

UNIVERSITÉ D'EL SALVADOR
FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES
DÉPARTEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

**« L'INFLUENCE DE L'ESPAGNOL SALVADORIEN SUR LA
PRONONCIATION DU FRANÇAIS CHEZ LES ÉTUDIANTS DE LA
CINQUIÈME ANNÉE DE LA LICENCE EN LANGUES MODERNES,
SEMESTRE I-2019 »**

PRÉSENTÉ PAR :

CARLOS SANTIAGO BOLAÑOS – BB06006
MIRNA GUADALUPE GALDÁMEZ CONSTANTE – GB01001

**« EN VUE D'OBTENTION DU DIPLÔME DE LICENCE EN LANGUE MODERNES
: SPECIALITÉ EN FRANÇAIS ET ANGLAIS »**

DIRECTEUR DE MÉMOIRE:

M. JOSÉ ALFREDO LÓPEZ VÁSQUEZ

JURY:

M. JOSÉ ALFREDO LÓPEZ

MME. ROSA MARÍA ZEPEDA

MME. FRANCISCA AGUILLÓN

SAN SALVADOR, LE 3 FÉVRIER 2022

AUTORITÉS:

UNIVERSITÉ D'EL SALVADOR

Recteur: M. Roger Armando Arias Alvarado

Vice-recteur académique: M. Raúl Ernesto Azcúnaga López

Vice-recteur administratif: M. Juan Rosa Quintanilla

Procureur de l'Université: M. Rafael Humberto Peña Marín

Secrétaire général: Francisco Alarcón

FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES

Doyen: M. Óscar Wuilman Herrera

Vice-doyen: Mme. Sandra Lorena Benavides de Serrano

Secrétaire du comité directeur: M. Juan Carlos Cruz

DÉPARTEMENT DES LANGUES ÉTRANGERES

Directeur: Ana Grace Gómez

Coordinateur de processus de graduation: Edgar Nicolas Ayala

Directeur de mémoire: M. José Alfredo López

REMERCIEMENTS

Nous voudrions d'abord remercier notre directeur de mémoire M. Alfredo Lopez pour son soutien, son encouragement et sa patience dans l'élaboration de cette recherche. Merci d'avoir accepté de diriger ce travail et de nous avoir encadré sur ce thème qui nous tient tant à cœur !

Merci aux étudiants qui ont gentiment accepté de répondre à nos questionnaires et surtout d'avoir accédé de participer aux enregistrements de leurs voix, sans eux, on n'aurait jamais été en mesure de développer notre recherche et ce travail n'aurait pas vu le jour.

Nous souhaiterions remercier particulièrement nos collateurs francophones : Fabien Sicault, Marie Princie, Ariane Feliz de Vargas, Michèle Charvy, François, Clément et Patrick qui ont gentiment pris le temps d'écouter les enregistrements et de nous donner leurs opinions et corrections. Merci pour votre disponibilité et vos appréciations!

Nous sommes très reconnaissants aux membres du jury d'avoir accepté de faire partie de la soutenance et aux profs du Département des Langues étrangères qui ont répondu à nos questionnaires.

Mirna et Santiago

Je tiens à remercier ma famille, mes amis et à toutes les personnes qui ont contribué à rendre ma vie plus heureuse. À ma mère Francisca Bolaños merci de croire en moi ! Merci de croire aveuglément en ma réussite ! Merci de ta patience et ton amour de mère !

Santiago Bolaños

J'exprime ma gratitude envers mes enfants, Ariana, Fabio et Dana, pour comprendre mon emploi du temps dès qu'ils étaient dans mon ventre; et à Néstor pour se montrer fier de moi. Je remercie notamment à Francela Constante, une graphiste hors pair, qui m'a tant aidé. Finalement, j'exprime une si grande gratitude à Yancy García, sa générosité et appui m'ont permis d'étudier cette licence. J'espère un jour lui retourner la faveur.

Mirna Galdámez

Résumé

La présente étude s'inscrit dans le champ de l'apprentissage de la langue française et aborde l'influence de la langue espagnole salvadorienne sur la prononciation du français chez les étudiants de la Licence en Langues modernes de l'université d'El Salvador. Elle a comme des objectifs d'identifier les sons les plus problématiques pour les étudiants et de faire ressortir l'influence directe de notre langue maternelle sur la prononciation du français. Pour ce faire, nous avons collecté les données nécessaires à l'aide des enregistrements sonores et des questionnaires, qui ont été analysés minutieusement pour arriver aux résultats et conclusions que vous trouverez dans ce travail.

Mots-clés : prononciation, langue française, accent, espagnol salvadorien, théorie de la période critique

Abstract

This research project aims to establish the influence that Salvadoran Spanish has, when students majoring in Modern Languages communicate in French. To carry out this investigation, the researchers collected data from recordings and completed questionnaires. This bachelor thesis highlights the most difficult phonic sounds for fifth-year students and the sounds that present a clear interference of our mother tongue. Our intention is to raise students' awareness of difficult sounds and provide an explanation that could eventually help French speech sound acquisition.

Keywords: pronunciation, French language, accent, Salvadoran Spanish, Critical period hypothesis

Resumen

Este trabajo de investigación aborda el tema «influencia del español salvadoreño en la pronunciación del idioma francés en los estudiantes de quinto año de la Licenciatura en Lenguas Modernas». En esta tesis se presentan los resultados y las conclusiones a los cuales el equipo a cargo de este trabajo llegó, después de una revisión minuciosa de las grabaciones y cuestionarios que se hicieron con nuestra muestra. Los principales objetivos del presente trabajo son: determinar los fonemas que son directamente influenciados, identificar los sonidos más difíciles y contribuir con la literatura disponible en nuestro departamento sobre el tema.

Palabras clave: pronunciación, lengua francesa, acento, español salvadoreño, teoría del período crítico

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	8
CHAPITRE I: ÉNONCIATION DE LA PROBLÉMATIQUE.....	10
1.1 Niveau de préférence	10
1.2 Expérience ou connaissance du thème	10
1.3 Possibilité de ressources	11
1.4 Convenance, nouveauté et utilité de la recherche	11
1.5 Délimitation du problème	13
1.6 Objectifs	14
1.7 Questions de recherche	15
1.8 Énoncé du problème	16
CHAPITRE II: CADRE CONCEPTUEL ET HISTORIQUE	17
2.1 La langue française et son histoire	24
2.2 La langue espagnole et son histoire	26
2.3 Brève histoire de l'époque précolombienne d'El Salvador	30
2.4 L'influence du nahuatl sur l'espagnol de chez nous	33
2.5 Quelques caractéristiques de l'espagnol d'El Salvador	34
2.6 Phonétique du français	37
2.7 La phonétique de l'espagnol	44
2.8 Définitions importantes	56
CHAPITRE III : CADRE THÉORIQUE	59
3.1 Le cerveau humain	59
3.2 Le cerveau et le langage	60
3.3 La mémoire et le langage	63
3.4 L'acquisition de la langue humaine	65
3.5 Théories de références pour notre étude	68
CHAPITRE IV: MÉTHODOLOGIE	77
4.1 L'approche de la recherche	77
4.2 L'échantillon	75
4.3 Les instruments.....	79
CHAPITRE V: PRÉSENTATION DES RESULTATS.....	82
5.1 Questionnaire destiné aux étudiants	83
5.2 Questionnaire destiné aux professeurs	92
5.3 Questions destinées aux collaborateurs	94
CHAPITRE VI: ANALYSE DES RÉSULTATS	96
6.1 Enquête auprès des étudiants : pratique vs perception	98
6.2 Enregistrements analysés par les auteurs.....	101
6.3 Enregistrements analysés par les collaborateurs natifs.....	115

CHAPITRE VII: CONCLUSIONS.....	126
CHAPITRE VIII: RECOMMANDATIONS.....	128
CHAPITRE IX: RÉFÉRENCES.....	130
ANNEXES.....	143

**« L'accent du pays où l'on est né demeure dans l'esprit et dans le cœur,
comme dans le langage »**

François de La Rochefoucauld

INTRODUCTION

C'est un fait remarquable que lorsqu'on entend un locuteur non-natif de notre langue espagnole, il est souvent facile pour nous de trouver dans sa prononciation quelque chose qui diffère de la nôtre. La façon de parler comprend des traits qui semblent nous indiquer qu'il s'agit d'un locuteur qui n'a pas la même langue maternelle que nous. C'est souvent le cas même pour des gens avec un vocabulaire très développé, une maîtrise des règles de grammaire et une prononciation claire et correcte.

Ce même phénomène semble aussi nous concerner, parce que même après avoir complété avec succès le programme d'études de la Licence en Langues modernes, un accent étranger hispanophone paraît la norme plutôt que l'exception chez les étudiants de la filière. Un indice qui pourrait bien prouver que la langue maternelle des apprenants n'est jamais loin lorsqu'il s'agit de l'apprentissage de la langue seconde.

Mais qu'est-ce qui nous empêche de bien tendre l'oreille et pouvoir distinguer les sons [o] fermé comme dans le mot côte et [ɔ] ouvert comme dans le mot école ? D'où vient notre difficulté pour prononcer correctement le son [ɔ̃] du français moderne standard ? On dirait qu'appriivoiser quelques sons de la langue française a l'air d'être une tâche très difficile et l'adoption de la prosodie naturelle semble encore plus épineuse. Tout cela même après avoir étudié une matière en phonétique française dans notre parcours.

Des nombreux auteurs se sont intéressés à ce phénomène et ont mené des recherches par rapport à l'acquisition des phonèmes, par exemple: Jenkins (2002) ; John et Cardoso (2007) ; Munro (2005), Derwing et Thomson (2015) ... ce qui nous prouve qu'il s'agit d'un sujet qui n'a cessé de se développer depuis la deuxième moitié du XXe siècle, grâce aux abondantes recherches sur la prononciation en langue seconde (Isaacs & Troflovich, 2017).

La compétence à l'oral dans une langue étrangère comprend l'acquisition du rythme, l'intonation, l'accentuation et bien sûr les sons consonantiques et vocaliques (Dufeu, 2008). La quête d'une bonne prononciation ce n'est pas quelque chose de prétentieux ou de banal, bien au contraire, c'est un élément essentiel du FLE et c'est justement la raison pour laquelle on a fait le choix de ce sujet pour notre mémoire.

Notre mémoire se compose de neuf chapitres. Nous exposons de façon détaillée les motifs qui nous ont poussé à faire le choix du sujet, la délimitation du problème, les objectifs et les questions de recherches dans le premier chapitre. Ensuite, dans le chapitre deux, nous abordons le cadre conceptuel qui comprend les définitions des termes importants pour notre recherche, leur contexte historique et les antécédents. Puis dans le chapitre suivant nous parlons de théories qui soutiennent notre cadre théorique : « le crible phonologique » et « la période critique ».

L'approche méthodologique est traitée dans le quatrième chapitre, où nous décrivons le type d'étude retenue, le type d'investigation, les caractéristiques de l'échantillonnage, les techniques utilisées, les descriptions des instruments de mesure et le déroulement de la collecte et traitement des données. Nous ajouterons le chapitre cinq où nous présentons les résultats de notre étude, pour continuer avec l'analyse et l'interprétation dans le chapitre suivant et nous finirons avec des conclusions, quelques recommandations, sources et références dans les derniers chapitres

CHAPITRE I : ÉNONCIATION DE LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre nous permettra de parler de façon détaillée de l'énonciation de la problématique en traitant, dans un premier temps, les raisons qui nous ont menés à choisir ce thème, l'expérience ou connaissance préalable, la possibilité de sources, la convenance et la nouveauté du sujet. Dans un deuxième temps, on fera la délimitation du problème, on exposera les objectifs généraux et spécifiques, les limitations, les questions de recherche et pour finir on fera l'énoncé du thème de recherche.

1.1. Niveau de préférence

L'idée de ce thème nous est venue à l'esprit après avoir remarqué que malgré toutes les années de travail acharné pour apprendre la langue française, on n'est pas arrivé à enlever un trait sur notre prononciation très typiquement hispanophone. L'influence de notre langue maternelle sur la langue seconde pourrait être un marqueur de charme ou un trait personnel, mais elle pourrait aussi poser des problèmes, si cette façon de prononcer les mots rend difficile la compréhension pour notre interlocuteur.

Il s'agit donc d'un sujet qui nous concerne personnellement et qu'en même temps, il est si courant qui semble toucher une grande partie des étudiants de la Licence en Langues modernes. D'où notre intérêt pour travailler ce sujet afin d'identifier les caractéristiques de notre façon de parler et faire une analyse qui pourrait aider notre lecteur à modifier certains aspects de l'expression orale. Après tout, la prononciation est un élément essentiel dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Dufeu, 2008).

L'intérêt académique de notre recherche se trouve dans le fait qu'il s'agit d'un phénomène très courant, très répandu chez les étudiants de la Licence et en même temps, très peu étudié dans les mémoires précédents de notre Département. Pouvoir expliquer les causes de ce phénomène et savoir ce que l'on devrait travailler pourrait faire une contribution considérable à une meilleure diction de tout étudiant désireux d'améliorer leur accent dans le Département des Langues étrangères.

1.2. Expérience ou connaissance du thème

La langue maternelle de l'équipe de travail est la langue espagnole salvadorienne et la maîtrise de cette variante, en tant que langue maternelle, nous a permis de repérer tous les détails transférés de notre langue maternelle vers le français lorsqu'on s'exprime : les sons, le rythme, la façon de construire les phrases et les expressions. En ce qui concerne la langue française, le programme d'études de cinq ans, le

contact régulier avec des locuteurs natifs et le contact avec les Médias francophones nous a préparé pour relever le défi et travailler avec l'analyse en français.

1.3. Possibilité de ressources

Les recherches orientées vers l'influence de la langue maternelle sur la langue étrangère sont nombreuses (Isaacs & Troflovich, 2017). C'est définitivement un sujet qui a suscité l'intérêt des chercheurs depuis la deuxième partie du XIX siècle. Il y a donc disponible une abondante bibliographie qui nous a donné la possibilité de récupérer de l'information pertinente afin de fournir une explication au phénomène et de formuler nos hypothèses.

Le nombre d'ouvrages en phonétique française et espagnole disponibles sur le marché nous ont permis de maîtriser tous les détails liés à la production des phonèmes de nos langues cibles et savoir davantage par rapport au fonctionnement du français et de notre propre langue. On présente à continuation une liste non exhaustive des quelques sources très importantes sur lesquelles on a basé notre enquête.

Pour la phonétique française les ouvrages de référence ont été :

- Phonétique progressive du français (Charliac & Motron, 20017)
- Phonétique en dialogues (Martinie & Wachs, 2007)
- Phonétique essentielle du français niveau A1/A2 (Kamoun & Ripaud, 2016)
- Phonétique essentielle du français niveau B1/B2 (Kamoun & Ripaud, 2017)

Et plus de nombreuses sources consultées sur internet comme « le laboratoire de phonétique de l'Université Laval ».

En ce qui concerne la phonétique espagnole les ouvrages de référence ont été :

- Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica (Gil Fernández, 2007)
- Antología XI: Estudios Sobre El Español Salvadoreño (Henríquez R, 2001) ainsi que de nombreux sites internet comme le volet dédié à la phonétique espagnole du site de l'Université d'Iowa «The Sounds of Speech»

1.4. Convenance, nouveauté et utilité de la recherche

La Licence en Langues modernes est un parcours académique très prisé des étudiants qui s'intéressent aux langues vivantes. Le nombre d'étudiants actifs dans notre filière font de la carrière l'une de plus importantes de l'université d'El Salvador. C'est pour cette raison que toute recherche mettant à l'honneur la langue française et toute celles qui pourraient aider à améliorer la qualité du français sont les bienvenues et entièrement justifiées.

Le thème choisi par l'équipe de chercheurs offrait de nombreux avantages. L'un des premiers pris en compte a été le nombre important d'étudiants qu'on avait potentiellement à disposition. Il s'agissait d'une quantité considérable d'apprenants de français qui pouvaient facilement se porter volontiers pour notre recherche. On a choisi les étudiants de Littérature française II, classe qui a gentiment participé aux enregistrements et au remplissage de nos questionnaires, ce qui nous a facilité la tâche de trouver des sujets pour notre échantillonnage.

On pouvait en même temps compter sur la collaboration des professeurs de français du Département, qu'en raison d'avoir déjà connu plusieurs générations d'étudiants, ils sont en mesure et bien placés pour identifier les erreurs les plus habituelles de prononciation française, les sons les plus difficiles à maîtriser et l'interférence linguistique pour l'ensemble des étudiants. Leurs points de vue et leurs observations ont été précieux pour notre enquête.

On a aussi remarqué que la plupart de mémoires existants en langue française dans cette unité académique, se sont intéressés plutôt à la didactique, aux débauchés professionnels des diplômés, etc. Mais très peu à la phonétique, la prosodie et encore moins à l'interférence de la langue maternelle sur la langue seconde. C'est ce contexte qui nous a poussé à prendre la décision de sélectionner un projet de recherche proposant un thème qui pourrait être utile aux étudiants soucieux de leur prononciation.

La particularité et nouveauté de ce mémoire est précisément que l'on cherche à repérer l'influence directe de la prononciation de l'espagnol de chez nous, au moment de s'exprimer en langue française. Dans d'autres mots notre étude cherche à identifier les phonèmes calqués ou transférés dans la langue de Molière. En raison de cette nouveauté, la présente étude pourrait servir en tant que référence pour des recherches futures liées à la prononciation et l'accent non natif, ainsi qu'à toute personne désirant comprendre ce phénomène et travailler sa prononciation.

1.5. Délimitation du problème

Apprendre une autre langue est un but et un besoin pour beaucoup de salvadoriens. Ils ont bien compris qu'à l'ère de la mondialisation parler une, voire plus d'une langue étrangère n'est pas simplement un passe-temps, mais surtout une nécessité. Voyager, développer leur culture générale et augmenter ses chances de trouver un emploi mieux rémunéré comptent parmi les motivations des étudiants qui optent pour investir leur temps dans l'apprentissage des langues.

L'évolution du marché du travail implique de nouvelles exigences. Des centres d'appels, ainsi que les académies de langues sont toujours à la recherche des personnes qui parlent des langues étrangères et c'est un secteur très friand des personnes qui parlent le français. L'université d'El Salvador et le Département des Langues étrangères, conscients de cette nouvelle demande, proposent depuis 2002 la Licence en Langues modernes qui comprend deux langues étrangères, le français et l'anglais.

Le succès de la Licence est si palpable qu'on peut la compter parmi les cursus les plus demandés de notre centre d'études. Les étudiants, en général, qui décident d'opter pour un parcours lié aux langues font face à plusieurs défis afin d'acquérir les nouvelles langues. Parmi les nouveaux aspects à apprendre, on a la nouvelle grammaire, le vocabulaire et bien évidemment le nouveau système phonétique.

Les étudiants de la Licence en Langues modernes n'échappent pas à ces difficultés et font face aux mêmes défis que les autres apprenants un peu partout. La prononciation peut se révéler particulièrement difficile à maîtriser et elle est assez souvent influencée par notre langue maternelle. C'est justement le sujet qui nous intéresse dans ce mémoire et on a voulu savoir davantage en quoi consiste ce phénomène, ses répercussions sur la langue seconde, les raisons pour lesquelles il se produit et les sons consonantiques et vocaliques qui sont transférés lorsque qu'on s'exprime en français.

On a choisi les étudiants de la cinquième année parce qu'ils ont déjà atteint le niveau typique en français avec lequel on finit notre parcours d'études. La collecte des données a été faite avec les étudiants de littérature française II, choisie parce qu'elle est l'une des dernières matières en français de la Licence. La période dans laquelle on a travaillé notre échantillon a été vers la fin du premier semestre de l'année 2019 et les résultats s'appliquent uniquement pour les étudiants de cinquième année. Le remplissage des questionnaires et les enregistrements des voix ont eu lieu dans le Département des Langues étrangères.

1.6. Objectifs

• **Objectif général:** Identifier quelle est l'influence de l'espagnol parlé au Salvador sur la prononciation du français chez les étudiants de la cinquième année de la Licence en Langues Modernes de l'Université d'El Salvador

• **Objectifs spécifiques :**

- ✓ Déterminer les phonèmes qui sont directement influencés par l'espagnol parlé au Salvador.
- ✓ Isoler les consonnes et voyelles qui posent plus de problèmes aux étudiants.
- ✓ Connaître quelques habitudes de révision utilisées par les étudiants qui possèdent une meilleure prononciation.

1.7. Questions de recherche

- **Question générale:** Quelle est-elle l'influence d'espagnol salvadorien sur la prononciation du français chez les étudiants de la Licence en Langues modernes?

- **Question relatives :**

- ✓ Quelles sont-elles les caractéristiques de l'espagnol salvadorien transférées à la prononciation en français chez les étudiants de la cinquième année de la Licence en Langues modernes?

- ✓ Quels sont-ils les phonèmes vocaliques et consonantiques les plus difficiles pour les étudiants de la Licence en Langues modernes?

- ✓ Quelles sont les causes les plus probables pour lesquelles quelques phonèmes ne sont pas toujours prononcés correctement?

1.8. Énoncé du problème

C'est bien connu que l'acquisition d'une prononciation naturelle et authentique dans une autre langue peut s'avérer difficile, un vrai défi pour tous ceux qui consacrent une partie de leur temps à l'apprentissage d'une langue. Notre expérience personnelle en tant qu'étudiants de la Licence en Langues modernes nous ont fait constater que nous, ainsi qu'une bonne partie des étudiants de notre parcours académique, faisons face aux mêmes difficultés que la plupart des apprenants de langues étrangères un peu partout dans le monde.

Il semblerait que dans la langue française il y a des phonèmes très difficiles à maîtriser et pour se débrouiller le recours aux phonèmes de notre langue maternelle semble l'option la plus naturelle. Les traits de prononciation très typiquement hispanophones lorsqu'on s'exprime en français semble la norme, en dépit des heures et des heures dédiées à l'apprentissage de cette langue et avoir réussi une matière consacrée à la phonétique française.

Ce qui nous mène à nous questionner : quel est l'influence de la langue espagnole salvadorienne sur la prononciation du français chez les étudiants de la cinquième année de la Licence en langue modernes semestre I-2019?

CHAPITRE II: CADRE CONCEPTUEL ET HISTORIQUE

Ce chapitre vise une compréhension de certaines définitions très importantes dans le champ d'études qui nous intéresse. Nous trouvons convenable d'aborder aussi la mise en contexte historique pour une compréhension approfondie.

2.1. La langue française et son histoire

Le Dictionnaire de l'Académie française, 9^e édition, définit le français comme une langue d'origine romane parlée par de nombreux peuples et officielle en France et dans d'autres États. L'origine du mot « français » date du Xe siècle, mais à l'époque on disait plutôt *franceis*, issu du bas latin *Francia*, « pays des Francs ».

Pour bien comprendre le français contemporain, il est important de connaître son histoire et savoir la manière dont il a été façonné ; pour y parvenir il faut remonter dans le temps, vers l'année 500 avant notre ère. C'est à cette époque quand les Celtes, peuples originaires de Bavière en Allemagne et Bohême, cette dernière située en République tchèque, envahissent une grande partie du territoire de la France actuelle, ainsi que le reste du continent européen.

Cette invasion se produit malgré le fait que le territoire pris n'était pas inhabité, comme on pouvait s'y attendre, bien loin de ça il y avait déjà des peuples bien établis tels que les Ibères, en Aquitaine et les Ligures, près de la Méditerranée (Blanco & Bogacki, 2014). Le français de nos jours utilise un nombre assez limité des mots d'origine celtique, mais on peut quand même trouver quelques-uns, comme les mots : *chêne*, *caillou* et *mouton* qui viennent des mots *casnus*, *caljo* et *multo* respectivement.

Le territoire qui avait été dominé depuis longtemps par les Celtes tombe dans les mains des armées romaines, qui décident de prendre la région par la force vers l'année 52 avant Jésus-Christ. Jules César, empereur du vaste empire romain, a décidé que le nom « Gaule » était plus approprié pour sa toute nouvelle possession. Le nouveau nom de la province amène aussi un nouveau gentilé pour ses habitants, qui deviennent ainsi les Gaulois, (Bastié, 2016).

La conquête romaine force la population locale à un apprentissage du latin. L'empire peut compter sur ses soldats et ses marchands pour l'imposition de la nouvelle langue, qu'il faut bien le

préciser : il s'agit d'une langue populaire ou vulgaire, différente du latin classique : la langue des penseurs, (Englebert, 2015). Le latin de nouveaux arrivés en Gaule comprenait de nombreux mots d'origine grecque comme « ecclesia » (église) ; influence en raison de la conquête de la Grèce faite auparavant par les romains, (Biville, 1985).

250 ans plus tard environ après la conquête romaine, la Gaule subit des invasions des peuples « Barbares ». Les peuples envahisseurs étaient des populations germaniques comme les Francs, Burgondes, Goths et les Huns. Le surnom « Barbare » c'était une façon de montrer leur mépris et aversion envers ces indésirables colons, étrangers à la civilisation romaine. Cette migration s'est produite partout dans l'empire à partir de l'année 200 après J.-C (Arsever, 2010).

Les Francs étaient l'un de peuples le plus nombreux et étaient divisés en deux branches : les Francs rhénans et les Francs saliens. Le nord de la Gaule a été occupé en grand nombre par les Francs saliens qui s'y installent définitivement. Lorsque l'empire romain tombe, c'est Clovis qui est couronné comme roi de Francs, en 481, puis grâce à son alliance avec les Francs rhénans, il devient alors roi de tous les Francs (Ouertel, 2016). Ce fait historique marquera à tel point la Gaule qu'on passe de l'appeler Gallo-Romania à la nommer Francie, littéralement pays des Francs.

Au niveau linguistique, les Francs utilisaient pour communiquer entre eux leur langue maternelle : le francique, tandis que les Gallo-Romains continuent pourtant d'utiliser leur latin. L'histoire nous réserve une surprise par la suite, parce que ce sont les vainqueurs qui vont adopter la langue des vaincus. C'est le latin des colonisés qui finit par s'imposer aux Francs qui, contre toute attente, se mettent à parler le latin (Faltin-Palas, 2014). Le francique finit par se noyer dans la masse gallo-romaine, mais pas sans faire avant sa contribution à l'évolution du français.

Rappelons-nous que le latin parlé en Gaule avait déjà subi une influence du celtique et maintenant avec les Francs c'était le tour du francique de faire de même. Cette influence germanique est toujours visible en français contemporain grâce à l'inversion verbe-sujet dans les phrases interrogatives, ainsi qu'au vocabulaire d'origine francique comme : guerre, orgueil, riche, garçon qui viennent de mots « werra » (dispute), « urgoli, (fierté), « riki » (puissant), « wrakjo », (vagabond), (Hass, 2014).

287 ans plus tard, en 768, le royaume des Francs passe aux mains de Charlemagne, qui veut imposer une sorte de nouvelle société au royaume. Pour arriver à ces fins, il donne un nouvel élan à

l'école et unifie la société sous le christianisme (Mazoyer, 2014). Il impulse aussi une nouvelle façon d'écrire : la minuscule caroline. Avec ces lettres l'écriture se transforme et se fait beaucoup plus lisible comparé à l'écriture mérovingienne et l'écriture onciale et semi-onciale latines jusqu'à alors utilisées, ce qui a contribué énormément à l'évolution de la langue.

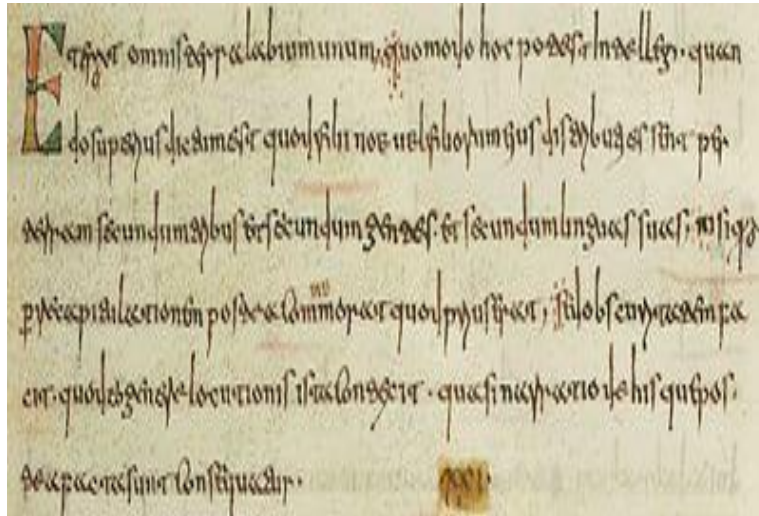


Figure 1. L'écriture mérovingienne. Tiré de « Interprétation contemporaine de l'écriture Mérovingienne », par C. Euvrard, 2015 (<https://www.lamaisondelacalligraphie.com/histoire/lam%C3%A9rovingienne/>)

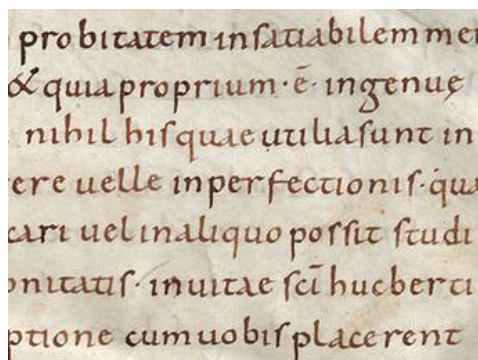


Figure 2. La minuscule caroline. Tiré de « La minuscule caroline », par J. Vezin, 2001, (<https://www.pourlascience.fr/sd/histoire-sciences/la-minuscule-caroline-4500.php>)

Avec Charlemagne, le latin classique regagne du terrain et devient la langue véhiculaire au royaume. Il est imposé à l'école qui formait les élites, aux écoles qui formaient des religieux, etc. ce qui l'a rendu la langue de l'enseignement, de la culture, la langue du roi et par conséquent la langue de l'administration.

Après un règne de grands changements et d'une empreinte dans l'imaginaire de son époque Charlemagne décède le 28 janvier 814, pas sans avoir transmis le pouvoir à l'un de ses fils un an auparavant. (Minois, 2014).

En 842, dans le cadre de la lutte familiale pour s'approprier du pouvoir et le partage de tout le territoire qui avait été conquis par Charlemagne, deux de ses petits-fils, Charles (dit Germanique) et Louis (dit Chauvin), s'allient contre leur frère Lothaire et le mettent en déroute à Fontenoy-en-Puisaye. Germanique et Chauvin comptaient distribuer le territoire comme ça : l'ouest où l'on parle « roman » (ancien français) serait pour Louis et l'est où l'on parle « tudesque » (ancien allemand) serait pour Charles.

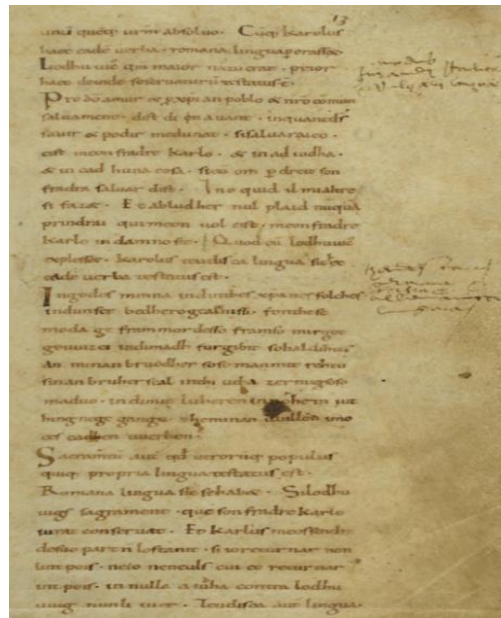
Après une victoire momentanée contre leur frère, Charles et Louis font le déplacement à Strasbourg pour faire un pacte d'entraide en cas d'une éventuelle offensive du frère vaincu. Pour sceller le pacte, ils prêtent serment devant leurs troupes. Charles le fait en tudesque et Louis en roman (Clément, 2017). Il s'agit donc du premier texte écrit en ancien français. Ce document est connu sous le nom de Serments de Strasbourg et de nombreux historiens le considèrent comme l'acte de naissance de la langue française, (Beaudoin-Bégin, 2019).

Il faut noter que dans le document, uniquement les serments sont en roman et tudesque respectivement, le reste du texte est rédigé en latin. À continuation on présente deux images du Serment de Strasbourg où l'on voit, sans doute, que ce roman utilisé par Louis ne parvient plus à se faire passer pour du latin. On ajoute la traduction en français contemporain pour bien comprendre le document.

Pour l'amour de Dieu et pour le salut commun du peuple chrétien et le nôtre, à partir de ce jour, autant que Dieu m'en donne le savoir et le pouvoir, je soutiendrai mon frère Charles de mon aide et en toute chose, comme on doit justement soutenir son frère, à condition qu'il en fasse autant pour moi, et je ne conclurai jamais aucun arrangement avec Lothaire, qui, à ma volonté, soit au détriment de mon dit frère Charles.

Pro deo amur et pro christian poblo et
nostro commun salvament,
d'ist di en avant in quant Deus savir et
podir me dunat,

si salvarai eo cist meon fradre karlo, et in
 aiudha et in cadhuna cosa,
 si cum om per dreit son fradre salver deit,
 en ço que il mi altresì fazet,
 et ab Ludher nul plait onques ne prendrai
 qui mien vueil cest frere Charlton en dam
 seit.



Figures 3. Tiré de «Historiographie des Serments de Strasbourg »
 ,(https://journals.openedition.org/eve/1666?lang=en)

Quelques siècles plus tard, l'ancien français (le français parlé entre XI et le XIIIe siècle) reçoit l'influence d'une autre langue, d'une parlée dans un territoire lointain. Entre l'onzième et le treizième siècle, les royaumes chrétiens d'Europe et la papauté organisent de grandes expéditions militaires pour libérer la Terre Sainte du contrôle musulman. Au retour de ces croisades, les soldats rapportent avec eux des mots arabes comme : « al Kohol », « qahwa », « narandj » et « sifr » qui deviennent en français : alcool, café, orange et chiffre.

Le moyen français (du XIVe et XVe siècle, (Zink, 2007) sera marqué par plusieurs faits importants : la progression de l'autorité royale, (Dubois, 2001), l'invention de l'imprimerie par

l'Allemand Gutenberg (1434-1455) ; la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb ; le développement des moyens de circulation ; des échanges commerciaux et les guerres d'Italie menées de 1494 à 1559 sous les règnes de Charles VIII, Louis XII et François 1^{er}.

L'ancien français était une langue avec très peu de mots abstraits et une syntaxe peu variée, mais l'enthousiasme grandissant pour l'Antiquité contribue à l'enrichissement du vocabulaire et de la syntaxe du moyen français. On imite la syntaxe latine et l'on fait entrer dans le vocabulaire des mots savants, des mots abstraits et scientifiques qui viennent du grec et du latin. Pour nommer quelques exemples des vocables d'origine grecque : thèse, mythe, politique, métamorphose, hygiène, symptôme et d'origine latine des mots comme ausculter, abdomen.

Les emprunts linguistiques arrivent aussi en provenance d'autres langues. De l'italien on a dessin, fresque, académie, soldat, banque (Dubois et al., 2011). Les langues amérindiennes, par l'intermédiaire de l'espagnol, ont apporté leur contribution avec des mots comme tomate, cacao et haricot. Les langues germaniques ont, elles aussi, contribué à l'accroissement de la terminologie française avec des mots comme bretelle et nouille issus de la langue allemande et boulevard qui procède du néerlandais

L'unité linguistique en France a pris des siècles, mais elle a commencé en 1539 avec l'ordonnance royale de François 1^{er}, qui impose l'usage du français dans les cours de justice et dans toute l'administration du royaume. Cette disposition du roi a été un bel élan pour le dialecte d'une poignée d'habitants d'Ile de France, qui rien ne le prédestinait pourtant à devenir la langue nationale. Dorénavant les contrats de mariages, les actes de naissances et de décès, etc. seraient rédigés en français sous peine de sanctions si on continuait de le faire en latin.

Malgré l'ordonnance du roi, qui était avant tout un acte politique, le français est une langue minoritaire. Les calculs nous indiquent que sous le règne de François 1^{er} le pourcentage de la population qui l'utilise quotidiennement, n'était que le 10 % (Feltin-Palas, 2015), ce qui prouve que l'unité politique de la France est antérieure à l'unité linguistique (De Montclos, 2010). Le français a gagné du terrain lorsque les plus hautes couches de la société ont commencé à le parler pour se distinguer du peuple, qui s'exprimait encore en leurs dialectes comme le flamand.

Au XVII^e siècle on commence à bannir du « beau langage » tout ce qui est dialectal et populaire ; on fait même la distinction entre la langue de la Cour et celle de la ville, c'est-à-dire le français noble,

littéraire versus le français populaire et vulgaire. Cette envie d'encadrer la langue et de se préoccuper de sa pureté amène le cardinal Richelieu, en 1635, à fonder l'Académie française. La fondation de cette institution, qui avait pour but de rendre le français capable de la plus haute éloquence, est un grand moment pour la langue.

Cette poursuite de l'idéal de beau langage et le respect des règles édictées par l'Académie donne comme résultat une langue de très haute qualité et d'une beauté exceptionnelle, notamment dans la littérature, (Fournier,1998). La richesse de la langue utilisée tout au long du XVIIIe siècle lui vaut le surnom de français classique. Sa beauté et son expression culturelle contribue à son image en dehors des frontières françaises, où le français était considéré comme une marque de raffinement et de noblesse, particulièrement, dans les cours européennes (Delcorde, 2016).

On doit attendre presque la fin du XVIIIe siècle pour pouvoir parler de français moderne. Exactement à partir de 1789, date où se produit l'un évènement majeur que bouleversera la destinée du pays : la Révolution française. La Révolution française a été une période de changement politique et social qui a entraîné de grands changements et elle n'a épargné aucun aspect de la société, même l'alimentation, la gastronomie et bien sûr la langue ont été modifiées.

Parmi les modifications apportées à la langue on trouve des changements au niveau de la prononciation, par exemple, le son [wé] comme dans le mot « loi » [lwé] ou « moi » [mwé], devient [lwa] et [mwa], (Reike, 2016). Il est intéressant de voir qu'actuellement dans quelques régions du

Québec, notamment dans les générations plus âgées et plus éloignées des plus grandes villes, on peut encore trouver vivante la variante [wé], c'est-à-dire ils peuvent prononcer par exemple les mots « moi » comme [mwé], ou « toi » comme [twé].

La survie de cette prononciation au Québec peut facilement s'expliquer parce qu'il est éloigné, géographiquement parlant, de la France, mais surtout parce que depuis 1763 le Canada appartenait déjà officiellement aux anglais ; ce qui a empêché la bourgeoisie et la haute société parisienne d'imposer leur nouvelle façon de parler aux habitants de la nouvelle France, tel qu'ils l'ont fait avec le reste de la population française après la Révolution.

Le développement, les progrès scientifiques, les échanges et les conflits politiques du XIX^e siècle ont contribué à l'emprunt de nouveaux vocables. D'origine grecque on a des mots comme anesthésie, kleptomane, périscope qui font leur entrée; le latin a contribué encore avec des mots comme « recteur ». L'espagnol a apporté des mots comme « mirador » et l'allemand d'autre comme « putsch ». Néanmoins, à partir de ce cette époque l'arrivée de nouveaux mots vient, pour la plupart de l'anglais des États-Unis avec des mots comme dandy, snob, tweed, jean, chewing-gum, gangster.

Actuellement, le français est une langue de premier rang. D'après les données et statistiques sur la langue française de l'Organisation internationale de la Francophonie (L'OIF), elle est la 5^e langue mondiale par le nombre de ses locuteurs, après le mandarin, l'anglais, l'espagnol et l'arabe, en plus d'être la seule langue avec l'anglais présente sur les cinq continents. L'OIF a déclaré en 2018 que 300 millions de personnes pouvaient s'exprimer en français.

Au Salvador, l'enseignement et la diffusion de la langue française est assurée principalement par trois établissements : le premier, l'Alliance française, fondé en 1951, considérée comme le bras culturel et linguistique de l'Ambassade de France. Le deuxième est l'institution d'enseignement primaire et secondaire biculturelle et bilingue, Lycée français "Antoine et Consuelo de Saint-Exupéry" (fondé en 1970) et le troisième est l'université d'El Salvador avec la Licence en Langues modernes, filière qui a commencé à fonctionner en 2002.

Dans ce mémoire, le français que nous utilisons de référence pour comparer la production orale de notre population cible est le français normatif, c'est-à-dire le français qui prend en compte l'ensemble des règles liées au fonctionnement de la langue, (Poll, 2005), sachant que la norme est basée « sur un modèle unitaire et fortement sélectif de la langue et ne tolère aucun écart par rapport à ce modèle prédéfini, quelles que soient les conditions objectives de la vie linguistique de la communauté » (Rey, 1972, p. 21).

2.2. La langue espagnole et son histoire

Avant de plonger dans l'histoire de l'espagnol on commencera par jeter un coup d'œil aux données de la langue. L'Instituto Cervantes dans son annuaire « El español en el mundo 2018 » nous présente les chiffres globaux actuels de notre langue. On retient qu'il s'agit de la langue maternelle de plus de 480 millions de personnes, pour un total de 577 millions de locuteurs dans le monde, c'est-à-dire

le 7,6 % de la population mondiale. Si l'on prend en compte uniquement les locuteurs natifs, l'espagnol est la deuxième langue après le chinois.

C'est la langue romane la plus répandue dans le monde et elle est la langue officielle en Espagne, au Mexique, en Amérique centrale et Amérique du Sud. Le pays comprenant le plus grand nombre de locuteurs hispanophones est le Mexique avec plus 119 millions de locuteurs natifs, ce qui représente 92 % de sa population. D'après l'Instituto Cervantes près de 22 millions de personnes apprennent l'espagnol actuellement en plus de 110 pays.

Pour remonter dans l'histoire de notre langue il faut aller jusqu'au 218 av. J.-C, l'année de la conquête romaine de la péninsule Ibérique. Quand les romains sont arrivés à la péninsule on y parlait déjà plusieurs langues, au nord on parlait ce qu'on connaît de nos jours comme le Basque (euskera) ; en Andalousie les Tartessiens parlaient le tartessien ; les Ibères au Levant, parlaient leur langue ibère, etc. Toutes ces langues laisseront des traces dans la langue espagnole, mais aucune d'elles, sauf le basque, ne survivra à la conquête romaine.

Le latin, langue de l'empire, se répandra au fur et à mesure que la conquête de la péninsule avance et pour la première fois, une unité linguistique dans l'ensemble du territoire paraît possible. Le latin des arrivants romains n'était pas la langue classique, comme pour les arrivants en France, mais le latin vulgaire des gens normaux et des soldats. Toutes les langues pré-romaines qui au début concouraient avec le latin ont été supplantées par ce dernier à l'exception, comme on l'a déjà précisé, du basque.

Les mots de l'espagnol viennent à 70 % du latin (Rodriguez Acuña, 2014), des mots d'origine grecque sont aussi parvenus à s'intégrer au vocabulaire de notre langue par l'intermédiaire du latin, de même que pour le français. Pour illustrer cette influence on présente une liste à continuation quelques mots comme exemple.

- « cirugía » du latin chirurgĭa, à sa fois du grec χειρουργία cheirurgía ;
- « estómago » du latin stomăchus, grec. στόμαχος stómachos ;
- « escuela » de schola emprunté du grec σχολή scholĕ, (temps libre) ;
- « ángel » du latin angĕlus à sa fois du grec ἄγγελος ángelos, (messager) ;
- « cementerio », du latin coemeterĭum et en langue d'Homère κοιμητήριον koimētĕrion ; (lieu où l'on dort).

Pendant le V^e siècle de notre ère, les peuples barbares envahissent aussi la péninsule Ibérique vers l'année 409. Les wisigoths étaient les plus importants en nombre et d'après le journal espagnol Libertad Digital : les plus civilisés. Ils s'adaptent à la culture et langue latine déjà présentes à leur arrivée dans la péninsule, mais ils ont quand même contribué au vocabulaire de notre langue. C'est la raison d'ailleurs pour laquelle on garde jusqu'à nos jours quelques germanismes comme guerra (guerre), robar (voler), guardar (garder), ropa (vêtements) ganso (oie).

En 711 se produit un événement qui change à jamais le cours de l'histoire de l'Espagne ; des groupes originaires de l'Afrique du nord comme les berbères, des arabes et aussi des syriens, tous de religion musulmane, envahissent l'Espagne et vainquent le Roi Don Rodrigo dans la bataille de Guadalete. Les nouveaux arrivants et envahisseurs ont réussi à conquérir le territoire espagnol en sept ans seulement, toute la péninsule était sous le contrôle arabe, un contrôle qui s'est prolongé jusqu'en 1492.

Huit siècles de domination arabe ont laissé une grande influence dans la langue espagnole, en général tous les mots finissant par « í » et tous ceux qui commencent avec « al » viennent de la langue arabe. À continuation on citera quelques exemples pris du Diccionario de la lengua española, RAE et du Dictionnaire de l'Académie française :

- Algodón (coton) du mot alquṭūn, de l'arabe classique qūṭn
- Azúcar (sucre) vient d'assúkkar, sukkar en arabe classique
- Zanahoria de l'arabe safunnárya, (carotte) c'est la racine latine qui l'a emporté en français
- Naranja (orange) de l'arabe naranġa et Nāranġ, en français le mot est aussi d'origine arabe, mais le français adopte le terme du mot italien arancia
- Albañil (maçon) vient de l'arabe albanní, en arabe classique bannā', tandis qu'en français c'est un terme issu du francique.

Pendant la domination musulmane en Espagne, il y avait des régions avec plus ou un peu moins de contrôle. Dans les zones les plus contrôlées par les arabes, on parlait le mozarabe. Le mozarabe n'est pas autre chose qu'un latin évolué avec beaucoup de termes arabes ; par contre dans les zones où l'influence arabe était un peu moins présente commence l'apparition des langues romanes espagnoles comme le galicien, le castillan et le catalan.

Les premiers textes en castillan datent du 10^e siècle et sont connus sous le nom de Glosas Silenses et Glosas Emilianenses ; le premier trouvé dans l'abbaye Saint-Dominique de Silos et le deuxième dans le monastère de San Millán de la Cogolla. Ces documents étaient écrits en latin et comprenaient dans les marges des explications en castillan par rapports aux mots en latin, comme pour expliquer les significations.



Figure 4. Glosas silenses y emilianenses. Tiré de « glosas silenses y emilianenses », Evolución del Castellano, 2008, (<http://evolucioncastellanajac.blogspot.com/2008/07/glosas-silenses-y-emilianenses.html>)

La littérature à l'époque se transmettait oralement avec des chansons lyriques traditionnelles et principalement avec des poèmes qui racontaient les exploits guerriers d'un héros ou des guerriers populaires. Ces chansons sont connues comme Chanson de geste ou en espagnol « cantares de gestas ». Le texte le plus ancien encore conservé est : Le poème du Cid (El cantar de Mio Cid) crée vers l'année 1200, probablement en 1207, selon la Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.

Entre les siècles XI et XIII, il y a eu une grande immigration française vers l'Espagne (Garcia Mouton, 1980) qui a définitivement influencé la langue locale. C'est à cette époque-là que beaucoup de gallicismes s'intègrent à notre langue :

- Liger du mot léger
- Galán du mot galant
- Damisela de l'ancien français dameisele
- Coraje en ancien français corages
- Arpa du mot harpe

Au XIII siècle Alfonso X (Alfonse X de Castille ou Alfonse le Sage) a commencé une transformation pour faire de la langue castillane une langue standard (Fernández-Ordóñez, 2004). Pour

la standardisation officielle du castillan, c'est surtout le parler de Tolède et un peu le langage de Burgos et Leon qui ont été utilisés pour la normalisation linguistique du royaume (Lapesa, 1981).

Tout ce processus de standardisation de la langue a été mené par l'École des traducteurs de Tolède sous le parrainage d'Alfonse X. Il ne faut pas penser que cette école était exactement un établissement d'éducation avec des professeurs et des étudiants, mais plutôt un groupe de personnes savantes qui utilisaient des méthodes en commun pour la traduction des textes de l'arabe et surtout du grec en latin et puis en castillan (Lemay, 1963).

Au 15^e siècle, l'Humanisme, qui se caractérisait par la soif de connaissance et un grand intérêt pour les langues classiques, notamment le latin, se reprend en Europe. Les auteurs humanistes comme les poètes Juan de Mena et le marquis de Santillane plaidaient en faveur d'un castillan à l'image et ressemblance du latin (Monreal Pérez, 2015), mais le parler colloquial prend le dessus et continue son développement. C'est à la fin de ce siècle qu'apparaît le chef d'œuvre : La Célestine qui contribue à développer la production littéraire en castillan.

À l'époque des rois catholiques (1474-1517) le castillan est la langue dominante par rapport aux autres langues péninsulaires, des langues comme le léonais et l'aragonais étaient déjà réduites au statut de langues rurales. En août 1492 Elío Antonio de Nebrija, avec l'intention de définir et préserver la structure de la langue, a publié sa « Gramática Castellana », la première grammaire des langues romanes (Enriquez, R. 2001). Pourtant, le moment le plus décisif de notre langue c'est lorsque le castillan arrive au nouveau monde toujours en 1492.

Le système phonologique de l'espagnol de cette époque-là (médiévale), nous a beaucoup attiré l'attention, étant donné que certains sons, que de nos jours nous posent des problèmes aux apprenants du français, existaient à l'origine dans la langue espagnole. À continuation on abordera cette ancienne façon de prononcer qui pourrait actuellement avoir l'air de la prononciation d'une langue étrangère.

En espagnol médiéval, le « s » comprenait deux variantes : une sourde et une sonore. La sourde était en position initiale ou s'écrivait « ss » entre deux voyelles, exemple : *passan*. Un « s » entre deux voyelles se prononçait [z] comme dans *beso*, *cosa*, *rosa*, (un baiser, chose, rose) ce principe a été préservé en français, tandis qu'espagnol il a disparu au Siècle d'Or.

La lettre « c » se prononçait [ts] coracon, braco et le « z » se prononçait [ds] : fazer, dezir, plaza. C'est à la fin du XVI^e siècle qu'on commence à le prononcer comme de nos jours. Le « x » se prononçait [ʃ] comme le mot en français cheval. Le « g » et le « j » se prononçaient [ʒ] comme dans les mots français : manger ou toujours. Dans le Siècle d'Or leurs prononciations se sont unifiées et les deux commencent à se prononcer [x] comme dans les mots : hijo, dijo, coger, (fils, elle a dit, prendre).

La « b » et la « v » se prononçaient différemment. La première occlusive et la deuxième fricative. La lettre « h » remplace la lettre « f » dans mots issus du latin, comme dans « farina » qui devient « harina » et le « h » aspiré en début de mot devient muet (Henriquez, 2001). À l'époque médiévale il n'y a pas de preuve que le « yeísmo » existait vraiment, donc pour beaucoup de chercheurs ce phonème de notre langue a apparu en peu plus tard dans notre histoire linguistique.

L'invention de l'imprimerie, a aidé l'espagnol à se consolider et réussir l'unité linguistique du centre de la péninsule (Lapesa, 1981). Pendant les XVI^e et XVII^e siècles l'usage du latin perdure dans les universités et l'Église catholique contribue à cette fascination parce qu'elle le désigne, au Concile de Trente 1545-1563 (Bonnet, 2013), comme langue officielle pour les offices et la prière des fidèles. Même si chaque nation renforce l'idée de sa propre langue, le latin restait le modèle à suivre ; plus la langue romane se rapprochait du latin, plus belle on la considérait.

Au XVII^e siècle, on commence à imiter la littérature italienne ce qui a causé l'adoption de beaucoup de mots italiens comme novela (roman), capricho (caprice), asalto (assaut), (Prieto, 1993). Les gallicismes comme : barricada (barricade), ocre, corcel (de l'ancien français corsier) et des mots du portugais comme mermelada (confiture), caramelo (caramel), bandeja (plateau) sont aussi arrivés à notre langue, ainsi que des mots des langues amérindiennes comme chocolate du nahuatl et huracán (ouragan) du taïno, qui sont devenus des mots espagnols à part entière.

En 1700, à la mort du roi Charles II, qui n'avait pas eu d'enfants, c'est Philippe V le nouveau roi. Philippe est né à Versailles et était petit-fils de la grande sœur de Charles II. Avec la présence des Bourbons au trône d'Espagne s'est produite une nouvelle invasion de la culture française qui apporte avec elle encore plus de gallicismes. En 1713, Juan Manuel Fernández Pacheco y Zúñiga s'inspire de l'Académie française et fonde l'Académie royale espagnole (Real Academia Española, RAE) à Madrid, afin de veiller pour la préservation, l'usage et l'unité de la langue.

Quelques années plus tard, en 1741, l'Académie royale espagnole publie la première édition de son ouvrage : *Orthographía española*. Dans cette publication on trouvait des modifications importantes à la langue écrite, comme l'élimination de la graphie « ss », le remplacement de « ph » par « f » comme dans *filosofía* (philosophie) et le remplacement de « th » par « t » comme dans le mot : *theatro* (théâtre). Le « x » n'est plus l'équivalent de « j » comme dans « México » (le Mexique) et la « ç » était éliminé de la langue, contrairement en français où elle est très vivante.

Dans cette première édition, l'Académie royale espagnole a apporté également des modifications à l'emploi des graphies « qua », « que » et « qui » qui ont été remplacés par les syllabes « cua, cue, cui ». La lettre « h » a été gardée pour la plupart de mots, même si elle n'avait pas de son, sauf dans les mots comme « Christo » qu'à partir de cette publication on commence à l'écrire « Cristo ». Tous ces changements ont été renforcés avec la publication, en 1780, du premier « *Diccionario de la lengua española* ».

Avec l'Indépendance des pays d'Amérique latine, au 19^e siècle, la langue espagnole affronte l'une des épreuves les plus dures, un danger de taille parce que son unité aurait pu être compromise, mais la création des Académies pour les nouveaux pays a aidé à surmonter cette difficile épreuve pour la langue. La première Académie créée a été celle de la Colombie en 1871, la suivante sera l'Académie mexicaine et en ce qui concerne l'académie salvadorienne, elle a été créée très peu de temps après en 1875.

2.3. Brève histoire de l'époque précolombienne d'El Salvador et l'implantation de langue espagnole dans notre territoire

D'après les investigations, le territoire salvadorien était déjà habité depuis au moins 8000 ans. Ces premiers salvadoriens, possiblement pas trop nombreux, vivaient probablement de la chasse d'animaux pas trop grands comme des cerfs, des lapins, des oiseaux et de la culture des haricots, maïs, courges et poivrons. C'est la période que les historiens identifient comme période archaïque (8000 avant J.-C. – 1500 J.-C.). Les évidences trouvées datent depuis à peu près 8000 ans et parmi les objets récupérés il y a trois pointes de lance trouvées près des ruines de Quelepa à San Miguel, (MINED, 2009).

La période préclassique (1500 avant J.-C. - 250 après Jésus-Christ) c'est l'étape qui précède à l'étape de la plus grande splendeur des cultures précolombiennes. C'est dans le préclassique où

l'organisation sociale, religieuse et politique commence à se développer et apparaissent de plus hauts niveaux de culture et civilisation. Les centres cérémoniaux construits vers l'année 500 avant J.-C. sont la preuve de l'avancement d'une société complexe, divisée en couches sociales et vivant de l'agriculture, la chasse, la pêche, mais aussi du commerce entre régions, (Fowler, 1995).

L'essor atteint dans la période préclassique a été bouleversé en raison de l'éruption du volcan d'Ilopango vers l'année de 260 après J.-C. Ce phénomène naturel a été lourd de conséquences et a définitivement affecté la société de l'époque, (National Geographic, 2019). La lave et les cendres ont couvert les terrains agricoles, des points d'eau, etc. ce qui a favorisé les migrations vers d'autres régions du pays. L'évidence d'établissement humain de cette période procède de Chalchuapa, Atiquizaya, Antiguo Cuscatlan et la colline El Zapote.

La période classique est divisée par les historiens en deux : les mayas du classique ancien du 250 au 600 après J.-C et les mayas du classique récent du 600 au 900 après J.-C, (Baudez, 2004). Dans le classique apparaît une nouvelle façon de vivre, une vie plus urbaine. Les constructions des centres cérémoniaux et civiques sont le reflet de la technologie et le savoir-faire de cette civilisation. Toutes les structures que l'on peut voir de nos jours sont toutes bien aménagées, bien planifiées à l'image d'une structure sociale imposante et bien définie.

Au niveau de la pyramide sociale : les prêtres, le gouverneur et sa famille restaient au sommet de cette pyramide sociale. Au niveau religieux, la dévotion semble avoir été dominée par le dieu de la pluie Tlaloc et le dieu du tonnerre Chac. Du côté artistique et culturelle, l'élaboration de céramique était très développée, puisqu'elle se produisait en grande quantité et linguistiquement parlant la langue lenca était la langue dominante à l'ouest du Salvador et la partie centre-sud du Honduras.

Vers l'année 500 après J.-C. la région centrale et occidentale du territoire salvadorien a été abandonnée, suite à une nouvelle éruption du volcan d'Ilopango, mais la région a été repeuplée quelques années plus tard. Les mayas-chortis s'y sont établis et ont commencé les constructions du Tazumal, Casa Blanca, etc. Quant à d'autres sites archéologiques comme Joya de Ceren, surnommé le Pompéi d'Amérique, il a été abandonné vers l'année 600 après J.-C., à nouveau à cause d'une éruption, mais cette fois-ci du volcan Loma Caldera, (Llorente, 2018).

Pendant la période postclassique (entre 950 et 1524 après J.-C.), des groupes de migrants issus des Toltèques ont réussi à occuper les trois quarts du territoire salvadorien actuel, sauf à l'orient du fleuve Lempa où se trouvait la région lenca. Le pipils (les migrants issus des toltèques) étaient de langue nahuatl et, selon quelques historiens, on calcule qu'au moment de la conquête espagnole du territoire centroaméricain la population de langue nahuatl était d'au moins 700 000 personnes (Fowler, 1989).

À l'arrivée des Espagnols, le territoire de notre pays comprenait deux provinces uniquement : Cuscatlan et Izalco. Les Espagnols ont fondé des villes dans les mêmes villages indigènes déjà existants, à l'exception de San Salvador qui a été fondée à Cuscatlan à l'origine. Cependant, les conquérants espagnols se sont vus obligés d'ériger la ville de San Salvador où se trouve actuellement notre capital à la suite des plusieurs soulèvements des indigènes, (Arteaga, 2019).

À l'époque coloniale, les villes ou villages étaient organisés comme ça : au centre il y avait le quartier avec les Espagnols et les Créoles (des Espagnols nés en territoire d'Amérique), autour du quartier du centre se trouvaient les quartiers pour les métis de langue espagnole et aux alentours de la ville étaient établis les quartiers des indigènes, (Zambrano, 1993). Pour un indigène la connaissance de l'espagnol était très importante, s'il voulait avoir une ascension dans la couche sociale, en plus du signe de prestige qu'il impliquait parler la langue du conquérant.

Dans les villes, les indigènes commencent peu à peu à adopter la langue, de petites phrases pour acheter ou vendre au marché ou pour leur conversion à l'évangile. Au début, l'enseignement de la nouvelle doctrine se faisait dans la langue vernaculaire indigène, mais peu à peu elle a été remplacée par l'espagnol, (Frago, 1999). La situation était différente dans les villages avec peu de métis, des créoles et d'espagnols ; dans ces endroits les missionnaires enseignaient la nouvelle foi en langue indigène, ce qui réduisait l'influence de la langue espagnole à quelques emprunts.

L'hispanisation se produit aussi dans les champs de coton, d'indigo, de cacao ou de canne à sucre, grâce aux mulâtres qui essayaient toujours de communiquer en espagnol avec les indigènes. Au travail les indigènes étaient forcés d'utiliser des mots en espagnol pour se comprendre, pas seulement avec les mulâtres, mais entre indigènes aussi, notamment s'ils avaient des langues non intelligibles entre elles. Le fait de parler en espagnol au travail, au marché, à l'église, etc. a beaucoup contribué à l'implantation de la nouvelle langue, (Henriquez, 2001).

Vers l'année 1772, dans les villes comme San Salvador, San Miguel et Santa Ana la langue espagnole commence à s'imposer au sein de la population indigène. On arrive à cette conclusion en observant les données du recensement ordonné par l'archevêque du Guatemala Pedro Cortés y Larraz, entre 1768 et 1771. Ce recensement indique que la population indigène au Salvador comprend 85 033 individus, desquels une bonne partie connaît à différents niveaux la langue espagnole et ceux qui habitent près d'une ville tendent à parler un castillan plus acceptable, (Recinos, 1958).

2.4. L'influence du nahuat sur l'espagnol de chez nous

D'après Fowler (1989), les pipils étaient des groupes de locuteurs de nahuat qui ont émigré du plateau central du Mexique et quelques régions du Golfe du Mexique, à compter à peu près de l'année 800 après J.- C. jusqu'à environ 1250 ou 1300 après J.- C. Ils se sont établis dans plusieurs régions du Guatemala, le Salvador et le Honduras. Selon quelques historiens comme lui, la population de langue nahuat était d'au moins 700 000 personnes au moment de la conquête espagnole en territoire centroaméricain.

La langue nahuat possède des caractéristiques très différentes par rapport à la langue espagnole. Il s'agit d'une langue polysynthétique, c'est-à-dire une langue où les mots s'agglutinent pour créer de nouveaux mots. Les verbes en nahuat n'ont pas d'infinitif, pour ce faire, on utilise la troisième personne du présent de l'indicatif ; quant au futur de l'indicatif, il n'est pas trop utilisé, à sa place on utilise plutôt la périphrase verbale avec l'auxiliaire « yawi » (aller), mais les deux verbes sont conjugués au présent, (Hernandez Gonzalez, 2019).

En espagnol d'El Salvador, la façon la plus courante pour parler du futur est aussi l'usage de la même construction : ir + verbe, ce que pourrait être une claire influence du nahuat sur l'espagnol de chez nous, la seule différence c'est qu'on emploie ir + verbe en infinitif. En nahuat les verbes sont réguliers sauf les verbes aller « yawi » et venir « witz ». Le verbe « être » n'existe pas et les mots en nahuat sont paroxytons, c'est que fait du nahuat une langue qui n'a pas vraiment besoin d'accents comme pour la langue espagnole, (Geoffroy Rivas, 1969), (Perez Bouza, 1994), (Hernández González, 2019).

L'espagnol d'El Salvador garde des vocables d'origine nahuat qui sont très présents dans notre langage courant. À continuation on dresse une liste de mots qu'on a hérités de la langue de nos aïeux, les pipils.

1. Chucho [ˈtʃu. tʃo] issu de chichi ou cucu « perro » (chien).
2. Chacalín [tʃa.kaˈlĩn] « camarón » (crevette).

3. Aguacate du mot awakat, (avocat).
4. Guacal ou huacal issu du vocable wajkal (bassine généralement en plastique pour prendre de l'eau ou laver des choses).
5. Shukuk, qui en nahuatl veut dire aigre ou acide, a donné le mot chuco ['ʃuko] (boisson à base de maïs fermenté).
6. Ayote [a'jo.te] en nahuatl mexicain ayotli et en nahuatl d'El Salvador ayut « calabaza » (courge, citrouille).
7. Cacao [ka'kao] issu de kakawat, (fève de cacao).
8. Cacahuate, cacáhuatl en nahuatl (cacaahuète).
9. Coyote issu de coyotl en nahuatl mexicain et kuyut en nahuatl du Salvador (coyote).
10. Chile du nahuatl chilli et en nahuatl d'El Salvador chil « pimiento » (poivron).
11. Champa du nahuatl chamapan (à la maison) ou du vocable -chan en nahuatl salvadorien (taudis ou cabane).
12. Chocolate du nahuatl xocoatl, xoco (amer) et atl (eau), en nahuatl d'El Salvador on trouve la variante chukulat (chocolat).
13. Ejote [e'xo te] en nahuatl exotl, eshut au Salvador (haricot à gousse).
14. Jiote, du náhuatl xirotl et shiyut en nahuatl local (eczéma).
15. Jocote, issu du nahuatl du Salvador shukut, (prune mombin, prune chenille ou prune d'Espagne).
16. Pepesca, du nahuatl pepeshka (nom générique de plusieurs espèces de petits poissons).
17. Tacuacín du mot takwatzin (opossum).
18. Petate, du nahuatl d'El Salvador petat (nattes en palmier pour dormir).
19. Tecolote issu du nahuatl tecolotl et en nahuatl d'El Salvador tekulut (hibou).

2.5. Quelques caractéristiques de l'espagnol d'El Salvador

L'espagnol d'ici pourrait être considéré comme un espagnol conservateur (Henriquez, 2011), dû au fait qu'on a gardé certaines caractéristiques du parler d'autrefois, sans pourtant se fermer à la modernité. Selon cet auteur, l'usage des prépositions est un bon exemple qui justifie sa déclaration et mentionne le verbe entrar [entrer]. Au Salvador on utilise la préposition « a », au lieu de la préposition « en », nous disons « entré a la cocina » [je suis entré dans la cuisine], si on voudrait opter pour un usage plus contemporain on dirait « entré en la cocina ».

La notion d'usage un peu archaïque est partagée par le Centro Virtual Cervantes (2011), qui indique que l'espagnol d'Amérique rappelle la langue d'autrefois, en partie par les préférences de quelques prépositions. Ils reprennent aussi la notion de la préposition « a » avec le verbe « entrar », ou la préposition « de » avec les verbes comme « quedar » ; « quedaron de verse » plutôt que dire « quedaron en verse » [Ils se sont donné rendez-vous], ou encore le « de » qui accompagne les expressions comme « de gratis » [gratuitement] au lieu de dire « gratis » simplement.

D'autres exemples d'un espagnol plus classique, selon Henriquez, (2011) sont les phrases du type « Se alquilan habitaciones » au lieu de « se alquila habitaciones » [chambres à louer] ou encore le préfixe -re- ou -rete- pour donner l'idée de superlatif, exemples : « llegué retarde » [je suis arrivé très en retard] ou les expressions très courantes dans le parler salvadorien comme : « se me hace » qui remplace « me parece » [il me semble], « anantes » por « suerte » [heureusement], « tualito » à la place de « ahora, en este momento », [en ce moment].

Un autre archaïsme important dans le langage familier au Salvador, c'est l'ajout des phonèmes. Cela arrive notamment avec les son « s » ou le son « n », par exemple : ¿Qué dijistes? au lieu de ¿Qué dijiste? [Qu'est-ce que t'as dit?] et « digamen » au lieu de « diganme » [dites-moi], ou la suppression de l'un de ces phonèmes lorsqu'il est nécessaire, exemples : « Estamos en ivierno » au lieu de « Estamos en invierno », [C'est l'hiver]. C'est un phénomène très courant à l'oral en espagnol de chez nous.

D'autres particularités d'un espagnol plus classique sont l'ajout de l'article défini « la » ou « el » devant un prénom : « Me lo dijo la Juana » [C'est Juana qui me l'a dit] et l'usage du pronom relatif, par exemple dans les phrases « Es el profesor que lo exige », au lieu de : « es el profesor quien lo exige » [c'est le professeur qui l'exige]. C'est deux types de constructions sont très courantes dans la langue de tous les jours, que le geste d'enlever le pronom « la » et « el » nous donne l'impression d'une façon de parler beaucoup plus formelle.

Parmi d'autres traits caractéristiques de l'espagnol de chez nous, on a le pronom « vos » [tu], que parfois on le fait alterner avec le pronom « tú ». Pour mentionner un peu d'histoire de ces deux pronoms, on doit remonter à l'Espagne du 16^e siècle où le pronom « tú » était utilisé pour s'adresser à une personne d'un rang inférieur, équivalent ou avec un lien d'amitié ; pour le reste c'était le pronom « vos », qui devait s'utiliser même s'il avait de la confiance, (Llorente, 2016).

On a aussi la tendance à utiliser les pronoms possessifs après l’adverbe, par exemple : « lo hizo delante suyo » [Il l’a fait devant vous] ; l’usage du pronom nosotros [nous] au lieu du pronom possessif « nuestro » [notre] par exemple : « La casa de nosotros está en Santa Ana » [Notre maison est située à Santa Ana].

En espagnol de chez nous au Salvador le mode impératif est un peu moins utilisé, à sa place on trouve facilement le temps indicatif : « Si la ves, le decis que no pude ir ahora » [Si tu la vois, dis-lui que je n’ai pas pu faire le déplacement aujourd’hui], même quand il s’agit de donner un ordre par exemple : « Te callas » [tais-toi], « Te vas ya » [va-t’en tout de suite], « Te comes la verdura » [mange tes légumes]. Cela ne veut pas dire que l’impératif n’est pas utilisé, mais il est courant de le remplacer par le présent de l’indicatif.

Au Salvador, on utilise beaucoup les périphrases verbales suivantes :

- a) Ir [aller] + gérondif : « Voy llegando ahorita » (acabo de llegar) [je viens d’arriver] : « y cuando llegué lo voy viendo » [Je suis arrivé quand tout d’un coup je l’ai vu là].
- b) Celle que l’on construit avec les verbes dar, echar, meter, poner + un nom finissant par – ada, ado, ida, par exemple : « voy a darme una bañadita, [Je vais prendre une douche vite fait], « él le metió una trompada » [il lui a donné un coup de poing].
- c) Le verbe haber + infinitif pour marquer une possibilité ou la probabilité « Ha de ser difícil » [je suppose que c’est difficile].
- d) Ir a + infinitif « te voy a contar lo que pasó » [Je vais te raconter ce qui s’est passé].

Au Salvador, comme dans d’autres pays d’Amérique latine, on utilise des termes nautiques pour des choses qui ne sont pas liées à la navigation, par exemple : flete (frais d’envoi), « guindar », (colgar), [accrocher], « amarrar», (atar), [attacher] « botar »: au lieu de « tirar» [jeter]. Curieusement, le français québécois a subi un phénomène semblable avec les mots issus du vocabulaire maritime, par exemple dans la phrase : « je vais débarquer ici » débarquer veut dire descendre ou encore son antonyme « embarquer » qui veut dire monter (Gauvin, 2011).

Parmi d’autres caractéristiques très présentes en espagnol d’Amérique, y inclut le Salvador bien sûr, on trouve l’usage des adjectifs en tant qu’adverbes, exemples : « canta bonito » [Il a une jolie voix], « huele feo » [ça sent mauvais].

L'utilisation du passé composé (pretérito compuesto en espagnol) est rare et c'est plutôt le passé simple (pretérito simple) le plus utilisé pour exprimer une action du passé, par exemple : « hoy no vi televisión » [Je n'ai pas regardé la télévision aujourd'hui]. Le pronom « vosotros » [vous] n'est pas utilisé non plus dans les pays latino-américains et le phonème [θ] pour les lettres « z » ou « c » devant « e » ou « i » est aussi restreint à l'espagnol parlé en Espagne, (RAE, 2005).

2.6. Phonétique du français

Pour la transcription des sons dans notre mémoire nous utilisons les symboles de la plus récente version (2015) de l'Alphabet phonétique international, (API). À continuation nous présentons des tableaux avec les consonnes du français standard, accompagnés d'une description détaillée des sons et leur articulation. Il existe plusieurs façons de les classer, on peut les classer en consonnes sourdes et en consonnes sonores, (Charliac et Motron, 2017). La classification peut aussi se faire par le point d'articulation, autrement dit, le lieu où une consonne est réalisée.

2.6.1. Les sons consonantiques du français

			Bilabiales	Labio-dentales	Apico-alvéolaires	Prédorso-alvéolaires	Prédorso-postalvéolaires	Dorso-palatales	Dorso-vélaires	Dorso-uvulaire
Occlusives	Orales	sourdes	p		t				k	
		sonores	b		d				g	
	Nasales	sonores	m		n			ɲ	ŋ	
Constrictives	Orales	sourdes		f		s	ʃ			
		sonores		v	l	z	ʒ	j/ɥ	w	ʁ

Figure 5. Tableau des consonnes et semi-consonnes du français. Tiré de « Introduction à la linguistique I » Simon Fraser University, (<https://www.sfu.ca/fren270/phonetique/consonnes.html>)

Les premiers sons du tableau que l'on décrira ci-dessous sont les consonnes occlusives : les consonnes occlusives, d'après le dictionnaire en ligne Usito de l'Université de Sherbrooke, sont celles qui sont produites par une obstruction complète du conduit vocal en un point donné. En français les sons [p], [b], [d], [t], [k], [g] ainsi que [m], [n], [ɲ] sont tous occlusifs et ils doivent être prononcés intégralement, même en position finale.

On commencera par les sons consonantiques occlusifs bilabiales : une consonne bilabiale est articulée avec les deux lèvres, en français on y trouve trois [p], [b] et [m]. Les [p] et [b] sont des consonnes momentanées, dans d'autres mots, le son ne dure pas. Pour les prononcer les lèvres se ferment et

s'ouvrent d'un seul coup, la différence entre eux est simplement la sonorité : le premier est non voisé ou sourde et le deuxième est son équivalent sonore, c'est-à-dire avec la vibration des cordes vocales, caractéristique de tous les sons sonores.

Le [m] est aussi bilabial, mais la différence c'est sa nasalité. Pour produire une consonne nasale le voile du palais doit s'abaisser pour provoquer une occlusion partielle et faire passer l'air dans les cavités nasales d'où l'origine de leur classification en tant que sons nasals. Pour récapituler les consonnes nasales sont des sons produits par l'air qui rencontre un obstacle total dans la bouche, mais s'échappe librement par le nez, (Charliac & Motron, 2017).

Les consonnes occlusives dentales sont le [d], le [t] et le [n]. Pour produire [d] et [t], il faut que la langue touche les dents du haut et qu'elle se retire d'un coup. Le son ne dure pas et la seule différence entre elles, c'est la vibration des cordes vocales, le [d] est sonore, tandis que [t] est sourde. L'autre consonne occlusive dentale est le [n], elle est une consonne nasale et sonore et afin de la prononcer correctement il faut placer la langue comme pour le [d] et le [t], contre les dents supérieures et la retirer également d'un seul coup, mais l'air doit passer par la bouche et par le nez.

Le son [ɲ] est aussi un son nasal, occlusif et sonore, mais on le classifie comme dorso palatal. Pour le prononcer, on doit placer le dos de la langue contre le palais et après il faut le retirer d'un seul coup; en français ce son correspond normalement à la graphie «gn ». On trouve beaucoup de mots avec ce son, exemple : peigne [pɛɲ] et signe [sɪɲ]. Une difficulté qu'un salvadorien pourrait rencontrer est le fait que la graphie « gn » peut parfois se prononcer G+N comme dans le mot diagnostique [diagnɔstik].

Pour sa part les consonnes occlusives dorso-vélaires [k], [g] se prononcent avec les dos de la langue touchant l'arrière du palais. Elles sont deux consonnes momentanées et la vibration des cordes vocales fait la distinction entre ces deux phonèmes : vibration des cordes vocales pour le [g] et la non-vibration pour le [k]. Le son [ŋ] est aussi dorso-vélaire, mais il est nasal, on le retrouve dans le mot : parking [parkiŋ].

C'est le tour des consonnes constrictives (ou fricatives), il s'agit des sons produits par l'air qui rencontre un obstacle partiel, ce qu'à l'écoute donne une impression de frottement ou de friction. Les

deux premières dont on parlera ce sont les sons [f] et [v]. Pour bien les articuler, il faut que les dents du haut touchent la lèvre du bas, on entend l'air passer entre les dents supérieures et la lèvre inférieure, le son dure. La différence entre les deux, le premier pas de vibration des cordes vocales à l'opposé de [v], qui est voisé.

Les deux phonèmes suivants [s] et [z] sont souvent un défi pour nous les hispanophones, on a souvent du mal à les distinguer et à les reproduire. Pour bien les articuler, il faut que la pointe de la langue touche les dents du bas, l'air doit passer entre les dents supérieures et la langue et le son doit durer. La seule différence entre les deux : le voisement. Il est très important de bien distinguer entre ces deux sons, parce que la signification peut radicalement changer comme dans les mots : poisson et poison ou encore baisser et baiser.

Quant à [ʃ] et [ʒ] la pointe de la langue ne touche pas les dents et le son doit durer, autrement dit, on doit sentir l'air passer sur la langue et les lèvres qui se projettent vers l'avant. La seule différence entre les deux est la vibration des cordes vocales. Pour le [l] en français, la pointe de la langue est en haut, appuyée contre les dents du haut et l'air doit s'écouler par les côtés de la langue. Nos cordes vocales doivent vibrer. Le phonème [l] est connu également sous le nom de consonne sonante liquide.

À l'égard du son [ʁ] on peut dire beaucoup de choses : il s'agit probablement du son, le plus difficile à bien maîtriser pour beaucoup d'apprenants en français et par conséquent, il peut signifier un grand marqueur d'accent non natif chez les francophones de langue non maternelle. Si on veut le décrire, on doit dire qu'il s'agit d'un son dorso-uvulaire, que pour l'articuler correctement, on doit garder la pointe de la langue en bas et en même temps, il faut que le dos de la langue touche l'arrière du palais en plus de faire vibrer nos cordes vocales.

Lorsque le [ʁ] est au début d'une syllabe, la bouche prend la forme de la voyelle qui suit. Quand le [ʁ] est la fin d'une syllabe, la bouche prend la forme de la voyelle qui la précède, (Kamoun & Ripaud, 2016). Il y a plusieurs types de [ʁ] en français, le plus répandu en France et que l'on considère comme le son standard du français contemporain, c'est le [ʁ] uvulaire. À travers la Francophonie on trouve des façons différentes de le prononcer, prenons l'exemple du Québec où l'on peut entendre trois façons de l'articuler.

- 1) Le son R apical ou roulé que l'on produit par un battement du bout de la langue contre les alvéoles (la partie antérieure du palais). L'origine de ce son se trouve dans les accents régionaux de France et il était la norme au Québec jusqu'au milieu du XX^e siècle.
- 2) Le R grasseyé qui se prononce d'une façon dorso-vélaire, son origine probable est la région parisienne et depuis la seconde moitié du XX^e siècle, il est devenu le plus répandu et la norme au Québec.
- 3) Le R uvulaire [ʀ] est aussi populaire, notamment auprès de nouvelles générations (Office québécois de la langue française), (Lebel, 1990).

Quant aux semi-consonnes ou semi-voyelles [j] [w] et [ɥ], elles sont toujours accompagnées d'une voyelle, mais elles sont émises plus rapidement que les voyelles, (Charliac & Montron 2017,). Le passage de l'air est étroit, proche du bruit de frottement des consonnes constrictives. Pour prononcer le [w] la langue est en arrière et c'est comme un [u] très court, la bouche doit être très fermée et les lèvres très arrondies. Concernant le [ɥ], c'est comme un [y] très court aussi. La langue doit être en avant et comme pour le [w] la bouche est très fermée et les lèvres très arrondies.

Par rapport au son [j] c'est comme un [i] très court, la langue est en avant et le dos de la langue relevé, la bouche et les lèvres prennent la forme de la voyelle qui le précède. En position finale le [j] doit se prononcer intégralement avec une légère explosion. Si on prend en compte les explications précédentes les lèvres se mettent de façon différente pour [j] et [i], exemple : dans le mot gentil le son final se prononce avec les lèvres tirées tandis que des mots comme nouille se prononce avec lèvres arrondies pour le [u], (Kamoun & Ripaud, 2016).

2.6.2. Le système vocalique du français

En ce qui concerne les voyelles, la langue française comprend 16 sons vocaliques. Pour les prononcer on doit pousser un passage libre de l'air dans la cavité buccale et il faut faire vibrer nos cordes vocales, tous les sons vocaliques sont sonores. Les voyelles françaises peuvent être décrites comme arrondies, si les lèvres sont projetées vers l'avant en formant une ouverture circulaire comme pour le [y] et le [u], ou elles peuvent être classifiées comme non arrondies à l'instar du [i] et du [e], où les lèvres sont relâchées ou rétractées vers l'arrière, (Billières, 2014).

On peut aussi les classifier comme antérieures ou postérieures ; lorsqu'on dit qu'une voyelle est antérieure signifie que la langue est vers l'avant de la bouche comme pour [i] et [e] et postérieure signifie

que la langue est portée vers l'arrière comme pour le [u] et le [o]. Le français compte aussi avec une voyelle centrale [ə], la langue est détendue et placée au milieu de la cavité buccale, c'est-à-dire en position centrale.

On peut aussi les cataloguer en prenant en compte le degré d'ouverture de la bouche. Dans ce cas on dit que les voyelles sont fermées, si la bouche est très fermée comme pour le [i] et le [y]. On dit qu'elles sont mi- fermées, si la bouche est légèrement un peu plus ouverte que pour celles dites fermées, exemple le [e] et [ø]. On les classe en tant que mi- ouvertes si la bouche est presque ouverte comme le [ɛ] et le [œ] et finalement elles sont classifiées en tant qu'ouvertes si la bouche s'ouvre davantage comme pour le [a] et le [ɑ].

Finalement, la dernière option de classement c'est de les diviser en voyelles orales, si l'air passe exclusivement par la bouche comme pour le [œ] ou en voyelles nasales si l'air passe par le nez comme pour le [ɛ̃] et le [ɔ̃]. À continuation on présente un tableau avec toutes les voyelles orales du français.

	Orales				
	antérieures		centrales	postérieures	
	non arrondies	arrondies	non arrondies	non arrondies	arrondies
fermées	i	y			u
mi-fermées	e	ø			o
moyenne			ə		
mi-ouvertes	ɛ	œ			ɔ
ouvertes	a			ɑ	

Figure 6. Tableau des voyelles orales du français. Tiré de « Introduction à Linguistique 1 » Simon Fraser University, (<https://www.sfu.ca/fren270/phonetique/trapeze.html>)

Le tableau précédent nous montre les symboles phonétiques des voyelles orales existantes en français contemporain de référence. On commencera par la description de la voyelle antérieure fermée [i] comme dans les mots « nid » et « il ». Pour bien la prononcer, la langue doit être en avant, elle doit toucher les dents du bas et les lèvres doivent être tirées avec la bouche très fermée.

Pour la voyelle antérieure fermée [y], on place la langue comme pour le [i], mais il est exigé de placer nos lèvres de façon arrondie comme pour les mots « tu » et « vu ». Ce son vocalique pose généralement beaucoup de problèmes aux hispanophones parce qu'il n'existe pas un équivalent en espagnol et la tendance est à le remplacer par le son [u]. Quant à la voyelle [u], elle est très fermée, avec les lèvres arrondies également, mais on doit placer la langue de façon postérieure.

La voyelle [e] est un son mi-fermé et on les trouve dans des mots comme « été » et « clé ». La langue se met en avant tout en prenant le soin de placer sa pointe derrière les dents du bas, on ferme plutôt la bouche et on tire les lèvres. Le son [ø] présente les mêmes caractéristiques que le [e], mais la différence est la forme des lèvres, on les arrondie dans des mots comme : « mieux » et « ceux ». Quant au son [o] comme dans « sot » et « haut », on arrondira les lèvres et on mettra la langue en arrière, c'est pour ça que l'on appelle mi-fermée postérieure arrondie.

Pour prononcer la voyelle moyenne ou centrale [ə], on doit arrondir les lèvres et placer la langue au milieu de la bouche. Le [ə] est la seule voyelle française que dépendant de contextes on peut la prononcer ou pas. On la retrouve beaucoup dans les mots monosyllabiques comme : me, que, te. En ce qui concerne la voyelle mi-ouverte [ɛ], pour bien la prononcer, notre langue doit être en avant, la pointe de la langue doit toucher les dents du bas et on doit tirer les lèvres. Pour le [œ] on utilise la même position de la langue, par contre nos lèvres arrondies.

Concernant le [ɔ] il est un son mi-ouverte, on doit arrondir les lèvres et la langue doit être en arrière, c'est un son postérieur. Chez les salvadoriens et hispanophones en général la différence entre [ɔ] et [o] est une nuance pas toujours évidente à notre oreille. La principale difficulté est qu'en espagnol le [o] fermé est complètement absent de notre inventaire phonétique, alors on a la tendance à le prononcer plus ouvert comme [ɔ]. La différence entre les deux sons réside justement dans la fermeture de la bouche, le [o] est un son mi-fermé.

Les sons vocaliques ouverts sont: [ɑ] et [a], pour le [a] la cavité buccale est très ouverte, les lèvres tirées et la langue au milieu et pour le [ɑ], on le prononce de façon postérieure, avec la masse de la langue se dirige vers la partie postérieure. Le son [ɑ] tend à disparaître en France, où elle est remplacée par le [a], par contre dans d'autres endroits francophones, comme le Québec, il est toujours présent. Au Québec on a tendance à privilégier le [ɑ] en fin de mot, exemple: Canadaɑ ou pour faire la différence entre une voyelle longue ou courte dans les mots comme : patte [pat] et pâte [pat], (Chayer, 2019).

2.6.3. Les voyelles nasales du français

C'est le moment d'aborder les voyelles françaises nasales. Pour un salvadorien, ces sons représentent un défi de taille parce qu'ils n'existent pas dans notre langue maternelle. À continuation vous trouverez le tableau avec les symboles qui les représentent.

	Nasales				
	antérieures		centrales	postérieures	
	non arrondies	arrondies	non arrondies	non arrondies	arrondies
fermées					
mi-fermées					
moyenne					
mi-ouvertes	ɛ̃	œ̃			ɔ̃
ouvertes				ɑ̃	

Figure 7. Tableau de voyelles nasales du français. Tiré de « Introduction à Linguistique 1 » Simon Fraser University, (<https://www.sfu.ca/fren270/phonetique/trapeze.html>)

La principale caractéristique des voyelles nasales c'est le passage de l'air ; il passe par la bouche et par le nez d'où le nom : nasal. Il faut noter que dans certains cas la voyelle nasale devient orale, dans d'autres mots, elle se dénasalise, cela arrive dans le cas de liaison d'un adjectif qualificatif antéposé par exemple dans la phrase « un bon ami » la façon de prononcer cette phrase avec la transcription phonétique serait [ɛ̃ (ou œ̃) bɔ̃ nami].

La voyelle antérieure [ɛ̃], pour bien la prononcer, l'air doit passer par la bouche et par le nez, les lèvres sont tirées, la langue se place dans la partie antérieure de notre cavité buccale où elle peut toucher les dents du bas. Pour articuler le [ɑ̃], la langue est un peu en arrière, les lèvres sont légèrement arrondies, mais la bouche est bel et bien ouverte. Pour le [ɔ̃] les lèvres sont arrondies, la bouche fermée et la langue en position postérieure, Concernant le [œ̃] les lèvres sont arrondies et la bouche presque ouverte, le [œ̃] comme dans le mot « un » est prononcé [ɛ̃] en région parisienne et dans une grande partie de la France.

Au Québec, les quatre voyelles nasales sont très présentes dans la prononciation de toutes les couches de la société. Il faut mentionner que la prononciation des voyelles nasales au Québec diffère un peu, notamment pour les sons [ɛ̃] et [ɑ̃]. Au Québec on peut représenter ces sons avec les symboles [ã] et [ẽ] pour marquer cette différence (Martin, 2001).

Les voyelles françaises sont souvent représentées sous forme de trapèze. Cette forme géographique représente la position approximative de la langue

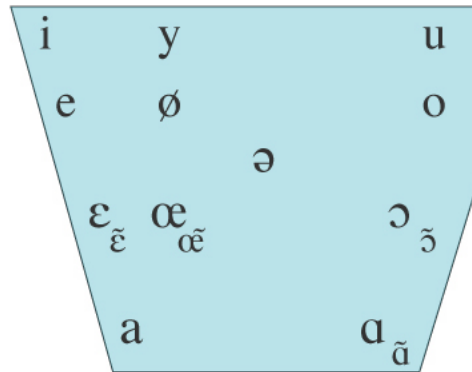


Figure 8. Trapèze vocalique du français. Tiré de « Introduction à Linguistique 1 » Simon Fraser University, (<https://www.sfu.ca/fren270/phonetique/trapeze.html>)

2.7. La phonétique de l'espagnol

La phonétique s'occupe de décrire les sons de la parole, les identifier, étudier leur système et la façon dont ils sont modifiés sous les différentes circonstances articulatoires, son but principal est de savoir ce que font les gens quand ils parlent et quand ils écoutent les autres (Gil Fernandez, 2007). L'espagnol d'Amérique latine comprend plusieurs caractéristiques qui le distinguent de l'espagnol européen. On parlera dans cette section du mémoire des caractéristiques phonétiques les plus notables de notre variante salvadorienne et de l'espagnol en général.

On commence avec le « seseo », au Salvador toutes les couches sociales emploient le phonème [s] avec les lettres « s », « z » et « c », de même que le reste d'Amérique latine qui n'échappe pas à cette réalité phonétique. À Madrid et le nord de l'Espagne, le « z » et la lettre « c » devant une voyelle « e » ou la voyelle « i » se prononce [θ]. Le phonème [θ] est fricatif interdental et se fait en mettant la pointe de la langue entre les dents, (Azevedo, 2009).

Il faut prendre en compte que le phonème [s] en Espagne ne prononce pas comme au Salvador (et en Amérique latine). Le « s » en Amérique latine se prononce avec le dos de la langue près des alvéoles tandis que la variante espagnole se prononce avec la pointe de la langue près des alvéoles ce que l'a fait un peu différent à l'oreille, (Schwegler & Ameal-Guerra 2019). Notre version du son « s » est comme celle du français ce qui pourrait nous aider à maîtriser le son sourd de la langue française.

Le « yeísmo », un Salvadorien ne connaît pas et ne prononce pas le phonème palatal [ʎ], comme les font les locuteurs en Espagne, dans des mots qui comprennent le digramme « LL ». Ici on le prononce comme [j] ou [j] par exemple dans le mot « pollo » on aura tendance à le prononcer ['pojo], comme écrit avec une lettre [y], c'est un phénomène très répandu partout en Amérique Latine. Au Salvador on peut aussi entendre le mot « pollo » prononcé comme ['pojo], (Henriquez, 2001).

L'aspiration est un phénomène avec lequel on remplace une articulation par une bouffée d'air, (Bravo, 2006). Au Salvador on a une tendance à aspirer le phonème « s » en fin de mot, ce que l'on peut considérer un allophone (une variante) de ce phonème. Par exemple une phrase comme « es que no vino » on pourrait l'entendre comme [eh ke noβ̥ino]. L'aspiration se trouve présent dans d'autres variantes d'espagnol aussi, elle n'est pas limitée au Salvador.

L'espagnol de chez nous possède d'autres traits comme l'affaiblissement des voyelles atones dans mots surtout devant un « s » final, par exemple : vamos ['bam's], entonces [en'tons's], (Henriquez, 2001). On trouve aussi chez nous, dans un parler un peu plus familier et dans les couches sociales moins favorisées, le remplacement du phonème [f] par le phonème [x] comme dans la phrase « Se fue » au lieu de le prononcer [se 'fwe] on pourrait l'entendre prononcer comme [se 'xwe].

2.7.1. Les sons consonantiques de l'espagnol

Nous présentons ci-dessous le tableau API (AFI en espagnol) ainsi que quelques explications sur comment les phonèmes en espagnol sont prononcés.

	Bila- bial	Labio- dental	Inter- dental	Dento- alveol.	Alveo- lar	Alveol.- palatal	Palatal	Velar	Uvular
Ocl.	p : b		t	t : d				k : g	
Fric.		f	θ : θ	s : z	s : z			x	x
Afric.						tʃ	ʃ		
Aprox.	β		ð				j	ɣ	
Nasal.	m	ɱ	ɲ	ɲ	n	ɲ		ŋ	ɴ
Later.			l	l	l	ʎ			
Vibr. simp.					r				
Vibr. múlt.					r				

Figure 9. Phonèmes consonantiques de l'espagnol. Tiré de «Fonemas y Alófonos Consonánticos. AFI» E. de Rueda Ciller (<http://hispaniclinguistics.com/wp-content/uploads/2018/05/Fonemas-y-AFI%20fonos-Conson%20ánticos-AFI.pdf>)

Il y a plusieurs phonèmes que les deux langues ont en commun, mais malgré la ressemblance de quelques-uns, ils ont des nuances, ce qui nous pousse à expliquer le mode d'articulation de chaque phonème. Un phonème est, d'après D'Introno (1995), est « une réalité ou une représentation mentale » produite par les sons du parler. Dans notre langue il y a nos phonèmes avec ses respectifs allophones, un allophone est une représentation différente d'un même phonème, c'est-à-dire qu'ils ne se font pas toujours avec le même mode d'articulation dépendant de son contexte phonétique.

L'allophone de [b] est [β], ce sont des choses que l'on fait sans se rendre compte et de façon naturelle, (Gil Fernandez, 2007). Par exemple le mot en espagnol « bebé », si on prononce ce mot sans y réfléchir nous nous rendons compte que la sonorité du premier « b » n'est pas la même que pour le deuxième. Les locuteurs natifs d'espagnol, avons assez souvent la tendance à transférer ces allophones lorsqu'on s'exprime en langue étrangère, ce qui pourrait être une grande marque d'accent non natif pour notre diction en français ou n'importe quelle autre langue.

On commencera avec le son occlusif, sonore et bilabial [b]. Pour le prononcer on doit fermer les lèvres complètement, afin de couper brièvement le passage de l'air. On prononce [b] dans les contextes suivants : a) au début d'un mot, par exemple : « Vamos al cine » ['bamos al 'sine], (on va au cinéma), b) après une pause comme dans : « sin embargo voló a los Ángeles » [si nẽmbár · γo||bo ló a los aŋ'xeles], (et pourtant, il a pris un vol pour Los Angeles), c) si la consonne précédente est la consonne nasale [m], comme dans : un boleto [um bo'leto], (un billet).

L'allophone de [b] est [β], elle est une consonne approximante ; c'est-à-dire, la lèvre inférieure se rapproche de la lèvre supérieure sans pourtant se fermer complètement. C'est un son fricatif, le passage de l'air ne se coupe pas, les cordes vocales vibrent et les muscles sont plus relâchés. On prononce [β] dans tous les contextes où [b] n'est pas prononcé. Exemples : « lavar » [la'βar], (laver) ; « trabajar », [traβa'xar] (travailler) ; « curva » ['kurβa], (virage, courbe) ; « loba » ['loβa], (louve). L'orthographe de [b] et [β] est « b » ou « v ».

Le phonème [p] est le partenaire sourd de [b]. Le [p] présente les mêmes caractéristiques que son équivalent français. Il est un son bilabial sourd et occlusif ; l'articulateur passif est la lèvre supérieure et l'articulateur actif est la lèvre inférieure, elles doivent se toucher dans le but d'interrompre le passage de l'air, comme dans le mot « papa » (pomme de terre). En espagnol, on le prononce avec moins de tension musculaire, en fin de syllabe, un [p] un peu plus affaibli, parfois très similaire à un [β], (Blaser, 2011).

Dans certains contextes phonétiques, le son [p] est visiblement modifié lorsqu'on le retrouve dans une combinaison de lettres comme « pt ». Le mot « apto » (apte) pourrait très bien illustrer notre affirmation, pour prononcer ce mot on met les lèvres en position pour le son [p], mais notre langue est déjà en position pour prononcer le phonème [t]. Ce que nous faisons en tant que locuteurs natifs est de ne pas libérer l'air pour le [p], mais on le libère pour le son [t]. On comprend qu'il y a un [p] dans le mot, par contre cela n'est pas si clair comme au début d'un mot.

Le phonème [f] est labiodental, il se prononce à l'aide de la lèvre inférieure qui doit se rapprocher et toucher les dents supérieures pour créer une impression de friction et c'est justement le fait que l'on entend l'air passer ce qui la rend une consonne fricative. La lèvre inférieure est l'articulateur actif et les incisives supérieures sont les articulateurs passifs. Au Salvador lorsqu'on s'exprime dans des contextes où l'on ne doit pas forcer un langage soigné, notre son [f] est moins sonore par rapport à son équivalent du français standard.

Pour articuler le phonème [t] il faut appuyer la pointe de la langue contre les deux incisives centrales supérieures, comme dans le mot « todo » (tout). Quand le phonème [t] se trouve en fin de syllabe comme dans le mot « ritmo » (rythme), on a tendance à le prononcer avec la langue entre les dents, comme un son interdental. Une chose similaire arrive en espagnol d'Espagne lorsque [t] est précédé du phonème [θ] il devient aussi interdental, (Quilis, 1993).

Le phonème [d] est dental, occlusif et il est l'équivalent sonore de [t], la différence entre les deux est simplement la vibration de nos cordes vocales. On prononce le son [d] en position initiale du mot comme dans : « Dijo que le importaba poco » ['dixo ke le impo'taβa 'poko], (il a dit qu'il s'en fichait). On émet aussi le son [d] après une pause, après une consonne et surtout après le phonème [l] et le [n] « El diamante de la reina » [el dja 'maNte ðe la 'rejna], (le diamant de la reine), « me duele un dedo » [me 'ðwele wN 'deðo], (j'ai mal au niveau d'un doigt).

Le son [d] comprend aussi un allophone [ð], qui est très courante en espagnol. Le [ð] est un son approximant, c'est-à-dire que l'on ne coupe pas le passage d'air. Pour prononcer cet allophone, on met la pointe de la langue très près du bord tranchant des incisives supérieures et on doit faire vibrer nos cordes vocales sans bloquer le passage de l'air. La règle de prononciation est simple : on le prononce dans n'importe quel cas où le [d] n'est pas prononcé, exemples : « mi dado » [mi 'ðaðo] (mon dé), « sus dedos » ['suz 'ðe ðos], (ses doigts).

Le phonème [k] est un son vélaire et sourd. La partie postérieure de la langue doit toucher le vélum pour couper complètement le passage d'air. La pointe de la langue est placée près des incisives inférieures et la position des lèvres dépendra des sons avec lesquelles [k] est combiné. Le [k] se prononce d'une façon un peu plus antérieure s'il est accompagné d'une voyelle antérieure comme dans le mot : « kilo » ['kilo], (kilo), ou il se prononce avec le vélum (sa prononciation plus courante) s'il est accompagné d'une voyelle postérieure comme [o] exemple : « copa » ['kopa].

Si le [k] se trouve en fin de syllabe comme dans les mots « acto » (acte), la langue se met en position pour le [k] sans libérer l'air et on fait passer immédiatement la langue à la position du phonème [t], c'est en ce moment que l'on libère une seule bouffée d'air, on ne libère pas d'air pour chacune de ces consonnes. Parfois le son [k] va se rapprocher du son [g] s'il est entouré de sons sonores, cela en raison de l'influence phonétique, (Hualde, 2005). Dans les mots avec la combinaison des lettres « cn » comme dans le mot « acné », on prononce le son « k » comme un [ɣ] : un [g] approximant.

En ce qui concerne le [g] c'est un son occlusif, paire sonore du [k]. Pour le prononcer il faut lever le dos de la langue contre le vélum pour interrompre la sortie de l'air, exactement comme pour le [k]. On le prononce comme cela au début d'un mot comme dans : « Ganamos poco dinero [ga'namos 'poko ði'nero], (nous gagnons peu d'argent) ; après une pause ou encore précédée de la consonne nasale « n » comme dans : « un gato » [un 'gato] (un chat).

Le son [g] détient un allophone : [ɣ]. Pour l'articuler, le dos de la langue se rapproche du vélum sans interrompre le flux d'air, nos cordes vocales doivent vibrer et la tension musculaire doit être moins importante que pour le [g], (Gil Fernandez, 2007). On privilégiera [ɣ] dans tous les contextes où [g] n'est pas prononcé (voir le paragraphe précédent) et lorsque la lettre « g » est suivi d'un « n » comme dans le mot « ignorante » (ignorant). On trouve ce son, dit approximant, dans les mots comme : « lago » ['lajo], (lac) et « salga » ['salɣa], (sortez!).

Le son fricatif et sourd [x] se fait en sortant de l'air en provenance des poumons et en rapprochant la partie postérieure de la langue contre le vélum, sans couper l'air qui passe au centre de la langue. Ce son se réalise différemment en Espagne, chez nous c'est un son vélaire c'est-à-dire, un son articulé par le dos de la langue et le palais mou, par contre sa variante européenne est uvulaire, son symbole en API est [χ]. Au Salvador, dans un langage familier, le phonème [s] est parfois remplacé par un son [x], par exemple dans la phrase « Dos horas » [dox oras] (deux heures).

Le son [tʃ] est un son palatal, oral, sourd et affriquée. Pour le prononcer, la masse de la langue s'appuie contre le palais pour empêcher le passage de l'air, pour ensuite le libérer et le laisser sortir en provoquant une friction, sans faire vibrer pourtant les cordes vocales; le son [tʃ] n'a pas d'allophones. Le son [dʒ] est l'équivalent sonore de [tʃ], il s'articule avec la langue qu'il faut la lever et la placer contre le palais dur. On prononce [dʒ] au début d'une phrase, après une pause, une consonne nasale ou après la consonne latérale [l] exemples : « Cónyuge » [kon'dʒuxe], (conjoint(e)), « el yunque » [eɫ dʒuŋke], (l'enclume).

Le phonème /j/ est une consonne fricative, palatale voisée et pour le prononcer il faut élever le dos de la langue et le rapprocher du palais, tout en laissant l'air passer. On prononce /j/ en position initiale absolue, au début d'une syllabe comme dans le mot « maya » [ˈmaja], (maya), ou avec les mots commençant par « hi + une voyelle » comme dans le mot « hielo » (glace). Chez nous, on remplace assez souvent le son /j/ par le semi-consonne /j/ comme dans « pollo » [pojo], (poulet). Si le /j/ est précédée de [n] ou [l], on le prononce avec l'allophone, affriquée palatale [dʒ].

Au Salvador, c'est possible de trouver le son [ʃ] comme dans le mot en français « chapeau ». La différence avec le phonème français est simplement la durée, au Salvador ce phonème est plus court. Il faut dire que les mots comprenant ce phonème sont pourtant très rares et son origine est évidemment nahuat comme dans le mot : [kwéʃte], en espagnol contemporain standard ce son est complètement inexistant. Cette prononciation a la tendance à disparaître probablement parce qu'à nos oreilles ce son pourrait nous sembler non conforme avec notre système phonétique.

Le phonème [s] est une consonne fricative et sourde, qui se prononce en plaçant la langue derrière des dents incisives ; près du tranchant de ces dents, un peu interdental pour laisser passer l'air. En Espagne la prononciation est différente de celle en Amérique latine, comme on l'a déjà mentionné, en

espagnol européen on prononce ce phonème de façon alvéolaire, en rapprochant la pointe de la langue aux alvéoles, ce qui crée un son différent, mais qui ne pose aucun problème pour la compréhension entre nous et les Espagnols.

Le phonème [s] comprend plusieurs allophones. Si le phonème [s] est avant le phonème [t] ou encore avant le phonème [θ], on le prononce un peu interdental, par exemple : « pasta » ['pasta], (pâtes) ; « escena » [es'θena], (scène). Lorsque le [s] est suivi d'une consonne sonore, il devient à son tour sonore à cause de l'assimilation, comme dans les mots « mismo » ['mizmo] ; « es bello » [ez 'βejo] (c'est beau!). On le prononce de façon un peu interdental, voisé si [s] est suivi du [d] comme dans « desde ayer » ['dezðe a'jer] (depuis hier), (Fernandez planas, 2005).

Le [m] est un phonème bilabial sonore et nasal, on met les lèvres ensemble et on le sépare pour laisser échapper de l'air, l'articulateur passif est la lèvre supérieure et l'articulateur actif est la lèvre inférieure. On le retrouve avec cette prononciation au début d'une syllabe et devant les consonnes « b, p et n » comme dans « asamblea », (assemblée), « campo », (champ), « gimnasio » (salle de sport). Lorsque [m] se trouve à la fin d'un mot on le prononce d'une façon alvéolaire et nasale et non bilabiale, un peu comme le [n].

Le son [n] est une consonne alvéolaire, nasale et sonore. Quand on la prononce, la pointe de notre langue doit toucher les alvéoles. On le prononce comme cela lorsqu'il est en début de syllabe, devant une consonne alvéolaire (s, n, l, r) ou entre deux voyelles, comme dans le mot « un lago » (un lac), « un rato », (un moment). Le phonème [n] est un son qui détient plusieurs allophones, dépendant de son contexte phonétique, on peut l'entendre comme [m], [mj], [ŋ], on l'expliquera dans les deux paragraphes suivants.

Si la lettre « n » précède un son bilabial, [p] et [b], comme dans les mots « enviar » [em'bjar] (envoyer) ou « en paz » [em'pas], (en paix), on prononce le [n] comme le son bilabial [m]. Si [n] est suivi du son labiodental [f], on le prononce comme labiodental, dans ce cas le tableau API nous propose le symbole [m̥]. Pour articuler correctement le [m̥] il faut placer la lèvre inférieure sur le bord des dents incisives supérieures et empêcher la sortie de l'air, exemple : « inferior » [imfe'rjor], (inférieur) ; « en Francia » [em'fransja] (en France).

Le [n] devant une consonne dentale [t] ou [d] se prononce de façon dentale, lui aussi, comme dans le mot : « pintor » [pin'tor] (peintre). S'il est suivi d'une consonne palatale comme le son [tʃ] ou [dʒ]

il devient à son tour palatal, comme dans les mots : « lancha » ['lantʃa] (canot) ; « cónyuge » [kon'dzuxe], (conjoint(e)), « plancha » [plantʃa], (fer à repasser), (Gil Fernandez, 2007). Devant une consonne vélaire comme le [k] ou [g], on le prononce de façon vélaire [ŋ] comme dans les mots « cinco » ['siŋko] (cinq), « lengua » ['leŋgwa], (langue) ; « un queso » [uŋ keso] (un fromage).

Le phonème [ɲ] est une consonne nasale, palatale et sonore. Cette consonne se prononce en élevant le dos de la langue contre le palais dur et en appuyant la pointe de la langue dans les incisives inférieures. En plaçant notre langue contre le palais, nous cherchons à empêcher la sortie de l'air par la bouche et le faire sortir par le nez. Quelques exemples des mots avec ce son, nous avons : « niña » [niɲa] (fille), « uña », ['uɲa], (ongle). En français ce son est aussi existant, mais la graphie qui lui correspond est « gn ».

Le [l] est un son alvéolaire, latéral et voisé, (Fernandez Planas, 2005). Le son [l] peut subir une assimilation dépendant de la consonne que l'entoure. On le prononce de façon alvéolaire devant une voyelle, si le [l] se trouve devant une consonne dentale comme le [t] et le [d], il prend ce point d'articulation, comme dans : « aldea » (village) et « alta » (grande). Si la consonne qui la suit est palatale comme le [ʃ], alors il devient palatal comme dans « colcha » ['koltʃa] (couvre-lit) ; de même que pour le son /j/ comme dans « al llamar », le [l] fait une assimilation palatale.

Le phonème multiple [r̄] est une consonne roulée, alvéolaire et voisé. Pour le prononcer, nous, en tant que locuteurs natifs, faisons toucher la pointe de la langue contre les alvéoles et on fait vibrer notre langue à plusieurs reprises lorsqu'on expulse de l'air, sans oublier de faire vibrer nos cordes vocales. Au niveau de l'écriture, on l'écrit avec un « r » au début d'un mot, comme dans le mot « rojo » (rouge) ou on le double entre deux voyelles comme le mot « carreta » (charrette). Ce son est complètement inexistant en français.

Le « r » simple [r] est aussi une consonne alvéolaire, la pointe de la langue doit toucher les alvéoles, mais elle ne les touche qu'une seule fois, à différence du [r̄] multiple, (Laver, 1994). On trouvera le « r » simple dans les contextes suivants : un seul « r » entre deux voyelles comme dans le mot « merienda » (le goûter) ; lorsqu'un « r » est suivi d'une autre consonne qui appartient à une syllabe complètement différente, comme dans : « torta » (*gâteau*) et après une consonne dans la même syllabe comme dans « bruja » (sorcière), ou à la fin d'un mot comme dans « mar », (mer).

Il y a plusieurs sons consonantiques existant dans les deux langues et pour résumer cette différences et similitudes nous présentons à continuation un tableau comparatif des sons consonantiques du français et de l'espagnol (les symboles en rouges représentent les sons de la langue espagnole).

		Labiale		Linguale						Laryngale ou glottale
		Bilabiale	Labio-dentale	Coronale			Dorsale			
				Dentale	Alvéolaire	Pré-palatale	Dorso-palatale	Vélaire	Uvulaire	
Occlusive	Orale	p b p b			t d t d			(c) (j)	k g k g	
	Nasale	m m	(m)		n n			ɲ ɲ	(ŋ)	
	Affriquée				tʃ					
Fricative et spirante		(β) f	f v f	θ* (ð)	s z s (z)	ʃ ʒ	ʃ* ʒ*		x (χ)	(h)
Liquide	Latérale				l l			ʎ*		
	Vibrante				r r					
Approximante		w ɥ w						j j		

Figure 10. Les sons consonantiques du français et de l'espagnol. Tiré de « Phonologie de l'espagnol », par M. Accattoli, 2017, (<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01535995v2/document>)

2.7.2. Le système vocalique de l'espagnol

Quant aux voyelles en espagnol, notre langue en dispose des cinq: a, e, i, o, u. Elles possèdent des caractéristiques très différentes par rapport aux sons consonantiques. Les voyelles sont plus ouvertes et on les prononce toutes sans obstacle à la sortie de l'air et sans interruption de la voix ce qui les rend toujours plus sonores et plus audibles ou perceptibles que les consonnes, (Munguía Zatarain, 2007). À continuation une explication détaillée de son articulation ainsi que d'autres caractéristiques pertinentes à notre objet d'étude.

La voyelle [a] est une voyelle centrale, la langue ne se déplace ni vers l'avant ni vers l'arrière, elle est sur la partie basse de la bouche et requiert une ouverture plus importante des lèvres par rapport aux autres voyelles. Le [e] est plus fermé que le [a], la langue est élevée un peu vers l'avant, vers les dents supérieures, ce qui la rend une voyelle antérieure, notre mâchoire ne s'abaisse pas trop et nos lèvres sont écartées vers les côtés. Le [o] a la même ouverture que le [e], mais la langue se met vers l'arrière, près du vélum (c'est une voyelle postérieure) et nos lèvres sont arrondies, (Hualde, 2005).

Pour prononcer la voyelle postérieure [u] on ferme la bouche, la langue se rapproche plus du vélum et nos lèvres sont arrondies ; en ce qui concerne la voyelle fermée [i], elle est une voyelle antérieure et pour la prononcer on doit écarter les lèvres, c'est une voyelle fermée, notre bouche ne s'ouvre pas trop. Les voyelles plus ouvertes sont le « a, e, o » et elles sont connues comme voyelles fortes et les plus fermées « i et u » sont connues comme des voyelles faibles.

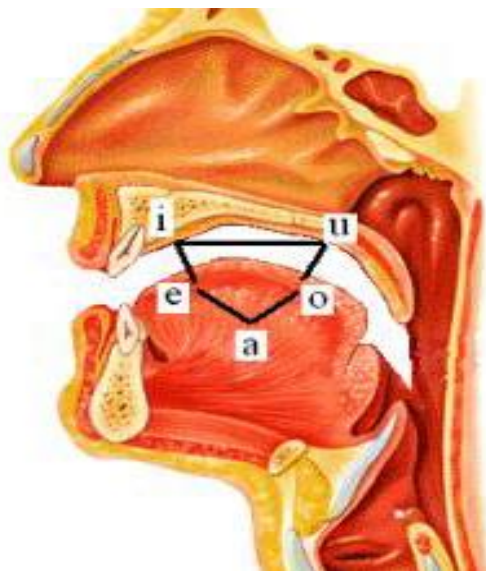


Figure 11. Les sons vocaliques de l'espagnol. Tiré de « Caracterización de los segmentos fonéticos », par A. Iribar, 2019, (<http://paginaspersonales.deusto.es/airibar/Fonetica/Apuntes/05.html>)

Nous ne prononçons pas toujours les voyelles avec un son pur, on les prononce parfois avec des modifications ou en tant que diphtongues. Dans un langage plus soucieux et formel, les voyelles toniques ne forment pas de diphtongues et on les prononce dans leur propre syllabe, c'est-à-dire elles ne subissent pas de modifications, exemple : « Es la única » (c'est la seule), la voyelle –a- de « la » et la voyelle –u- du mot « única » ne se diphtongue pas, (RAE,2005).

Par contre, lorsqu'on parle de façon rapide, on prononce les voyelles dites faibles -i- et -u- en tant que semi-voyelles, si elles se trouvent dans une syllabe atone et qu'elles sont suivies d'une voyelle dite forte - a-, -e-, -o-, exemple : « su amigo » (son ami) est prononcé comme [swamiŋo] ; « mi hermano » (mon frère) on le prononce ainsi (mjermano), « de aquí » [djakí] (d'ici) et « de allí » [djaí]. Cette prononciation ne correspond pas uniquement à l'espagnol de chez nous, c'est un phénomène courant dans toutes les variantes d'espagnol.

Lorsqu'on a une combinaison des deux voyelles dites faibles -iu- -ui-, c'est très courant d'entendre une diphtongue ouvrante, c'est-à-dire que l'on commence avec une semi-voyelle et on passe à la voyelle, exemple : « ni una libra de tomates trajo », [njuna liβra de tomates traxo] (Il n'a même pas pris une livre de tomate). Les voyelles -a- et -e-, dans une prononciation soucieuse, elles sont toujours prononcées de façon indépendantes, elles ne sont pas modifiées, mais on ne fait pas de coupure entre les mots, on les prononce dans une même syllabe, (Ariza Vigueira, 2012).

Lorsqu'on parle vite, la voyelle -o-, si elle est atone, on la prononce comme une semi-voyelle [w] avec n'importe quelle autre voyelle, par exemple : « vivo en San Salvador » [biβwen san salβaðor] (J'habite à San Salvador) ; ¿cuánto hace que se fue? [kwaɲtwase kesefwe] (ça fait combien de temps qu'il est parti?). On la prononce aussi comme une semi-consonne [w] au début d'un mot suivi de -a- ou -e-, exemple : « o hasta que se aburra » [wastake sjaβuɾa] (ou jusqu'à ce qu'elle s'ennuie).

Dans un contexte familier, les voyelles -e- et -o-, en position atone et en contact avec -a-, -e- et -o-, peuvent s'articuler comme les semi-voyelles -i- et -u-, par exemple : « el teatro », de façon familière on le prononce parfois comme [eltjatro], ou des mots comme « peor » [pjor]. Au Salvador, on a aussi la tendance à prononcer la voyelle -e- un peu plus ouverte, si elle est suivie des lettres -r-, -l- et parfois -s- par exemple : « acuértese » [akwerðese] (rappelez-vous), « ese es el otro », [eses elotro] (c'est l'autre), « por eso te dije » [poreso te ðixe] (c'est pour ça que je te l'ai dit), (Alas Garcia & Garcia Rojas, 2013).

Une voyelle peut devenir un peu nasale si elle se trouve entre deux consonnes nasales ou tout juste après une seule consonne nasale en raison de l'influence des consonnes qui l'entourent. La différence avec la langue française est qu'en espagnol ce trait ne change rien à la signification du mot ; en français, en revanche, le son nasal change complètement la signification du mot, par exemple le mot « bon » [bɔ̃] et le mot « beau » [bo] n'ont aucun lien entre eux et le seul trait qui distingue est la nasalisation (Gil Fernandez, 2007).

2.7.3. Les semi-voyelles et les semi-consonnes en espagnol

Le dictionnaire de l'Université Sherbrooke définit les semi-voyelles ou les semi-consonnes comme : son du langage ayant les mêmes propriétés qu'une voyelle fermée, mais se comportant comme une consonne en début ou en fin de syllabe ; dans d'autres mots une semi-voyelle ou une semi-

consonne est un son qui n'a pas exactement toutes les caractéristiques des voyelles ni toutes les caractéristiques d'une consonne, elles forment un son de passage d'un son à l'autre.

En français, on les appelle des semi-consonnes ou bien des semi-voyelles et elles sont [j], [ɥ] et [w], tandis qu'en espagnol on les classifie comme des semi-voyelles [j̞] et [w̞], si elles sont des diphtongues fermantes et comme des semi-consonnes [j] et [w], si elles sont des diphtongues ouvrantes. Il faut noter que certains dictionnaires utilisent uniquement les symboles [j] et [w] pour la transcription. Les semi-consonnes et les semi-voyelles s'utilisent toujours avec une voyelle et jamais toutes seules.

La semi-voyelle [j̞] est un son très momentané, il ne dure pas comme la voyelle [i]. Cette semi-voyelle est le résultat d'un mouvement de fermeture, une articulation un peu palatale. On passe de la position de la voyelle précédente à la position de la voyelle élevée et antérieure [i], mais sans la compléter parce qu'elle est interrompue par l'articulation ou la pause suivante. Exemple des mots : « reina » [re̞j̞na] (reine) ; « ley » [lej̞] (loi) ; « no hay » [no a̞j̞] (il n'y a pas).

Pour la semi-consonne [j], on met notre langue dans une position entre la voyelle [i] et le /j/ avec une friction palatale très peu perceptible. On fait un mouvement bref d'aperture qui commence plus proche du palais que la voyelle [i] et on passe d'une position palatale à la position de n'importe quelle autre voyelle. Exemple : « Comió queso » [comj̞ó keso] (il a mangé du fromage) ; « leyó el diario » [lej̞ó el djarj̞o] (elle a lu le journal) ; « nieve » [njeβ̞e] (neige).

La semi-voyelle [ɥ̞] est le résultat d'un mouvement de fermeture d'une voyelle précédente à la position élevée, postérieure et vélaire de la voyelle [u] sans compléter pourtant l'articulation de cette dernière, tout simplement parce qu'elle est interrompue par l'articulation du son suivant, exemple : « cautela » [kaɥ̞tela] (prudence), « fauna » [faɥ̞na] (faune), (Quilis, 1993).

Pour prononcer la semi-consonne [w] on fait un mouvement d'aperture momentanée, on passe d'une position labiale vélaire relativement fermée, moins importante que pour la voyelle [u], à la position de n'importe quelle autre voyelle, exemple : « suero » [ˈswero] (sérum) ; « sueca » [swéka] (suédoise), « nuégado » [nweɣ̞aðo] (petit beignet de manioc).

En espagnol, il y a un phénomène important que peut influencer facilement notre diction en français : l'enchaînement. Dans notre langue, on attache aussi les mots les uns aux autres, ce qui donne

une fluidité naturelle à notre discours, (Gil Fernandez, 2007). Les règles sont assez simples, si un mot finit par une consonne et le mot suivant commence par une voyelle, notre tendance est d'enchaîner la consonne finale du premier mot avec la voyelle du mot suivant, exemple : « Presten atención » [prestenatensjon] (faites attention !).

On enchaîne aussi si un mot finit avec une voyelle et le mot suivant commence avec la même voyelle; dans ce cas nous prononçons une voyelle uniquement comme dans «Mi hijo» [mixo], (mon fils). Si on veut parler de façon un peu plus formelle on pourrait allonger la voyelle comme cela : [mi:xo]. Si un mot finit avec une voyelle tonique, elle se prononce avec clarté et on la prononce dans leur propre syllabe tandis que les voyelles dites faibles -i- et -u- forment une diphtongue si elles sont suivies des voyelles dites fortes -a-, -e-, -o-, comme on a déjà vu dans le volet pour les voyelles.

2.8. Définitions importantes

Dans cette partie du chapitre II on parlera de quelques définitions importantes : définitions qui seront très utiles pour l'analyse et la présentation des résultats de notre enquête.

2.8.1. Locuteur natif et langue maternelle

L'adjectif natif est utilisé pour un locuteur qui a appris en premier une langue en particulier, de façon naturelle et pendant son enfance (Crystal D. 2008). Langue maternelle est la langue que l'on apprend dans notre environnement les premiers six ans de vie, (Luna Traill et al., 2005) ; définition qui coïncide avec l'explication du dictionnaire Larousse qui affirme que la langue maternelle est la première langue apprise par un sujet parlant au contact de l'environnement familial immédiat. Grâce à son apprentissage depuis les premiers jours de sa vie, le locuteur natif sera en mesure d'avoir une perception fiable à l'utilisation de la langue.

2.8.2. Langue étrangère et langue seconde

En ce qui concerne la définition de langue étrangère, elle est une langue différente de la maternelle et différente de celle du pays où on l'apprend ; contrairement à une langue seconde que l'on apprend avec un propos en particulier, par exemple pour faire des études ou pour les démarches administratives, (Stern et al., 2016). Exemple de langue seconde dans l'espace francophone, en République démocratique du Congo, les habitants parlent en tant que langue maternelle kikongo, lingala swahili Mais ils font leur scolarité en français parce qu'il s'agit de la langue officielle du pays, alors on considère le français comme la langue seconde pour les habitants de ce pays.

2.8.3. Interlangue

L'apprentissage d'une langue étrangère se fait de façon progressive. Pendant l'acquisition de cette langue cible, l'apprenant peut adopter un système qui s'appelle « interlangue ». Il s'agit d'une prononciation qui se situe parfois dans un plan phonétique intermédiaire, avec des phonèmes qui n'appartiennent pas à sa langue maternelle ni aux phonèmes qui font partie de l'inventaire phonétique de la nouvelle langue.

Giacobé (1992) affirme que l'interlangue est « une construction propre à l'apprenant », c'est-à-dire que l'interlangue n'est pas la même pour l'ensemble des sujets malgré une langue maternelle en commun. Corder (1974) était du même avis et disait que les apprenants possèdent des codes linguistiques qui sont propres à eux et qui ne sont pas identifiés comme appartenant à la langue maternelle ni à la langue seconde. La grammaire et la phonologie de cette interlangue peut fonctionner indépendamment de la langue maternelle et de la langue seconde ou avec un système basé sur les deux langues.

2.8.4. Fossilisation

Il se peut que l'apprenant arrête le développement du système d'interlangue en gardant de façon inconsciente et permanente des traits qui ne font pas partie de la langue en question. Cela se produit sans se rendre compte et par conséquent sans pouvoir repérer la distance entre son interlangue et la langue cible ; ce phénomène est connu sous le nom de fossilisation. La fossilisation peut inclure des erreurs d'ordre grammatical, phonétique, lexical, etc. La fossilisation ne se produit pas uniquement lorsqu'on n'est plus en contact avec la langue cible, elle peut se produire également au cours de l'apprentissage, Peris (2008), ou même si la personne est en contact direct dans l'environnement de la langue cible.

2.8.5. Phonème et son

D'après le dictionnaire Larousse, le phonème est un élément minimal non segmentable de la représentation phonologique d'un énoncé et dont la nature est déterminée par un ensemble de traits distinctifs. Un phonème est la plus petite unité distinctive de la chaîne parlée, capable de produire un changement de sens, par exemple : rit /lit. C'est une unité abstraite de la langue et peut inclure plusieurs phones différents (le phone est l'unité de base pour les sons de la parole humaine).

Selon Gromer et Weiss (1990), les sons produits par la voix sont en nombre presque infini: mais l'enfant ne sera pas capable d'articuler que ceux qui appartiennent à son système linguistique, perdant ainsi une « aptitude naturelle » au profit d'une aptitude « culturelle ».

Un son est produit pour les organes de l'appareil phonatoire, les lèvres, les dents, les alvéoles, la langue, le palais, l'uvula et les cordes vocales. Les sons n'ont aucune valeur linguistique, autrement dit, ils n'ont pas de sens, cependant ils ont une valeur distinctive, une valeur phonétique.

2.8.6. La phonologie et la phonétique

La phonologie est l'étude des sons qui causent en changement de sens, elle ne s'intéresse pas aux différences articulatoires, mais plutôt à l'organisation prenant en compte ses différences fondamentales par exemple /n/, /s/, /t/. La phonétique en revanche est la science qui étudie la production de sons et les différents allophones (Munguía Zatarain et al., 2009). La phonétique comprend trois grands domaines : phonétique articulatoire qui s'intéresse aux particularités articulatoires des sons de la parole : Phonétique acoustique qui est liée à l'aspect physique des sons et la phonétique perceptive qui s'occupe de la perception des sons paroliers (Billières, 2014).

2.8.7. Prosodie

La prosodie fait référence à la durée, à l'intensité des sons, l'accentuation et l'intonation, qui sont des aspects très utiles pour bien faire passer notre message. Elle nous permet de transmettre la signification de l'information, de mettre en relief quelque chose, d'utiliser une interrogation ou une exclamation. Il s'agit des « traits suprasegmentaux, comme l'accent lexical, le rythme et l'intonation, qui s'étendent au-delà des phonèmes » (Trofimovich, 2017).

Depuis la fin des années 1990, il y a un intérêt grandissant chez les chercheurs pour cette partie de l'expression orale. Ils ont essayé de démontrer que la maîtrise de la prosodie améliore le niveau de compréhension des énoncés des locuteurs non natifs auprès d'un locuteur natif (Derwing & Munro, 2015 ; Munro, 2008). Gil Fernandez (2007) affirme aussi que la prosodie possède une grande valeur communicative qui contribue énormément au processus de communication avec laquelle on transmet des significations que ni le lexique ni la syntaxe ne pourraient exprimer tous seuls.

CHAPITRE III

CADRE THÉORIQUE

3.1. Le cerveau humain

Le Dictionnaire Larousse définit le cerveau comme la partie antérieure de l'encéphale des vertébrés, formé des hémisphères cérébraux et des structures qui les unissent, c'est le centre de contrôle du corps humain, tout ce que nous faisons : penser, se rappeler, regarder, toucher, analyser ... c'est contrôlé par notre cerveau.

Le cerveau humain comprend deux hémisphères, un hémisphère droit et un hémisphère gauche qui communiquent entre eux à l'aide de fibres nerveuses. On sait, par exemple, que l'hémisphère gauche est le responsable du langage et la parole et l'hémisphère droit, des émotions et la reconnaissance faciale. Chaque hémisphère est partagé en quatre zones appelées lobes : le lobe frontal, le lobe pariétal, le lobe temporal et le lobe occipital, (Enriquez, 2020).

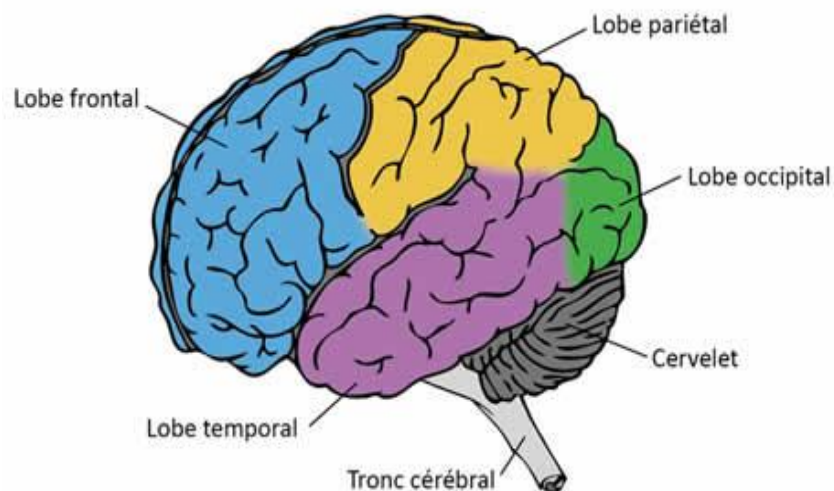


Figure 12. Les lobes du cerveau. Tiré de « Lobe pariétal », par Q. Nicard, 2016, (<https://www.passeportsante.net/fr/parties-corps/Fiche.aspx?doc=lobe-parietal>)

Selon la Fédération pour la Recherche sur le cerveau (FRC) les fonctions de chaque lobe sont : le lobe frontal est impliqué dans l'initiation et la coordination des mouvements, dans les tâches cognitives supérieures comme la résolution de problèmes, la pensée, la planification et bien d'autres aspects de la

personnalité et de la formation des émotions. Le lobe pariétal intervient dans les processus sensoriels, l'attention et le langage. Une lésion du côté droit du lobe pariétal peut entraîner des troubles de l'orientation spatiale, même dans des lieux familiers. Si le côté gauche est lésé, les capacités à comprendre le langage parlé ou écrit peuvent être altérées.

Le lobe occipital prend part dans l'information visuelle y compris dans la reconnaissance des formes et des couleurs. Le lobe temporal joue un rôle dans l'encodage des informations auditives et dans l'intégration des informations provenant des autres modalités sensorielles. Les neurobiologistes pensent également que le lobe temporal intervient dans la mémoire à court terme grâce à l'hippocampe et dans la mémoire des réponses émotionnelles via l'amygdale.

3.2. Le cerveau et le langage

Avec l'aide de la science, des chercheurs ont réussi à identifier certaines zones de notre cerveau qui se sont directement liées au langage:

3.2.1. L'aire de Broca.

En 1861, le neurochirurgien Paul Broca a fait l'autopsie d'un patient qui souffrait d'un trouble du langage assez particulier. Il n'était pas capable de prononcer que la syllabe « tan ». Cependant, lorsqu'on s'adressait à lui, il comprenait très bien et de façon à fait normal, ce qui signifiait que sa compréhension était intacte. Le neurochirurgien a découvert que son patient avait une lésion au lobe frontal gauche ; ce qui l'a définitivement encouragé à poursuivre ses recherches avec d'autres patients atteints des troubles similaires, (Ardila et al., 2016).

Les résultats de ses investigations lui ont mené à conclure que le centre du langage est dans la partie postérieure du lobe frontal de l'hémisphère gauche. L'aire de Broca, est directement liée au choix de l'ordre des phonèmes dans les mots et dans les phrases, (Hickok et al., 2011); c'est la raison pour laquelle une blessure à ce niveau-là, empêche à la personne de former des phrases intelligibles, sans affecter la compréhension de ce que l'on dit dans son entourage, (Castaño, 2003).

3.2.2. L'aire de Wernicke

En 1874, Karl Wernicke déclare que le cerveau utilise une aire différente pour la compréhension de la parole et qu'elle se trouve dans la partie postérieure du lobe temporal gauche. Il est arrivé à cette conclusion après avoir mené des recherches auprès des patients capables de parler avec fluidité, mais leur discours manquait de sens, (Binder, 2015). Les patients pouvaient parler sans comprendre ce que l'on leur disait vraiment ; contrairement aux patients étudiés par Paul Broca qui comprenaient bien, mais ils n'étaient pas en mesure d'articuler.

Cette affirmation du neurologue Karl Wernicke a prouvé que l'aire de Wernicke est la responsable du traitement des sons afin d'ajouter un concept ou une signification (Mesulam et al., 2015). Cette révélation a montré que notre cerveau utilise deux régions complètement différentes pour la compréhension et production du langage, (Ardila et al., 2016). En ce qui concerne une langue étrangère ces deux zones gardent leur fonction, mais l'aire de Broca utilise un espace spécifique pour chaque langue tandis que l'aire de Wernicke ne fait aucune différence.

3.2.3. Le lobule pariétal inférieur

On savait déjà que l'Aire de Broca était engagé dans la production et l'articulation des mots et que l'aire de Wernicke l'était dans le traitement des paroles entendues ; on savait également que ces deux zones du cerveau étaient reliées par des fibres nerveuses, mais c'est jusqu'aux années 60 que l'on a compris un peu plus le fonctionnement cérébral avec le modèle connexionniste de Norman Geschwind, (Geschwind, 1965). Il a mis en évidence que le lobe pariétal inférieur de l'hémisphère gauche (appelé aussi territoire de Geschwind) était connecté, lui aussi, par des fibres nerveuses à l'aire de Broca et à l'aire de Wernicke (Price, 2000).

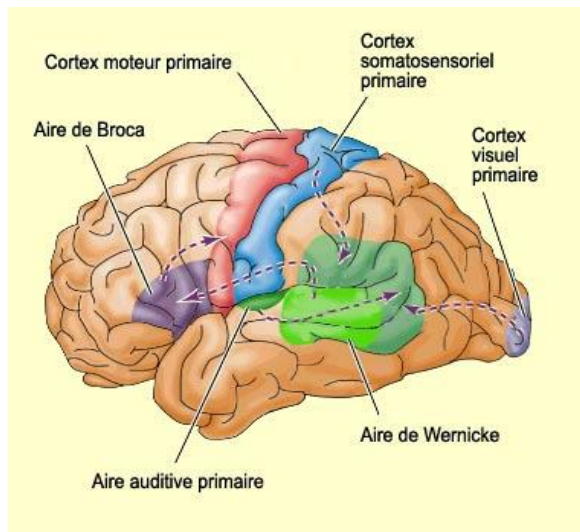


Figure 13. Les aires du langage. Tiré de « Broca, Wernicke et les autres aires du langage », (https://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i_10/i_10_cr/i_10_cr_lan/i_10_cr_lan.html)

Le site internet de l'Université McGill nous explique que le territoire de Geschwind occupe un endroit clé dans le cerveau et qu'il est connecté aux cortex auditif, visuel et somatosensoriel, ce qui fait de lui une zone idéale pour appréhender les multiples propriétés d'un mot : son aspect visuel, sa fonction, son nom, etc. Lorsqu'on entend un mot, le son de ce mot est traité dans le cortex auditif primaire qui est conduit à travers le lobule pariétal inférieur vers l'aire voisine, celle de Wernicke.

L'aire de Wernicke associe la structure du signal sonore avec la représentation d'un mot conservé dans la mémoire et permet de faire apparaître le sens du mot en question. Cet établissement d'enseignement supérieur explique aussi que le lobule pariétal inférieur jouirait un rôle clé dans l'acquisition du langage chez l'enfant et que la maturation tardive de cette zone du cerveau expliquerait, entre autres, pourquoi il faut attendre cinq ou six ans d'âge avant de commencer à lire et à écrire.

En ce qui concerne la lecture, le processus de reconnaissance d'un mot est un peu différent. C'est le cortex visuel primaire qui perçoit le motif graphique en question et l'envoi au gyrus angulaire via le cortex occipito-temporal gauche ; le gyrus angulaire le catégorise, le conceptualise et fait des liens entre les différentes caractéristiques du mot, (Serenio et al., 1995).

L'information retrouvée est cheminée dans l'aire de Wernicke qui, en quelques dixièmes de secondes, l'associe à sa forme auditive correspondante. Après, l'aire de Wernicke, qu'il s'agisse d'un

mot à l'oral ou à l'écrit, envoie l'information dans l'aire de Broca qui ajoute un ordre des mots et un programme articulatoire pour le transférer ensuite au cortex moteur ; qui émettra des signaux à destination des muscles de la bouche et du larynx pour produire finalement la parole. Avec les explications précédentes on déduit facilement que le cerveau lit principalement en traduisant les caractères écrits en éléments phonologiques de chaque mot, mais aussi en faisant le lien entre l'image complète du mot écrit et sa signification, (Rumsey et al., 1997).

Pour récapituler, on doit comprendre que l'Aire de Broca et de Wernicke sont essentielles pour la compréhension et la production d'une langue. L'aire de Wernicke nous permet de comprendre une langue et l'aire de Broca, de son côté, nous permet de la parler, (Trejo-Martinez et al., 2007). Les fonctions distinctes de ces deux aires donnent un sens complet à l'affirmation qu'on a probablement entendu dire à quelqu'un qu'il ou elle comprend une autre langue, mais il ou elle n'est pas capable de la parler.

3.3. La mémoire et le langage

La mémoire est si importante pour l'acquisition d'une langue; si on se réfère au dictionnaire pour définir le mot mémoire, on le trouvera défini comme « activité biologique et psychique qui permet d'emmagasiner, de conserver et de restituer des informations » (Petit Larousse, 2018). Nous savons que la mémoire possède trois étapes complètement différentes, le codage, le stockage et la récupération (Davidoff, 1988), (Ruiz Gonzales et al., 2001). Il y a plusieurs types de mémoires : à court terme, à long terme, perceptive, de travail, procédural, épisodique ... (Ballesteros, 1999).

Les mémoires qui interviennent avec la langue sont seulement deux: la mémoire procédurale et la mémoire déclarative. La mémoire déclarative comprend la mémoire épisodique et la mémoire sémantique, elles sont, toutes les deux, des mémoires à long terme, (Lum et al., 2012). La mémoire sémantique est la mémoire qui contient des concepts, elle proportionne des définitions à nos concepts et nous fait connaître les relations qui existent entre eux, le contenu de la mémoire sémantique est abstrait et général et elle n'emmagasine que des concepts (Fortin & Rousseau, 2013).

La mémoire épisodique est la responsable de sauvegarder des informations spécifiques qui sont liées à nos expériences et notre vécu, (Tulving, 1983). L'autre type de mémoire connectée à la langue est la mémoire procédurale. Cette mémoire est associée aux automatismes, aux actions que l'on fait de

façon inconsciente, c'est-à-dire qu'elle est liée à l'apprentissage et le stockage du savoir-faire; parler la langue maternelle, jouer d'un instrument musical, marcher, etc. Tout cela est fait avec notre mémoire procédurale, (Beasley, 2010).

C'est notre mémoire procédurale à qui l'on doit le fait de pouvoir faire des choses sans réfléchir à nos mouvements. C'est la raison pour laquelle on peut faire une activité de façon automatique pendant que l'on pense à une chose complètement différente (Baddeley, 1999). Si on cherche un exemple d'activité que nous permettrait de la faire et penser à une autre complètement différente on pourrait faire une randonnée sur le flanc du volcan Ilamatepec et en même temps profiter pleinement du paysage.

On pourrait donc dire que la mémoire procédurale est la mémoire concernant les mouvements, (Cherry, 2020). Elle se développe à force de pratiquer les activités déjà apprises jusqu'à qu'elles deviennent des automatismes que l'on fait sans se rendre compte ; en d'autres termes de façon inconsciente. Notre langue maternelle fait appel à la mémoire procédurale parce qu'elle est aussi devenue automatique, ce qui explique pourquoi un patient souffrant d'amnésie est capable de parler même s'il ne se souvient pas de prénoms des membres de sa famille (Université McGill, 2014).

Il faut noter que les aspects de notre langue maternelle comme la grammaire utilisent la mémoire procédurale, (Mimeau et al., 2015), mais le vocabulaire par exemple fait aussi appel à la mémoire déclarative, (Gauthier & Tardif, 2005), ce qui expliquerait pourquoi les patients atteints de la maladie d'Alzheimer peuvent garder des fonctions linguistiques liées à la mémoire procédurale comme les structures grammaticales, pourtant ils perdent celles qui sont un peu plus liées à la mémoire déclarative comme le vocabulaire.

La langue seconde s'apprend avec un effort conscient pour mémoriser son vocabulaire et sa grammaire c'est-à-dire que depuis le début la mémoire déclarative est en jeu, (Ullman, 2015). La mémoire déclarative est celle qui nous donne la capacité de nous rappeler consciemment des faits et des événements, grâce à elle on peut se souvenir par exemple de notre date de naissance, de ce qui s'est passé un jour en particulier l'année dernière ou la signification du mot « cellulaire ». La mémoire déclarative inclut : la mémoire épisodique et la mémoire sémantique.

La mémoire épisodique, qui stimule l'hippocampe, le cortex pariétal et le cortex préfrontal, enregistre des événements ou des informations par rapport à un espace précis, à un moment donné et un état émotionnel particulier, c'est comme ça qui naît un souvenir, (Fuster, 2001). Quant à la mémoire sémantique, elle stimule le cortex temporal ainsi que le cortex préfrontal, elle stocke des concepts, des

mots, leurs sens et permet à notre cerveau de réaliser des associations, par exemple on pourrait associer le mot sang avec le mot rouge, (Thomson, 2006).

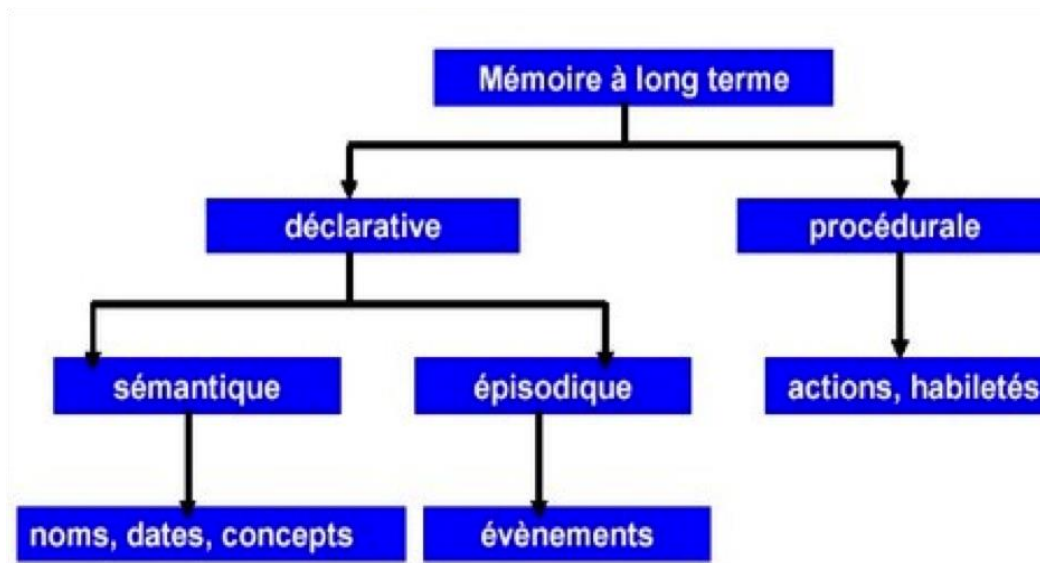


Figure 14. La mémoire. Tiré de « La mémoire à long terme », (<http://memoire-joana-rebecca.e-monsite.com/pages/partie-1.html>)

3.4. L'acquisition de la langue humaine

Le langage oral a commencé il y a des milliers d'années, les scientifiques calculent que nos ancêtres se sont mis à balbutier pour communiquer avec leur entourage il y a au moins deux millions d'années et à écrire il y a environ 4000 ans, (Gautheron, 2019). Ce décalage est une réalité que l'on peut apercevoir même de nos jours parce que tous les peuples du monde ont un langage oral, mais pas tous ne possèdent un système d'écriture, (Lindell, 2019).

Les enfants suivent le même chemin, ils commencent à balbutier, ensuite à dire leurs premiers mots jusqu'à réussir la maîtrise de leur langue maternelle à l'oral, néanmoins il faut attendre quelques années, six ou sept après le début de ses premiers mots pour qu'ils apprennent l'écriture (Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, 2009); ce qui prouve que les hommes et les femmes naissent avec la capacité biologique de parler, mais l'écriture se développe uniquement après un travail d'apprentissage pour y parvenir, (Moats & Tolman, 2009).

Le processus de l'acquisition du langage commence dès que l'enfant vient au monde, on sait que depuis sa naissance il est capable de reconnaître la voix de sa mère et que sa capacité de perception phonétique est optimale et universelle, (Bertoncini & Boysson-Bardies, 2000). Il est capable de connaître et différencier n'importe quel phonème de n'importe quelle langue. À trois mois le bébé émet les premiers sons vocaliques accompagnés des cris, des bâillements, des soupirs et des gazouillements, un mois plus tard environ, il reconnaît déjà son prénom, (Bergeron-gaudin, 2018).

Sa parfaite perception phonétique commence à se réduire à six mois avec la perte de perception des voyelles non natives (Sundara et al., 2018), si on explique cela avec un exemple de notre réalité local on dirait que si un bébé salvadorien entend la voyelle [ø] il ne sera pas en mesure de la reconnaître à partir des six mois parce que cette voyelle ne fait pas partie de notre système vocalique. En même temps les éléments prosodiques, comme le rythme et la mélodie de la langue qui entoure le bébé commencent aussi à être acquis entre six et huit mois, (Martin et al., 2013).

Pendant longtemps les chercheurs ont essayé de comprendre comment un bébé arrive à se construire un vocabulaire étant donné qu'à sa naissance, il ne possède pas un lexique ni aucune information préalable et pourtant à sept mois il peut déjà comprendre quelques mots. Les résultats des études nous indiquent que l'enfant fait appel à l'utilisation des mécanismes statistiques simples. S'il y a deux phonèmes qui se succèdent assez souvent, il s'agit probablement d'un mot ; ce qui veut dire que les bébés rassemblent de séquences de phonèmes fréquents pour apprendre leur lexique (Babineau et Peperkamp, 2017).

Peperkamp (2017) nous explique que si le bébé entend par exemple le mot voiture [vwatyr], il entend que le son [vwa] est toujours suivi du phonème [tyr] alors le bébé comprend qu'il s'agit d'un mot ; pour le mot poupée [pupe] il fera pareil, il remarque que [pu] est toujours suivi de [pe] alors il se rend compte que [pupe] est aussi un mot. C'est de cette façon que les bébés arrivent à se construire un vocabulaire.

Les premiers sons acquis du répertoire phonétique du bébé sont les sons vocaliques comme « aaaaaaeuuu ». Vers les 10 mois l'enfant possède des syllabes comme bababa ou mamama etc, (Gaudin, 2014). À onze mois vient la perte des consonnes non natives, dorénavant l'enfant reconnaîtra uniquement les sons vocaliques et consonantiques de sa langue maternelle, (Peperkamp, 2017) ce qui

signifie que c'est à partir de cet âge qu'un bébé salvadorien ne parviendra plus à reconnaître un R français, par exemple.

Vers la fin de la première année de vie, le bébé comprend que les mots désignent des choses qui ne sont pas nécessairement autour de lui, il va commencer par nommer les personnes qui l'entourent maman, papa, mamie, puis les objets de son quotidien et après des objets qui ne sont pas présents pour lui ni pour les autres, (Muller, 1996). Vers les 13 mois il va utiliser souvent le pointage du doigt, mais peu à peu il va délaisser les gestes et passer aux mots.

Les premiers sons consonantiques acquis sont les consonnes /t, d, p, b, m/ qui peuvent arriver avant de franchir la première année (Bishop & Minor-Corriveau, 2015). Entre 12 et 18 mois se considère un délai normal et la compréhension du bébé inclue déjà quelques dizaines de mots. L'enfant de 18 mois devrait assurément pouvoir s'exprimer en utilisant quelques mots. Entre un an et deux ans, l'enfant pourrait omettre un son (ex. : « ba » au lieu de « balle ») ou une syllabe (« ton » au lieu de « mouton ») ou répéter deux fois la même syllabe (ex. : « toto » au lieu de « auto »), (CRCM, 2017).

À vingt-quatre mois, plus ou moins, les bébés commencent à dire leurs premières phrases et comprennent déjà les structures, ils peuvent savoir si les phrases sont correctes grammaticalement ou pas, en plus d'accélérer sa connaissance du vocabulaire. À deux ans l'enfant connaît normalement plus de 200 mots et s'exprime avec des mots isolés ou par des groupes de deux (Équipe Naître et grandir, 2016).

Vers l'âge de quatre ans l'enfant maîtrise déjà la notion du temps hier, aujourd'hui et demain et pose des questions de façon incessante, (Bergeron- Gaudin, 2017). À cinq ans, plus ou moins, l'enfant a déjà appris la syntaxe, sans avoir étudié les règles bien sûr ; par contre les erreurs avec les formes irrégulières sont présentes. L'enfant va se baser sur les formes régulières pour produire les irrégulières, (Otto, 2006). L'affirmation de cet auteur pourrait très bien expliquer pourquoi chez nous, un petit enfant dira « yo sabo » : il se base sur la règle pour la première personne de l'indicatif présent c'est de finir en « o ».

Les paragraphes précédents expliquent la tranche d'âge pour l'apprentissage de la langue maternelle qui se considère normal pour un enfant hispanophone, mais aussi pour un francophone. Dans ces deux paragraphes on parlera des difficultés pour l'acquisition de quelques sons parfois

problématiques chez les enfants francophones. L'intérêt de mentionner cela c'est pour constater si les sons difficiles à apprendre pour eux sont les mêmes que pour les apprenants salvadoriens.

Un petit francophone pourrait avoir de la difficulté avec les sons « ch », « j », « l » et « r ». Par exemple il aura la tendance à remplacer le mot « jus » par le son « zu » et dire des choses comme « yobe » au lieu de « robe, etc. (Daviault, 2011). Le « l » s'acquiert à l'âge de 30 à 36 mois, même si les combinaisons de lettres « fl », « pl », « bl » comme dans les mots : fleuve, blague et pleuvoir sont encore difficiles à bien articuler même après avoir maîtrisé le « l », (Macleod, 2011).

Dans les premières années de sa vie un petit francophone aura la tendance à remplacer (ou à ne pas prononcer) le son « r » par d'autres consonnes et prononcera par exemple le mot « rideau » comme « yideau ». Entre quatre et cinq ans, l'enfant peut encore avoir de la difficulté à prononcer les sons « ch », « j » et « r ». Normalement les derniers sons de la langue française à être maîtrisés sont le « s » comme dans savon, « yi » comme dans piano, « ch » comme dans chaud, « j » comme dans joli et le « r ». À l'âge de sept ans les 16 voyelles, les 17 consonnes et les trois autres sons que l'on appelle semi-voyelles devraient être maîtrisées, (Compper,2017).

3.5. Théories de références pour notre étude

Les explications pour lesquelles l'influence de notre langue maternelle reste dans notre prononciation du français pourrait être diverses, il existe plusieurs interprétations possibles, mais on a choisi deux théories, qu'à notre avis, pourraient très bien expliquer pourquoi le niveau natif se fait rare chez les apprenants de notre Département. Nos théories de référence sont : la période critique et le crible phonologique.

3.5.1. La période critique

Il y a des études qui assurent que l'âge est un élément décisif lorsqu'il s'agit de la maîtrise de la prononciation d'une langue étrangère. Cette célèbre hypothèse nous indique que plus âgé est l'individu, moins envisageable est la maîtrise parfaite phonétiquement parlant de la langue cible. Parmi les défenseurs de cette théorie se trouvent son précurseur Lennenberg (1967) et d'autres nombreux auteurs comme Scovel, 1988, Asher et Garcia 1969, Fathman 1979, Oyama 1982, Long 1993, Caroline Golder et Daniel Gaonac'h en 1995.

D'après tous ces auteurs la raison est la perte de la plasticité ou flexibilité neurophysiologique. La plasticité est nécessaire pour programmer et coordonner les mécanismes neuromusculaires qui interviennent dans la production de nouveaux sons (Zehler, 2007), ce qui signifie que l'acquisition d'une langue seconde avec une compétence comme celle d'un locuteur natif devient simplement impossible en raison de cette diminution, d'après tous les auteurs partisans de la période critique.

Tous coïncident sur l'existence d'une période décisive pour l'acquisition des phonèmes d'une langue, cependant ils ne sont pas d'accord par rapport à l'âge exact où elle termine. Pour Lennenberg (1967) la période critique commence vers les deux ans et finit vers la puberté ; Golder et Gaonac'h affirment que la fin de cette période arrive à partir de cinq ans et Thomas Scovel déclare qu'un enfant ayant 12 ans ou plus simplement ne peut pas égaler la prononciation d'un locuteur natif, par contre il a la possibilité de maîtriser tous les autres aspects de la langue cible ; dans d'autres mots, selon lui, c'est la prononciation la seule concernée étant donné que c'est le seul aspect qui repose sur une base neuromusculaire.

D'autres auteurs comme Wals et Diller (1981) partagent aussi la notion que la prononciation est la seule impliquée parce qu'elle est une fonction linguistique de bas niveau. Ils expliquent que les modèles de prononciation se basent sur le réseau de neurones qui murent tôt, c'est-à-dire elles se consolident pendant les premières années de vie, tandis que les autres composants linguistiques de haut niveau, comme le lexique, dépendent de l'information codifiée dans des cellules non différenciées qui nécessitent pour murir beaucoup de temps après la naissance.

Il y a des auteurs comme Neufeld (1980), qui mentionnent que l'incapacité des adultes pour se débarrasser de l'accent non natif, si cela existe vraiment, elle serait plutôt liée à la psychomotricité (intégration des fonctions motrices et psychiques résultant de la maturation du système nerveux), plutôt qu'à des aspects psycholinguistiques (activités psychologiques qui permettent la production et la compréhension du langage), c'est qui signifie que les adultes savent comment la seconde langue doit se prononcer, mais leur appareil phonatoire n'arrive pas à obéir aux directives cérébrales.

La théorie de la période critique a inspiré beaucoup de chercheurs à mener des études avec le but de la prouver ou de la contredire, on en prendra en compte deux qui nous semblent très intéressantes. En 1995 Flege, Munro et MacKay ont conduit une étude avec 240 immigrants d'origine italienne, arrivés au Canada lorsqu'ils avaient entre deux et 23 ans. Ils les ont enregistrés en disant cinq

phrases courtes en anglais qui devaient être notés, selon le degré d'accent étranger, par 10 évaluateurs anglophones.

Pour éviter d'influencer les évaluateurs, les chercheurs ont fait appel à 24 anglophones natifs qu'ils ont enregistrés parmi les participants italiens. Les résultats obtenus montrent que les notes des participants italiens diminuaient systématiquement lorsque l'âge d'arrivée augmentait. Il est intéressant de prendre en compte que dans cette étude l'un des évaluateurs a même réussi à distinguer la prononciation de quelques italiens arrivés avant l'âge de trois ans. Ce qui a prouvé, selon Flege, que même si l'apprentissage se commence très tôt, il n'y a pas de garantie d'une prononciation semblable à celle des natifs.

D'autres études semblables ont été menées comme celui de James J. Asher et Ramiro García (1969). Ils ont choisi des immigrants cubains habitant à New York. Les participants ont été divisés en deux groupes, le premier avec des immigrants cubains entre sept et 19 ans (45 filles et 26 garçons), tous habitaient à New York depuis au moins cinq ans, pour éviter d'influencer les évaluateurs, les chercheurs ont aussi choisi un deuxième groupe composé de 30 américains.

Ils sont arrivés à la conclusion qu'aucun des enfants cubains n'a réussi à avoir une prononciation d'un locuteur natif, néanmoins il y avait quelques-uns qui avaient une prononciation très proche d'un anglophone de naissance. Pour la plupart de ces cas il s'agissait des enfants arrivés aux États-Unis à l'âge d'entre un et six ans. Ce qui prouvait, selon eux, que plus jeune l'enfant commence à apprendre la langue seconde plus de chances il y a d'acquérir une prononciation très proche de celle d'un locuteur natif.

À continuation nous mentionnons quelques cas célèbres que plusieurs spécialistes considèrent comme dignes représentants la période critique. Singleton (2004) nous mentionne deux cas de personnalités : le premier c'est l'ancien secrétaire d'État des États-Unis et Prix Nobel de la paix, Henry Kissinger d'origine allemande et le deuxième cas c'est celui de l'écrivain britannique d'origine polonaise Joseph Conrad, nous ajouterons deux cas supplémentaires que nous considérons comme des exemples pertinents.

Pour bien comprendre pourquoi ils représentent très bien cette théorie (d'après les auteurs), il faut savoir que Kissinger est né en 1923 en Allemagne et s'installe à New York à l'âge de 15 ans (pour fuir de la persécution nazie). Malgré son remarquable parcours académique, (il était détenteur

d'un doctorat en science politique) et son extraordinaire parcours politique, conseiller à la Défense nationale et puis secrétaire d'État, il n'a jamais perdu un accent allemand lorsqu'il s'exprimait en anglais, (Osmers Gordon, 2010).

En ce qui concerne Joseph Conrad, il est né au sein d'une famille polonaise habitant en Ukraine, sa langue maternelle était le polonais et sa deuxième langue le français. Lorsqu'il a

En ce qui concerne Joseph Conrad, il est né au sein d'une famille polonaise habitant en Ukraine, sa langue maternelle était le polonais et sa deuxième langue le français. Lorsqu'il a émigré en Angleterre, à l'âge de 21 ans, il ne parlait pas un mot d'anglais, cependant il a atteint un tel degré de maîtrise de la langue de Shakespeare qu'il est considéré de nos jours comme l'un des écrivains les plus nobles en langue anglaise (The Economist, 2017). Malgré sa maîtrise et sa haute qualité lexicale, morphologique et syntaxique il n'a jamais su se débarrasser d'un fort accent polonais à l'oral.

Le troisième cas qui peut illustrer très bien cette théorie est le cas de Susan Wiley, mieux connue sous le nom de Genie, l'enfant sauvage. Elle a demeuré captive dans une pièce sombre, sans contact avec sa famille et le monde extérieur les premiers treize ans de sa vie. Genie a été forcée de passer des jours et des nuits enchaînées à une chaise percée et obligée à porter une camisole de force fait maison. Sa mère ne lui adressait pas la parole et si Genie faisait des bruits dans sa chambre son père la battait sauvagement, (Curtiss, 1977).

Le cas de cette fille a eu une grande importance pour la science, des linguistes, des médecins et des psychologues ont confirmé qu'elle n'était pas atteinte d'une maladie mentale. Linguistiquement parlant, malgré tout l'entraînement et les efforts des linguistes, elle a réussi à apprendre une grande quantité de mots, mais n'a jamais réussi à intégrer la grammaire à son parler ; par exemple les pronoms et la conjugaison ne faisaient pas partie de son vocabulaire, ce qui pour Curtiss (1977) a prouvé qu'après un certain âge il est impossible de parler une langue comme ceux qui l'on a apprise de son plus jeune âge.

Il est intéressant de voir que les êtres humains ne seraient pas les seuls concernés par la période critique, on a trouvé des informations par rapport aux études menées par William Thorpe dans les années 50 (Halliday et Hall, 1998). Les études de Thorpe nous attirent particulièrement l'attention parce qu'il

était un zoologiste et ses travaux n'avaient pas comme but de faire des contributions à la linguistique, mais à la zoologie.

Il a découvert que les jeunes Pinsons des arbres, un oiseau au chant très singulier, doivent absolument être exposés aux chants des adultes pendant les premiers stades de leur développement. Si ce contact ne se produit pas dans les premiers stades, même si un peu plus tard ils sont exposés aux chants de ses congénères et qu'ils l'apprennent, le chant ne sera pas exactement comme celui de ceux qui l'ont appris dès leur naissance.

Il y a des auteurs qui ne sont pas tout à fait d'accord avec la théorie de la période critique et argumentent que les apprenants adultes ont des avantages par rapports aux enfants dans l'apprentissage d'une langue. Stevens (1991, p. 100) nous synthétise en cinq points les avantages, que d'après lui, un adulte devrait avoir.

- a) L'apprenant adulte a appris à apprendre, de sorte qu'il pourra tirer pleinement profit de chaque heure de cours, contrairement à un enfant.
- b) Un adulte peut rester concentré plus longtemps qu'un enfant.
- c) La motivation et l'intérêt d'un enfant dépend beaucoup de matériaux didactiques variés, divertissants et avec une certaine nouveauté, l'adulte, néanmoins, n'a pas besoin de matériaux avec ces caractéristiques pour garder sa motivation vis-à-vis de son apprentissage.
- d) L'adulte peut suivre plus facilement les directives et intellectualiser son apprentissage.
- e) Dans certains cas l'apprenant adulte a déjà eu l'expérience de l'apprentissage d'une autre langue étrangère auparavant ce qui aide à l'acquisition de la nouvelle langue.

3.5.2. La surdité phonologique et le crible phonologique

La deuxième théorie retenue pour notre travail est la surdité phonologique. C'est un concept d'abord abordé par Polivanov dans les années 30 et il implique que nous ne sommes pas vraiment capables d'entendre les sons d'une langue étrangère. Dans le cadre de son expérience professionnelle Polivanov a fait le constat que nous avons la tendance à décomposer les mots, les phrases et l'intonation d'une autre langue étrangère en des représentations phonologiques de notre langue maternelle.

C'est-à-dire qu'entendant un mot inconnu d'une autre langue ou un fragment d'une langue étrangère, nous tâchons d'y retrouver un complexe de nos représentations phonologiques, de le

décomposer en des phonèmes propres à notre langue maternelle, en conformité de nos lois de groupement des phonèmes. (Polivanov, 1931, p. 79-80).

Le père de la phonologie Troubetzkoy a utilisé de base la surdité phonologique pour parler d'un crible phonologique qui définit comme : « le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. [...]

Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le "crible phonologique" de sa propre langue et ce crible est construit différemment dans chaque langue » Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. [...] Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le "crible phonologique" de sa propre langue » (Troubetzkoy, 1967, p. 54).

Notre cerveau ne reconnaît pas les sons qui n'appartiennent pas à notre langue alors nos erreurs, d'après cette théorie, sont le résultat de cette mauvaise perception qui nous oblige à passer par notre crible. Billières (2015) est l'un des auteurs qui a le plus travaillé le concept et nous recommande de prendre en compte les quatre remarques suivantes, parce que d'après lui, une mauvaise perception n'est pas toujours synonyme automatique d'une mauvaise prononciation :

✓ Mauvaise perception et mauvaise production. Pour lui c'est le cas le plus fréquent et le cas où la surdité phonologique est intacte.

✓ Bonne production et mauvaise perception. C'est lorsque l'apprenant prononce un son correctement sans en avoir conscience et surtout lorsque ce phonème ne fait pas partie du crible de sa langue maternelle.

✓ Bonne perception et mauvaise production. C'est lorsque qu'on est conscients, par exemple, que le /R/ en français standard est très différent du nôtre, mais on n'arrive pas à le prononcer.

✓ Bonne perception et bonne production. Cela arrive lorsque l'apprenant a assimilé toutes les unités de la langue étrangère dans son propre crible phonologique et il est capable de le reproduire comme il faut. Billières est l'un des auteurs qui estime qu'une prononciation d'une langue étrangère sans trace d'accent non natif est très difficile.

Pour Dupoux & Peperkamp (1999), la surdité phonologique est due aussi à la fréquence utilisée par notre langue maternelle. Notre oreille est capable de capter de 16 à 16000 Hz, (Provost, 2016) et chaque langue opte pour un spectre différent. Le français privilégie une fréquence pour parler allant de 100 à 300 Hz et surtout de 1000 à 2000 Hz, tandis que l'espagnol utilise normalement de 125 Hz à 500 Hz, (Calude & Pagel, 2011). Pour Dupoux & Peperkamp le fait que notre système auditif soit réglé à une fréquence différente pose aussi difficulté pour entendre correctement les sons de la langue cible.

Le crible phonologique n'est pas le seul responsable d'un accent non natif chez les apprenants, il existe d'autres cribles qui l'accompagnent. Ils sont connectés et solidaires entre eux et causent une interférence dans la perception et production de la langue cible. Il s'agit des cribles: rythmico-mélodique, kinésique, proxémique, stylistique et dialectique (Intravaia 2013), toutes les explications par rapport aux cribles que l'on fournit à continuation sont basées sur les travaux de M. Intravaia.

Le crible rythmico-mélodique concerne les traits prosodiques d'une langue comme l'intonation, les pauses et le rythme. Le crible rythmico-mélodique fonctionne comme le crible phonologique qui superpose les sons de la langue maternelle sur la langue seconde ; de la même façon, lors que l'apprenant s'exprime en langue étrangère, il superpose la structure rythmique de sa langue maternelle sur la langue cible ; par exemple un salvadorien va respecter le rythme de l'espagnol de chez nous lorsqu'il va s'exprimer en français et omettra la régularité rythmique qu'un francophone aurait dans sa langue.

Le système ou crible rythmique-mélodique est lié à son tour au crible kinésique, (le terme kinésique fait référence à l'activité musculaire, mouvement), ce crible correspond au patrimoine commun de gestes des ressortissants d'une même communauté; ces gestes sont transmis inconsciemment d'une génération à l'autre. Dans d'autres mots c'est le système gestuel que même s'il diffère dépendant du sexe et de la génération du locuteur il y a certainement un patrimoine commun à toute la communauté.

C'est ce système qui nous permet d'accomplir des tâches interactionnelles comme couper, reprendre, céder la parole, etc. Une gestuelle qui n'est pas la bonne dans un contexte particulier en langue seconde peut causer un malentendu et peut aussi interférer avec la production des phonèmes et le rythme de la langue cible.

Le crible kinésique est associé au crible proxémique. Les ressortissants d'une communauté vivent des univers proxémiques identiques pour toute la communauté et ce système est établi différemment par chaque collectivité. C'est l'espace qui suit des conventions propres à chaque société et il varie de langue à langue, il existe, par exemple des communautés sans contact et des communautés avec contact.

Cela peut avoir des interprétations et de répercussions dans le message véhiculé, par exemple l'éloignement de son interlocuteur peut être vécu comme une froideur par quelqu'un d'une culture à contact; par contre la proximité de quelqu'un d'une culture avec contact peut être interprétée comme une violation de l'espace personnel pour un individu qui n'est pas habitué à cette proximité. Tout cela affecte, d'après Intravaia, le message véhiculé et même si le locuteur a une très bonne prononciation sa proximité et son langage corporel peut bien dévoiler qu'il n'est pas né au sein de la communauté de la langue cible.

Le crible stylistique conditionne aussi l'expression en langue étrangère, parce que « au-delà des particularités individuelles, des variables géographiques, sexuelles et sociales, tous les ressortissants d'une communauté linguistique ont tendance à ressentir, structurer et exprimer le réel d'après des schémas affectifs, intellectuels et discursifs identiques, suivant des rituels interactionnels non conscients, hérités de la tradition culturelle qui a modelé les sensibilités collectives » (Intravaia 2000: 56).

Les expressions affectives, dans le cadre du crible stylistique, font référence aux moyens que la langue met à la disposition de tous ses ressortissants. Les complexes affectifs et des polarisations spécifiques de la sensibilité sont hérités de la tradition culturelle et modelés par la sensibilité collective. Les erreurs peuvent être le résultat de la vision que l'on a par rapport à la langue, par exemple dans les anciennes colonies françaises d'Afrique, garder un accent ou des traits de la langue maternelle est bien vue parce qu'on a peur de l'aliénation et parfois une image négative du passé colonial, etc.

Le dernier crible qui peut avoir une incidence sur la langue seconde ou cible c'est le crible dialectique. Il concerne l'ordre de la pensée, les arguments, etc. étant donné que tout cela se fait de façon différente dépendant de la langue. Tous les ressortissants de la même communauté structurent la pensée d'une façon qui est propre à la communauté à laquelle ils appartiennent, alors on a tendance à faire passer la langue seconde vers les chemins dialectiques de sa propre langue maternelle.

Intravaia (2016) nous met comme exemple de crible dialectique la façon dont un Italien exprime le lien de causalité, elle diffère beaucoup de la façon privilégiée par un francophone. Un Italien, par exemple établira normalement le lien de causalité de manière concrète et en enfermant son interlocuteur dans une aporie d'arguments, c'est-à-dire que le lien de causalité sera exprimé de façon juxtaposé, en revanche, en français cela serait manifesté de façon explicitée, alors il cite le dialogue suivant:

Un italien dans sa langue maternelle dirait « ma tu c'eri o non c'eri quando è capitato il fattaccio. - Non c'eri ed allora come fai a saperlo ? » Alors, pour s'exprimer en français, sous une claire influence du crible dialectique, ce locuteur italien pourrait être tenté de dire « tu étais là où tu n'étais pas là quand c'est arrivé, alors comment tu fais pour le savoir » ?

Sa prononciation pourrait être impeccable et son message très bien compris, mais quand même sa phrase serait probablement un peu singulière aux oreilles francophones. Il serait possible de trouver qu'un locuteur natif aurait exprimé cette même idée avec la structure suivante : « tu ne peux le savoir parce que tu n'étais pas là quand c'est arrivé ».

Pour récapituler, cette théorie implique que nous sommes sourds à une langue étrangère, parce que nous sommes conditionnés à faire passer les mots que nous entendons à travers notre système phonétique maternelle. De plus, il faut prendre en compte que notre crible phonologique est accompagné d'autres cribles acquis dès notre naissance. Ils sont profondément liés et interdépendants entre eux et affectent sans doute la façon dont nous nous exprimons. Si nous, en tant qu'étudiants, voudrions faire un travail de correction phonétique des erreurs et influences trouvées dans cette recherche, il faudrait viser tous ces cribles afin de réussir l'adoption de la prononciation normative de la langue cible, dans notre cas le français.

CHAPITRE IV: MÉTHODOLOGIE

Ce quatrième chapitre traite de la méthodologie que l'équipe chercheuse a choisie pour développer ce mémoire et répondre à la question de recherche « Quelle est-elle l'influence De l'espagnol salvadorien sur la prononciation du français chez les étudiants de la Licence en Langues modernes? » ainsi qu'à nos objectifs :

- 1) Déterminer les phonèmes qui sont directement influencés par l'espagnol parlé au Salvador.
- 2) Isoler les consonnes et voyelles qui posent plus de problèmes aux étudiants.
- 3) Connaître quelques habitudes de révision utilisées par les étudiants qui possèdent une meilleure prononciation.

Nous présenterons tout d'abord le type de recherche, ensuite le type d'étude, puis la conception de l'investigation, ensuite nous ajouterons le type d'échantillonnage, les techniques utilisées, les instruments de recherche et finalement les généralités comme l'univers, la population, l'échantillonnage, la période pour la collecte des données ainsi que la délimitation de notre population cible.

Afin de répondre aux objectifs de cette recherche, nous avons opté pour une méthodologie mixte, en vue de combiner les méthodes quantitatives et qualitatives pour mieux comprendre l'ensemble de variables du phénomène en étude. L'approche quantitative s'est révélée utile parce qu'elle nous a permis de faire un calcul des chiffres et une analyse statistique des données collectées à l'aide des questionnaires, des enregistrements et des documents remplis par nos collaborateurs francophones ainsi que les questionnaires remplis par des professeurs du Département des Langues étrangères de notre faculté.

4.1 L'approche de la recherche

L'approche qualitative (descriptive) nous a permis de savoir en quoi consistait le phénomène en question ; nous a donné les moyens de proposer une explication et de fournir une description complète de la problématique étudiée.

La conception de l'investigation est descriptive corrélationnelle. Dans notre recherche la conception descriptive corrélationnelle nous a donné la possibilité de collecter des données importantes de notre population cible comme le pourcentage d'études de la Licence déjà complété, leur motivation, l'expérience avec des locuteurs natifs, la relation entre leurs habitudes de révisions et la justesse de leur

prononciation et de comparer leurs perceptions des sons difficiles et leurs résultats. Quant à l'approche on a choisi une approche empirico-inductive.

4.2 L'échantillon

Le type d'échantillonnage choisi pour notre recherche est du type non probabiliste, de choix raisonné c'est-à-dire il n'a pas obéi au hasard, on a choisi les étudiants de Littérature française II parce qu'ils font partie de la cinquième année, ils sont presque à la fin des cinq ans d'études et ont acquis le niveau typique avec lequel les étudiants de la licence finissent le parcours académique dans notre Département.

Notre échantillon était composé des deux classes de Littérature française II, cours choisis pour être en cinquième année de la Licence en Langue modernes. On a passé une enquête à 78 étudiants, desquels plus du 40 % ont enregistré leurs voix pour l'échantillon sonore, ce qui nous a permis d'associer les résultats des enquêtes avec la prononciation de leurs répondants. Tous les étudiants qui ont participé avaient complété en moyenne environ le 80 % de la Licence. Notre échantillon était à 65 % de sexe féminin et à 35 % de sexe masculin, la langue maternelle de la totalité de notre échantillon était l'espagnol salvadorien.

La collecte des données s'est déroulée de la façon suivante : notre sujet de recherche a été présenté aux étudiants inscrits au cours de Littérature française II, ils ont rempli les questionnaires et participé aux enregistrements devant nous, de façon volontaire et non rémunérée. On a opté pour une hétérogénéité de 80% concernant le niveau d'études. Si bien tous les étudiants appartiennent à la 5^{ème} année, quelques participants parfois étudiaient des matières de 4^{ème} et 5^{ème} année. Quelques étudiants ont pris tous les cours selon le programme d'études établi.

Notre l'échantillon était composé d'étudiants de Littérature française II et de tous les répondants on a aussi choisi un sous-groupe pour les enregistrements. Pour l'analyse des enregistrements et en considérant l'univers comme les étudiants qui prennent Littérature Française II, on travaille avec l'information suivante pour définir la taille de l'échantillon :

- Univers : 78 étudiants
- Hétérogénéité : 80%

- Marge d'erreur : 10%
- Niveau de confiance : 87%
- Échantillon : 30 étudiants

4.3 Les Instruments

Les instruments de recherche principaux pour parvenir à identifier l'influence de l'espagnol parlé au Salvador dans la prononciation française chez les étudiants ont été un questionnaire et un enregistrement. Le deuxième instrument était un questionnaire destiné aux professeurs du Département, de manière à connaître leurs opinions par rapport aux sons difficiles et l'influence chez les étudiants.

Le questionnaire fourni aux étudiants, comprenait des questions originales que nous avons divisées en deux sections : la première comportait des questions d'ordre sociodémographique pour identifier leur âge, sexe, etc., la deuxième section comprenait des questions afin de connaître un peu plus leurs habitudes et leurs opinions par rapport à la prononciation et l'accent.

Par la suite, nous leur avons aussi présenté un tableau avec des sons typiquement difficiles à maîtriser qu'ils devaient cocher par oui ou par non. Le but était d'avoir leur perception et leurs opinions par rapport aux phonèmes présents au tableau et savoir s'ils représentaient un défi. Le deuxième instrument proposé à notre échantillon c'était l'enregistrement de leurs voix, la finalité était d'avoir un document audio pour l'analyse en profondeur de la grammaire, la syntaxe, mais surtout la prosodie et la prononciation.

Le document à enregistrer comportait trois sections distinctes. D'abord, nous leur avons demandé de lire à haute voix une liste non exhaustive de mots avec des sons consonantiques et vocaliques qui pourraient se révéler problématiques pour un salvadorien.

Pour la deuxième section, nous leur avons demandé de lire un extrait de « Les yeux tristes de mon camion », de l'auteur québécois Serge Bouchard. Le choix du texte est justifié par la richesse des phonèmes différents qui pouvaient se prêter à confusion chez un apprenant.

Pour conclure, la troisième section proposait une caricature parue dans le journal québécois Le Devoir, à partir de laquelle les étudiants devaient inventer une brève histoire de façon spontanée, nous

avons choisi trois caricatures différentes pour cette section afin d'éviter la répétition de la même histoire chez notre échantillon.

Les enregistrements ont été effectués à l'aide de deux ordinateurs portables munis des casques et des microphones. Les participants se sont placés dans une chaise devant l'ordinateur à moins d'un mètre et en prenant soin d'éviter le plus possible les bruits parasites de l'environnement. Pour effectuer les enregistrements nous nous sommes servis du logiciel PRAAT, logiciel gratuit et conçu par des linguistes tout en pensant à l'analyse phonétique. On a envoyé les enregistrements accompagnés d'un instrument d'évaluation conçu pour les experts qui ont gentiment accepté d'évaluer les enregistrements de chaque étudiant.

La deuxième partie de notre collecte des données concernaient les professeurs de français du Département des Langues étrangères. Pour nous assurer d'avoir le point de vue et l'opinion des professeurs qui sont en contact direct avec les étudiants qui ont participé à l'échantillonnage. Nous avons demandé aux professeurs de remplir un questionnaire similaire au questionnaire proposé aux étudiants.

Cet instrument d'enquête a été conçu pour recueillir des informations comme les années d'expérience dans l'enseignement, savoir s'ils corrigeaient en classe les erreurs de prononciation, l'attitude des étudiants à l'égard de la prononciation et s'ils remarquaient un intérêt de la part des apprenants en vue d'une amélioration. Pour conclure, le questionnaire, que nous leur avons présenté comprenait aussi un tableau des sons, le même que pour notre échantillonnage, et nous leur avons demandé de cocher les sons, qu'à leur avis représentent un défi ou non pour leurs étudiants.

La collecte des données s'est faite pendant les heures de cours, avec l'accord du professeur responsable qui a accepté de nous accorder un temps précieux pour pouvoir présenter notre projet de mémoire en classe et demander la collaboration et l'aide des étudiants. Après l'explication de notre choix du thème et nos objectifs nous avons demandé de remplir les questionnaires et inviter tous les participants volontaires à enregistrer leur voix.

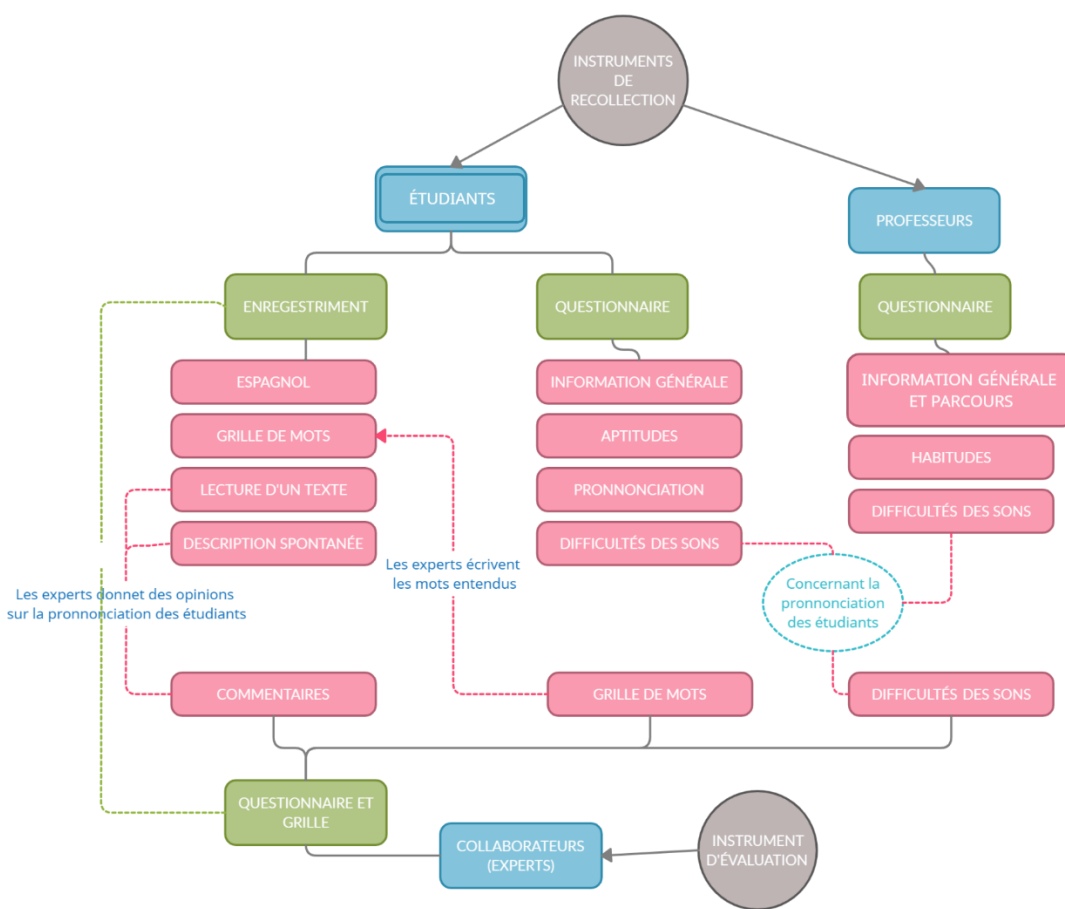
Pendant les cours qui se sont succédé, les chercheurs ont procédé aux enregistrements dans une salle de classe différente pour réduire la possibilité des bruits parasites. La durée approximative de chaque enregistrement a été d'un temps d'entre cinq et huit minutes.

Le remplissage des questionnaires et enregistrements ont été faits pendant la période allant du début du semestre à la fin avril 2019. Les chercheurs sont restés sur place pendant que les étudiants remplissaient les questionnaires, il n'avait pas une limite de temps pour le compléter, mais la plupart de participants leur a pris moins de quinze minutes. Les résultats de cette recherche s'appliquent pour les étudiants de la cinquième année de la Licence en Langues modernes, 2019 de l'Université d'El Salvador

CHAPITRE 5: PRÉSENTATION DES RESULTATS

Ce cinquième chapitre est consacré à la présentation des données obtenues. En vue de répondre à notre question de recherche et nos objectifs, nous présentons dans un premier temps les résultats des questionnaires remplis par les étudiants, ensuite ceux des questionnaires remplis par les professeurs du Département des Langues étrangères et finalement les résultats des questionnaires remplis par les collaborateurs francophones.

Le diagramme ci-dessous montre la liaison entre les instruments utilisés. Il faut remarquer que dans ce chapitre on va seulement présenter les données obtenues dans les questionnaires remplis par les étudiants, les professeurs et les experts. Les enregistrements des étudiants et les parties qui leur concernent dans les autres questionnaires seront pris en compte dans le chapitre suivant.



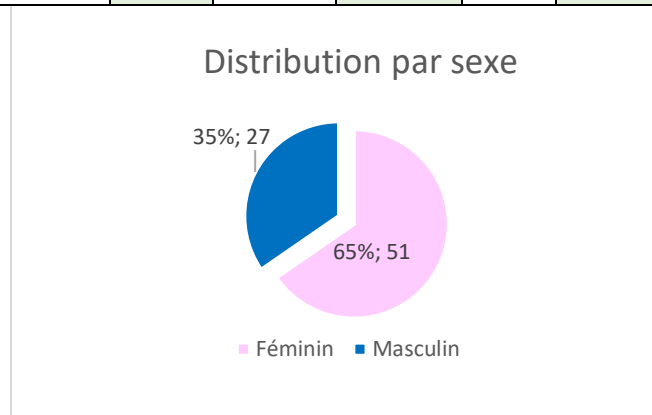
5.1 Questionnaire destiné aux étudiants

L'enquête étudiante contient cinq parties qui se démarquent :

1. Information générale des étudiants, comme: sexe, année d'entrée, GPA moyenne, etc.
2. Aptitudes pour la langue: les raisons pour étudier la langue française.
3. Le sorte de travail supplémentaire pour améliorer la prononciation française.
4. L'importance que l'étudiant donne à la prononciation correcte.
5. Liste de sons vocaliques et consonantiques où les étudiantes trouvent des difficultés.

Par rapport à l'information générale, les tables ci-dessus montrent la relation entre les data qui nous permettent d'établir le profil de l'élève enquêté.

Information Générale										
Participants	Sexe		% carrière	GPA Moyenne	Anée d'entrée					
	Féminin	Masculin			2007-2009	%	2010-2012	%	2013-2015	%
Total										
78	51 65%	27 35%	78	73.00	2	3%	7	9%	69	88%



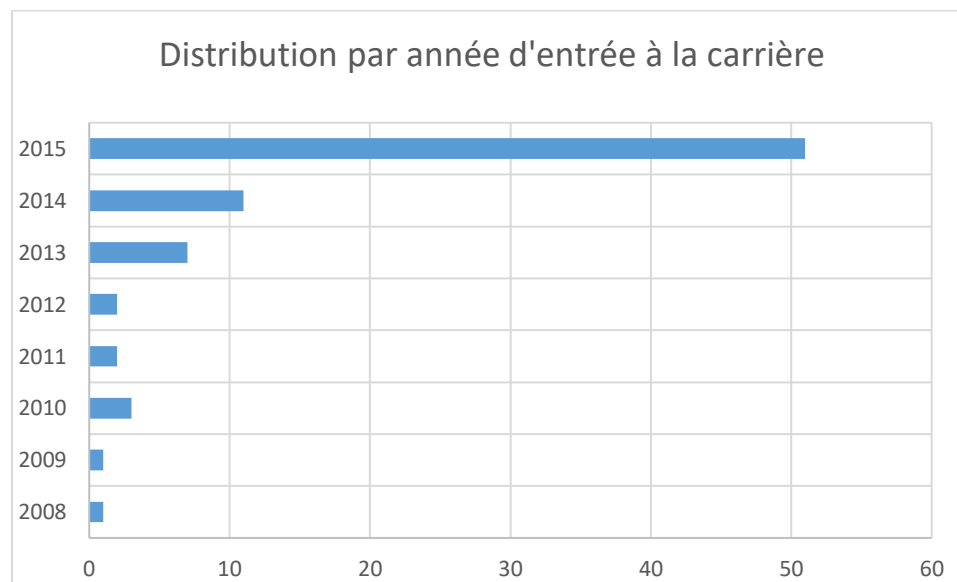
Les étudiants qui ont participé appartiennent plutôt au sexe féminin, ayant complété le 73% de la carrière.

Information par sexe										
Sexe	Participants		% carrière	GPA Moyenne	Anée d'entrée					
	Total	%			2007-2009	%	2010-2012	%	2013-2015	%
Féminin	51	65%	79	7.91	1	2%	4	8%	46	90%
Masculin	27	35%	78	7.82	1	4%	3	11%	23	85%
TOTAL	78									

Les données sur le GPA, année d'entrée et parcours sont consistantes parmi les femmes et les hommes.

Quand on observe l'information selon l'année d'entrée à la carrière, on constate que la plupart de participants ont commencé la Licence en 2015 et ils ont fini environ 80 % des cours, ça veut dire qu'ils ont suivi les cours dans l'ordre établi par la faculté.

Information par année d'entrée à la carrière								
Anée	Participants		% carrière	CUM	Sexe			
	Qte	%			Féminin	%	Masculin	%
2008	1	1.3%	80	\$7.23	1	100%	0	0%
2009	1	1.3%	90	NR	0	0%	1	100%
2010	3	3.8%	83	\$7.90	2	67%	1	33%
2011	2	2.6%	85	\$7.55	0	0%	2	100%
2012	2	2.6%	75	\$7.20	2	100%	0	0%
2013	7	9.0%	79	\$7.16	3	43%	4	57%
2014	11	14.1%	77	\$7.45	4	36%	7	64%
2015	51	65.4%	78	\$8.12	39	76%	12	24%
TOTAL	78							

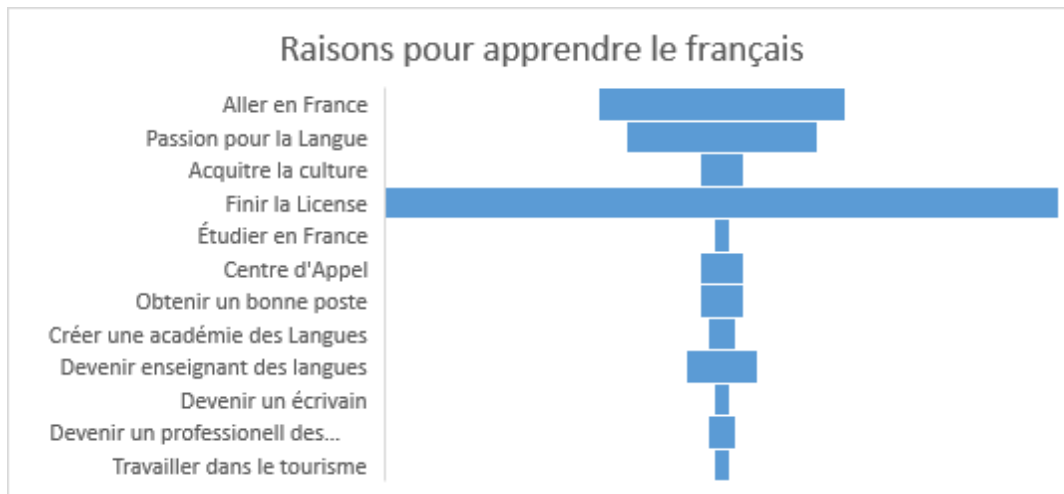


On peut affirmer que les étudiants qui ont participé de cette recherche sont étudiants de cinquième année qui ont fini el 80% des cours dont deux tiers sont femmes et un tier sont hommes.

Cette évidence constate que le 50% d'hétérogénéité proposé dans la méthodologie est donc acceptable et le taille de l'échantillon est approprié pour notre recherche.

Quant aux raisons pour apprendre Français, on les a séparés dans trois grands groupes: Francophonie, Études et Travail. Parmi eux, les étudiants ont inclus:

1. Attraction pour la culture francophone et les langues :
 - a. Aller en France
 - b. Apprendre des langues
 - c. Connaitre la culture francophone
2. Avancer dans les études:
 - a. Obtenir la Licence en Langues modernes
 - b. Étudier une maîtrise à un pays francophone
3. Améliorer les conditions de travail:
 - a. Trouver un poste dans un centre d'appel
 - b. Obtenir un travail
 - c. Travailler dans une Académie de Langues ou créer la sienne.
 - d. Enseigner las langues à une école ou à l'université
 - e. Devenir écrivain
 - f. Devenir un professionnel des langues
 - g. Travailler dans le secteur tourisme



On constate que la motivation plus grande pour apprendre le Français est l'obtention de titre universitaire.

Ce tableau contient l'information complète selon sexe, année d'entrée à la carrière aussi que le GPA.

Categorie	Raison	Raisons pour apprendre le Français						
		Total	GPA Moyenne	Sexe		Anée d'entrée		
				Féminin	Masculin	2007-2009	2010-2012	2013-2015
Francophonie	Aller en France	17	8.10	13	4	0	0	17
	Passion pour la Langue	13	7.95	8	5	0	1	12
	Acquiere la culture	3	7.70	0	3	0	0	3
Études	Finir la License	46	7.79	34	12	2	6	38
	Étudier en France	1	9.34	1	0	0	0	1
Travail	Centre d'Appell	3	8.31	3	0	0	0	3
	Obtenir un bonne poste	3	7.95	1	2	0	0	3
	Créer une académie des Langues	2	8.53	1	1	0	0	2
	Devenir enseignant des langues	5	7.66	5	0	0	0	5
	Devenir un écrivain	1	8.70	0	1	0	0	1
	Devenir un professionell des langues	2	8.83	1	1	0	0	2
	Travailler dans le tourisme	1	7.16	0	1	0	0	1

Les étudiants ont répondu selon quelques compétences linguistiques et cognitives par rapport aux habitudes et méthode de travail utilisé afin de faire du progrès en prononciation. On remarque que quant à la compétence d'écouter, les étudiants font des distinctions entre écouter et écouter + regarder.

1. Écouter

a. Écouter

- i. Écouter des chansons
- ii. Écouter des livres audios
- iii. Écouter les professeurs

b. Écouter + regarder

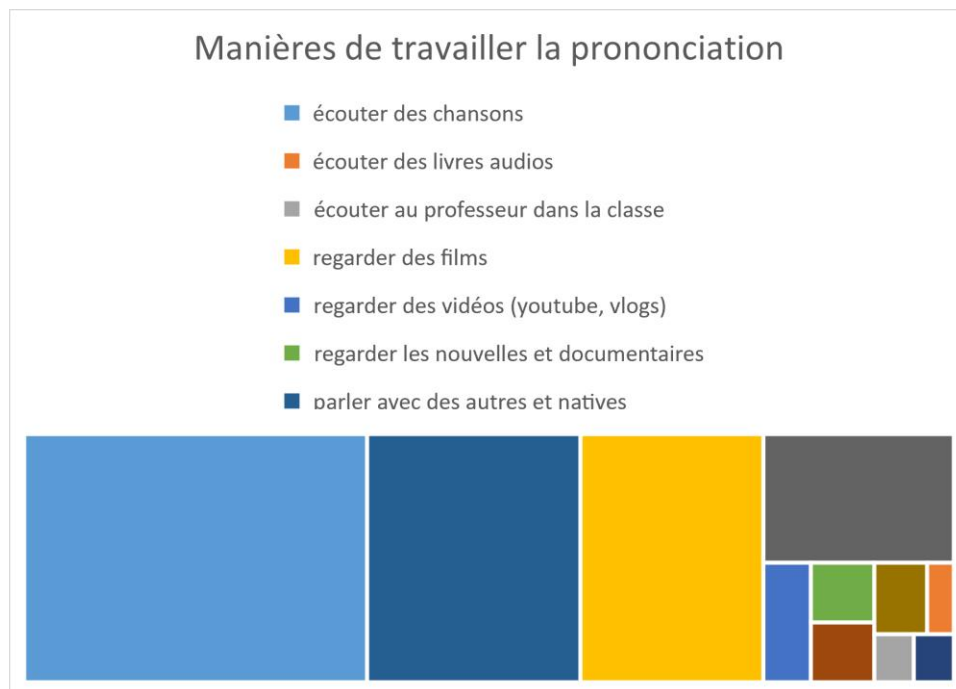
- i. Regarder des films
- ii. Regarder des vidéos à YouTube
- iii. Regarder les nouvelles

2. Parler

- a. Parler parmi les copains ou les natives
- b. Répéter les sons qu'ils écoutent
- c. Faire des exercices phonétiques

3. Lire

4. Penser

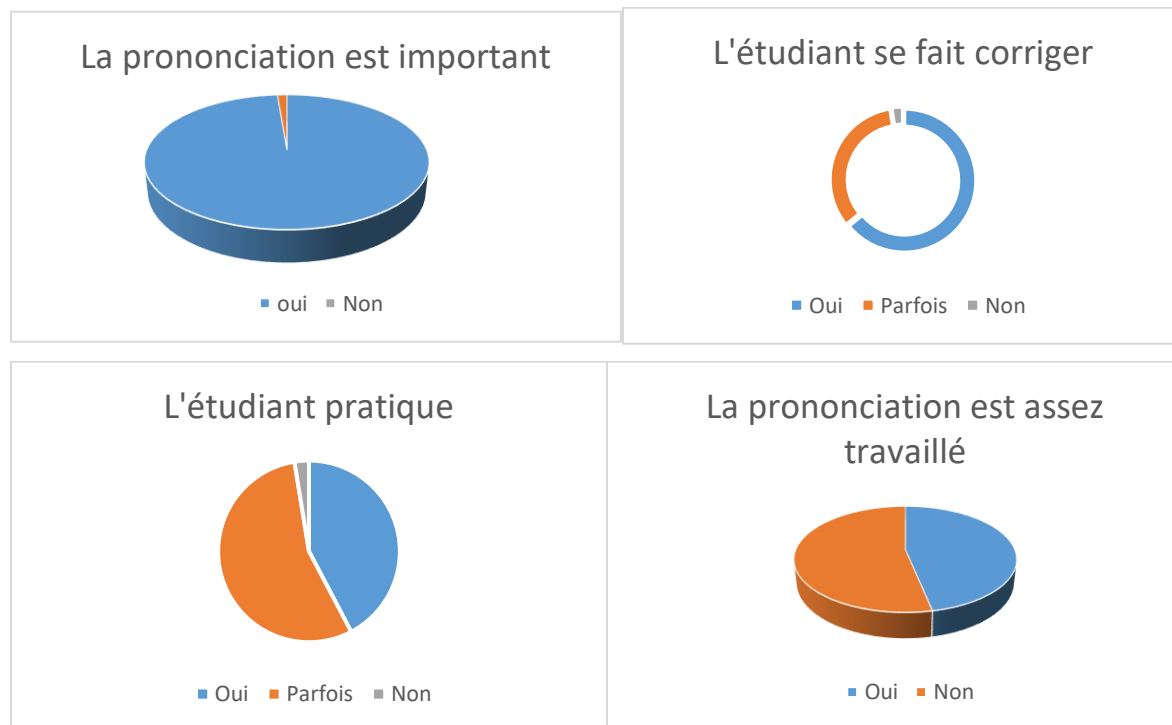


Ce tableau présente l'information complète des façons de travailler la prononciation utilisée par les étudiants.

Compétence	Manière	Manières de travailler la prononciation						
		Total	GPA Moyenne	Sexe		Anée d'entrée		
				Féminin	Masculin	2007-2009	2010-2012	2013-2015
Écouter	écouter des chansons	45	7.91	33	12	2	7	36
	écouter des livres audios	1	8.70	0	1	0	0	1
	écouter au professeur dans la classe	1	7.68	1	0	0	0	1
Regarder + écouter	regarder des films	24	7.98	19	5	1	4	19
	regarder des vidéos (youtube, vlogs)	3	8.23	3	0	0	0	3
	regarder les nouvelles et documentaires	2	6.90	1	1	1	1	0
Parler	parler avec des autres et des natives	28	7.90	20	8	1	7	20
	répéter aux natives	2	9.03	1	1	0	0	2
	exercices de phonétique	13	7.72	6	7	1	1	11
Lire	lire en voix haute	2	8.03	1	1	0	0	2
Penser	penser en français	1	7.24	0	1	0	0	1

		Importance de la prononciation							
Categorie	Réponse	Total	%	GPA Moyenne	Sexe		Anée d'entrée		
					Féminin	Masculin	2007-2009	2010-2012	2013-2015
La trouver important	oui	77	99%	7.90	51	26	2	7	68
	Effectivité	1	1%	6.86	0	1	0	0	1
	Non	0	0%	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Se faire corriger	Oui	50	64%	7.79	32	18	1	6	43
	Parfois	26	33%	8.07	18	8	0	1	25
	Non	2	3%	7.50	1	1	1	0	1
Pratiquer	Oui	33	42%	7.95	24	9	2	5	26
	Parfois	43	55%	7.84	26	17	0	2	41
	Non	2	3%	7.60	1	1	0	0	2
Être assez travaillée	Oui	36	46%	7.80	23	13	2	4	30
	Non	41	53%	7.96	27	14	0	3	38

On a voulu comprendre l'opinion de l'étudiant sur l'importance de la bonne prononciation pour le Département, ainsi que l'importance que l'étudiant lui en accorde lui-même.



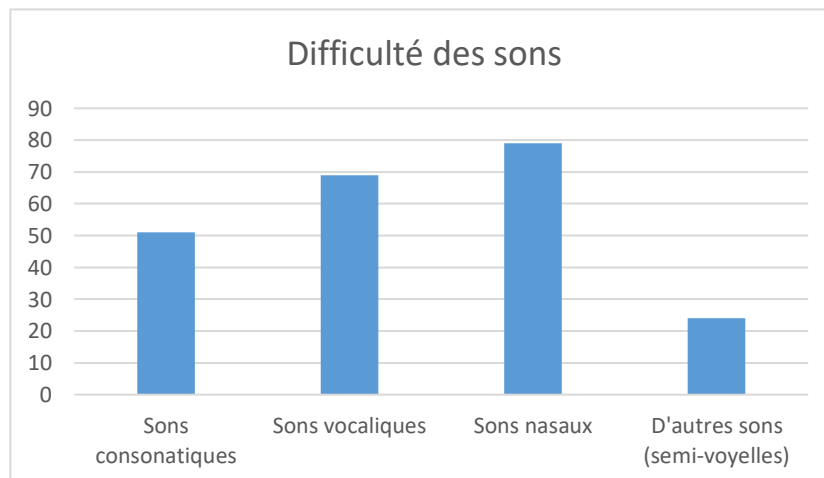
Enfin, on a donné aux étudiants une liste de sons dont la prononciation peut poser des difficultés. Ils ont en ajoutés d'autres d'ailleurs. Les semi-voyelles sont les plus mentionnées. Les étudiants ont marqué tous les sons qui leur posent des difficultés.

Cónsonnes			Voyelles			Sons nasaux			D'autres sons				
[b]	[z]	[ʒ]	[ə]	[y]	[œ]	[ã]	[ẽ]	[õ]	[j]	[w]	[ɥ]	[œ̃]	[ɛ̃]

Les réponses des étudiants peuvent se résumer avec ces tables et le graphique qui l'accompagne:

Difficulté des sons	
Sons	Total
Sons consonnatiques	51
Sons vocaliques	69
Sons nasaux	79
D'autres sons (semi-voyelles)	24

Moyen de difficultés de sons				
Sexe		Anée d'entrée		
Féminin	Masculin	2007-2009	2010-2012	2013-2015
3.06	2.48	3.50	3.57	2.77



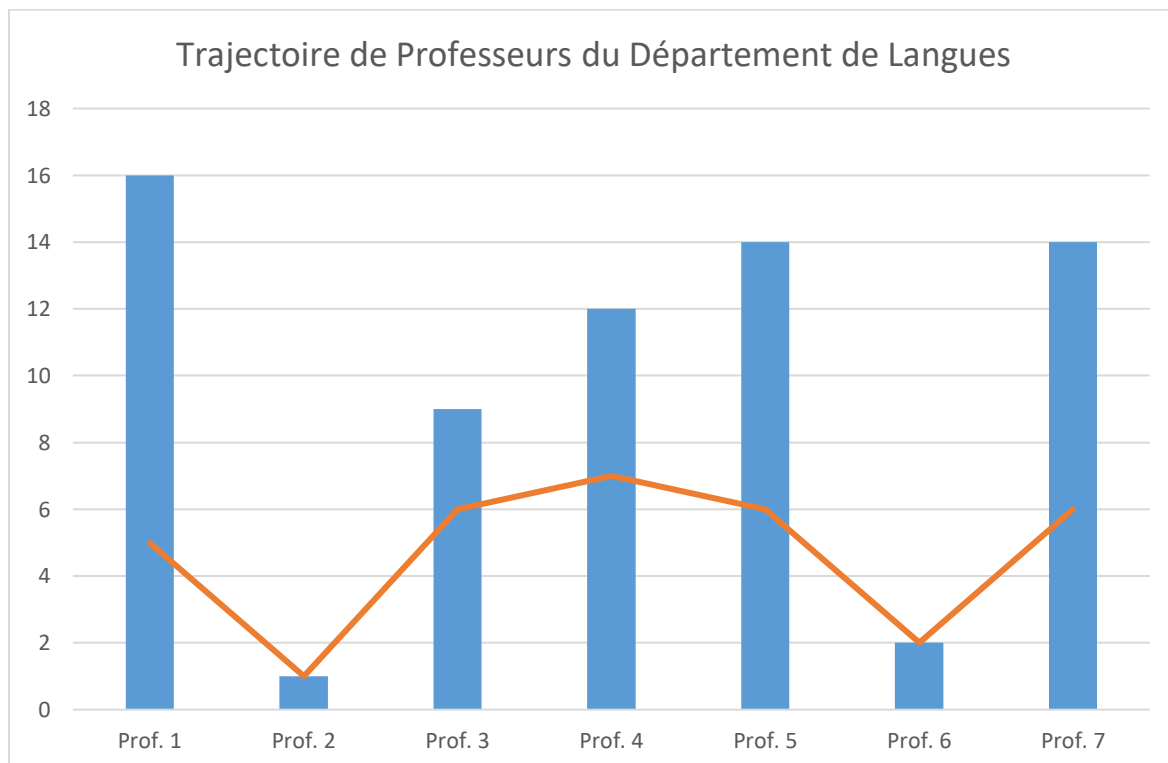
Observe que les sons voyelles et nasaux sont les plus choisis.

5.2 Questionnaire destiné aux professeurs

L'enquête pour les professeurs contient trois parties :

1. Information générale sur la trajectoire du professeur. Ici on comprend le sexe du prof, les ans de service en travaillant comme professeur du Département de Langues, et les courses qu'il ou elle a donnée dans la Licence en Langues modernes.
2. Questions qui montrent l'attitude des étudiants sur la prononciation et aussi l'une qu'il possède.
3. Liste de sons vocaliques et consonantiques où les étudiantes trouvent des difficultés. À différence du questionnaire des étudiants, cette partie montre la perception des professeurs envers les élèves aussi que leur expérience.

Le graphique ci-dessus montre le parcours des professeurs participant dans l'enquête. La ligne orange montre la diversité de cours donnés par les professeurs, tandis que les barres bleues représentent les ans de service.



On présente le tableau complet par rapport aux questionnaires remplis par les professeurs du Département de Langues modernes. On observe que le 71 % sont des femmes, et la plupart sont convaincus que l'espagnol a une influence sur la prononciation du français. Presque tous font des corrections aux étudiants lorsque qu'ils ne prononcent pas correctement, et parfois ils doivent se servir de l'espagnol pour se faire comprendre.

Dans la quatrième partie, on trouve ce que les professeurs pensent au regard des difficultés phonétiques que les étudiants affrontent. Pour les professeurs les étudiants ont de la difficulté dans la plupart des sons affichés dans le tableau du questionnaire.

Nom	Info. Général		Courses	Questions des habitudes et d'attitude				Difficultés et sons													Total				
	Sexe	Service		Intérêt	Influence	Recours	Correction	Consonnes			Voyelles			Sons nasaux			D'autres sons								
								[b]	[z]	[ʒ]	[ə]	[y]	[œ]	[ã]	[ẽ]	[õ]	[j]	[w]	[ɥ]	[œ̃]		[v]	[ʃ]	[ɲ]	
Prof. 1	F	16	5	1	0	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Prof. 2	F	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Prof. 3	F	9	6	1	2	1	2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Prof. 4	M	12	7	1	2	0	2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
Prof. 5	M	14	6	1	2	2	2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
Prof. 6	F	2	2	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Prof. 7	F	14	6	2	2	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13

5.3 Questions destinées aux collaborateurs

Les collaborateurs francophones ont rempli pour nous des fiches avec leurs observations et leur analyse à partir des enregistrements. Les fiches remplies par nos collaborateurs comprennent trois parties:

1. Grille des mots en français avec des mots de contrôle.
2. Questionnaire par rapport à l'exécution vocal du registre
3. Liste de sons vocaliques qui posent des difficultés aux étudiants.

Les collaborateurs francophones, après avoir fait l'écoute et l'analyse des enregistrements, ils ont discuté et rempli un document avec des observations, impressions et commentaires par rapport à chaque enregistrement qui avait écouté et analysé. Le but de ce questionnaire était de connaître leurs opinions par rapport à la prononciation, l'accent et les choses à travailler pour chaque étudiant.

Dans notre échantillon il y avait des liaisons obligatoires, très importantes afin de donner une bonne prononciation à la phrase et la première question était orientée à savoir si elles avaient été bien respectées.

1) D'après vous, les liaisons ont été respectées dans la lecture?

Tous les évaluateurs ont été d'accord avec le fait que les étudiants ont, définitivement, respecté les liaisons, donc, on peut dire qu'elles sont bien assimilées chez les étudiants de notre filiale d'études.

Les collaborateurs n'étaient pas au courant de la nationalité ni la langue maternelle des participants, alors les questions suivantes avaient pour but de savoir si notre accent était bien reconnaissable et comment ils le qualifient.

2) D'après l'accent entendu quelle est la langue maternelle de ce locuteur?

La réponse de tous nos évaluateurs a été sans équivoque: de langue maternelle espagnole.

3) *Supposons que vous entendez une personne avec cet accent près de chez vous, quel pays vous viendrait à l'esprit?*

Les réponses données ont été :

- **L'Amérique latine sans pouvoir préciser le pays.**
- **Un pays hispanophone.**
- **L'Espagne**

4) *Après avoir entendu l'enregistrement vous diriez que ce locuteur a un accent?*

(Les réponses possibles étaient : faible, moyen, fort, difficile à comprendre)

Nos collaborateurs ont qualifié le 10 % de nos participants comme ayant un accent faible, facile à comprendre avec quelques petites erreurs, mais avec une très bonne prononciation. Le 40 % d'étudiants avaient un accent moyen, très compréhensible, mais avec un peu plus de travail à faire au niveau de la prononciation. Un fort accent a été le commentaire réservé pour le 30 % de notre échantillon sonore et 10 % a reçu une évaluation comme difficile à comprendre.

On a voulu demander le point de vue de nos collaborateurs et collaboratrices par rapport aux choses à améliorer pour chaque enregistrement analysé, la liste a été longue, mais on la présente regroupée à continuation.

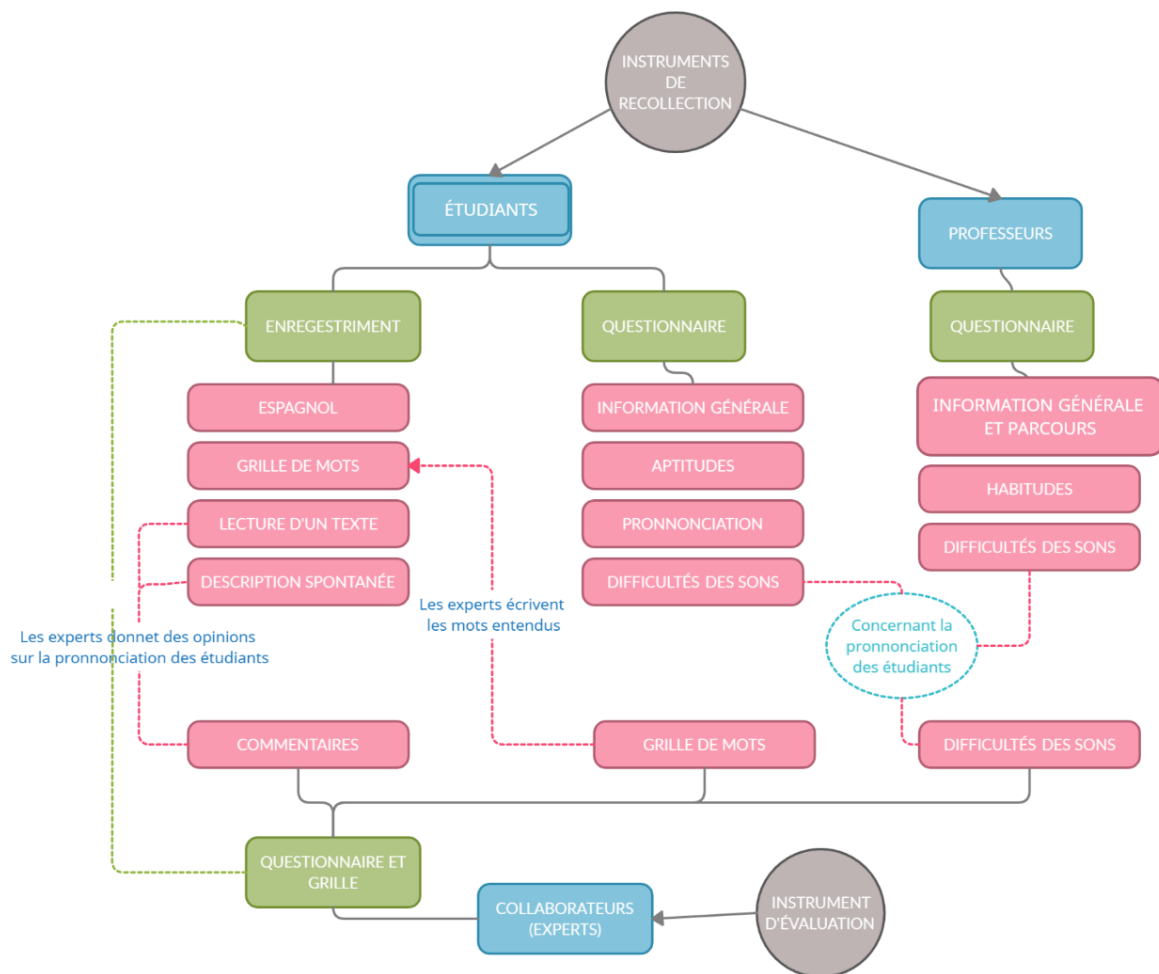
5) *Avez-vous des commentaires ou des conseils à donner à cet étudiant, afin d'améliorer sa prononciation et son accent?*

- **Travailler l'élocution.**
- **Revoir la phonétique.**
- **Revoir le genre de certains mots (parce que parfois le choix de l'article défini ou indéfini n'a pas été le bon)**
- **Parler moins vite.**
- **Ne pas abuser du son z, attention aux b**
- **Corriger la prononciation des voyelles nasales.**
- **Enrichir le vocabulaire**

CHAPITRE 6: ANALYSE DES RÉSULTATS

Ayant présenté les résultats de la recherche, on utilise ce sixième chapitre par l'analyse des résultats. On reporte ici des relations entre les réponses données par les étudiants afin de découvrir nouvelle information qui nous emmène à répondre notre question de recherche. On retourne aux questionnaires remplis par les étudiants, ainsi qu'aux des professeurs et des experts. On montre par la première fois les contenus des enregistrements, tant par les auteurs de ce travaille comme les experts natifs qui ont collaboré.

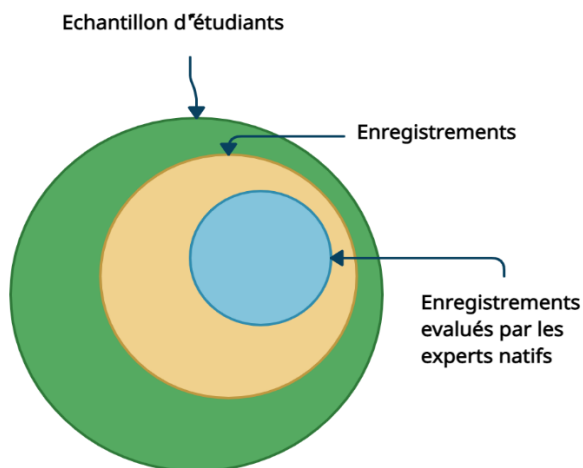
On tient en place le diagramme montré dans le chapitre antérieur. On va compléter les liaisons entre les instruments de recherche en analysant les sons qui posent des difficultés aux étudiants ainsi que l'évaluation fait par les experts sur la prononciation de mots et le rempli des grilles.



On va revisiter les questionnaires déjà vus dans la présentation des résultats. Cette fois avec l'intention d'évaluer et contraster des données référant à plus d'un domaine, soit deux sections dans le même questionnaire ou une section similaire à travers deux ou trois questionnaires.

On commence par déchiffrer les liaisons entre les habitudes et manières de pratiquer la prononciation et la perception que les étudiants ont de ses propres compétences phonologiques. Ici, on fait référence aux résultats du 78 participant dans l'enquête étudiante. Bien si l'est une idée générale, il peut apporter un éclairage sur la performance oral des étudiants de cinquième année de la Licence en Langues modernes.

Ensuite, on présente par la première fois les résultats des enquêtes sonores. Il faut se rappeler que on a commencé avec un instrument écrit pour 78 étudiants, desquels 35 ont fait le registre oral. Finalement, on a choisi un ensemble de dix audios que les experts natifs ont reçu pour leur analyse.



Dans cette étape, on prend les 35 audios pour juger la prononciation des étudiants. Ici, on identifie trois parties: les sons vocaliques, les sons consonantiques et l'expression spontanée.

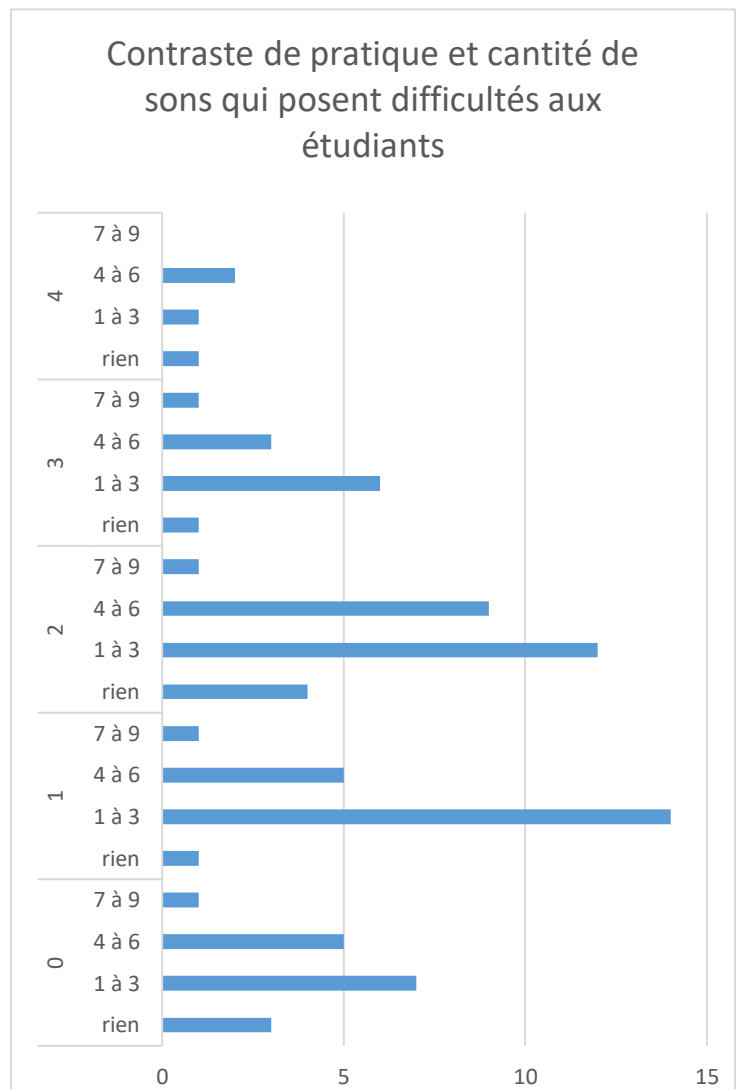
Finalement, on se met en marche pour l'analyse des audios où l'écoute a été prise par les experts natifs. Ici on considère aussi l'information qui proposent les questionnaires écrits: étudiants, professeurs et collaborateurs.

6.1 Enquête aux étudiants: pratique vs. Perception

On commence cette section en reprenant « pratique » et « difficultés des sons » de l'instrument écrit aux étudiants. Là, on repère sur les sortes de travail supplémentaire que les étudiants mettent à effet pour améliorer leur prononciation française aussi que la liste de sons vocaliques et consonantiques où les étudiantes trouvent des difficultés.

Par effet de ce chapitre, on résume les tableaux en lient le total de activités de pratique et le total de sons qui rendent vaincu à chaque étudiant de notre sous-ensemble. Le graph à droit surligne les fréquences d'étudiants les plus hautes pour eux qui récurrent à un ou deux activités de pratique.

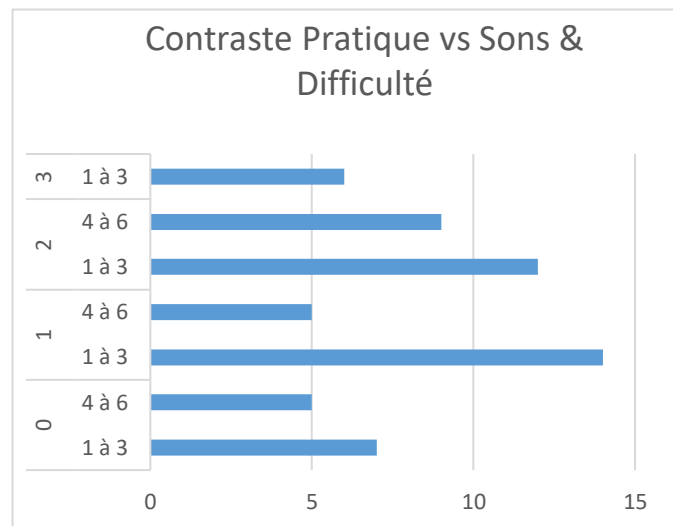
Pratique	difficulté	Fréquence
0	rien	3
	1 à 3	7
	4 à 6	5
	7 à 9	1
1	rien	1
	1 à 3	14
	4 à 6	5
	7 à 9	1
2	rien	4
	1 à 3	12
	4 à 6	9
	7 à 9	1
3	rien	1
	1 à 3	6
	4 à 6	3
	7 à 9	1
4	rien	1
	1 à 3	1
	4 à 6	2
	7 à 9	0



À continuation, on fait remarquer les tuples « pratique-difficulté » les plus hautes en fréquence. Dans le tableau à gauche, ils sont remarquables en bleu-vert. On a considéré comme haute fréquence tous qui dépassent la moyenne de fréquences, laquelle est 4.1. Donc, le tableau à droit contient l'information significatif de cette situation:

Pratique	Sons e difficulté		Fréquence
	Min	Max	
0	0	0	3
0	1	3	7
0	4	6	5
0	7	9	1
1	0	0	1
1	1	3	14
1	4	6	5
1	7	9	1
2	0	0	4
2	1	3	12
2	4	6	9
2	7	9	1
3	0	0	1
3	1	3	6
3	4	6	3
3	7	9	1
4	0	0	1
4	1	3	1
4	4	6	2
4	7	9	0

Pratique	difficulté	Fréquence
0	1 à 3	7
	4 à 6	5
1	1 à 3	14
	4 à 6	5
2	1 à 3	12
	4 à 6	9
3	1 à 3	6



Si on observe le graph qui accompagne les tableaux, on se rend compte que les étudiants qui rien pratiquent considèrent qu'ils ont très peu à améliorer. Par contraste, quand ils pratiquent la phonétique un peu, un ou deux activités, ils comprennent leurs fautes. Peut-être que l'ignorance se marche et ils deviennent claires sur leurs compétences. Finalement, les numéros pour les difficultés de sons tombent encore une fois quand la pratique monte, en créant une sorte de cloche. Pour mieux comprendre ce phénomène, il faudrait d'établir une toute nouvelle recherche dédiée à les pratiques à l'oral et les compétences phonologiques des étudiants de la carrière.

6.2 Enregistrements analysés par les auteurs

L'écoute des enregistrements a été effectuée par les chercheurs avec la collaboration des francophones de naissance habitant en pays francophone. Notre échantillon sonore comprenait une première partie avec des mots en espagnol, avec le but de mettre à l'aise les participants et d'enregistrer aussi leur façon de prononcer notre langue maternelle. La deuxième partie de notre enregistrement était un tableau de mots comprenant 40 mots et quatre phrases ; les mots ont été choisis minutieusement par les chercheurs afin d'avoir tous les sons du français.

La troisième partie comprenait un extrait de sept lignes du livre *Les Yeux tristes de mon camion*. Le choix du texte a été fait grâce à la richesse de phonèmes présents en un seul paragraphe. La quatrième partie de notre document sonore était une brève histoire inventée de façon spontanée par les participants. Le but de cette dernière partie ce n'était pas de repérer les phonèmes, mais plutôt d'identifier les possibles influences de l'espagnol au niveau grammatical et lexical.

La façon dont on présente les résultats c'est en pourcentages. Pour arriver à une moyenne on a d'abord pris en compte le nombre de fois qu'un certain phonème apparaissait dans la deuxième et troisième partie. On a compté combien de fois (par participant) un son en particulier a été bien prononcé et le nombre de fois où il n'a pas été dit correctement. Deuxièmement, on a additionné les résultats de tous nos participants et on a procédé par la suite à les diviser entre le nombre des enregistrements en notre possession.

On compte avec 35 enregistrements lesquels sont d'abord analysés par les auteurs de ce travail. Dans la table suivante on montre partialement l'information du groupe: 54% sont femmes, 46% hommes. Il n'y a qu'un étudiant qui a déjà fait un séjour en France. Bien s'ils admettent qu'ils pratiquent la prononciation, la plupart d'eux seulement fait un ou deux types de activités. On observe que, d'après eux, ils maîtrisent plus de la moitié des sons présentés à la table de sons qui les posent des difficultés. Très peu reconnaîtraient qu'il y a des autres sons qui leur posent des problèmes. On verra dans l'analyse si les numéros son consistantes avec leur perception.

Code	sexe	Pratique	Difficultés et sons													Total	
			Consonnes			Voyelles			Sons nasaux			D'autres sons					
			[ʁ]	[z]	[ʒ]	[ə]	[y]	[œ]	[ã]	[ɛ̃]	[ɔ̃]	[j]	[w]	[ɥ]	[œ̃]		[ɛ]
ME14018	F	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0						0
MP13022	F	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0						0
AT14013	M	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0						0
MA13042	M	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1						2
ML13050	F	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1						4
SG15001	F	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1					7
GH14038	F	2	0	0	1	1	0	0	1	1	1						5
OP11015	M	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0					1	4
CC12142	M	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0						0
GS12034	M	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0						1
RT14005	M	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0			1	1		4
JM15004	M	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0						4
PD14013	M	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1						4
AO15003	F	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1			1
RC15012	M	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0						0
BC10003	M	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0						0
VA11034	M	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1						4
DC09014	M	0	0	1	1	1	0	1	0	1							5
OM12005	F	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0						2
OA11025	M	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0						1
CS15018	F	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0		1				2
SO15005	F	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0						2
MN13012	F	2	0	0	1	0	0	1	0	1	0						3
SR15014	M	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1					4
PM13116	F	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0						3
VS13012	F	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0						0
RG15023	M	2	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1				4
CL13018	F	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0						2
BJ15001	M	3	0	1	0	1	0	0	1	0	0						3
OC15007	F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		1			2
HZ15002	F	2	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1		1			5
MP12049	F	4	0	1	0	1	0	0	0	1	1					1	5
JM13007	F	4	0	0	0	0	0	1	0	0	0						1
FP08010	F	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0						1
PF15006	F	2	1	1	0	1	0	0	1	1	1						6

Information sur les sons qui posent des difficultés aux étudiants qui ont participé dans l'échantillon vocalique.

6.2.1 Sons Vocaliques

Le son [ɛ]

La voyelle [ɛ] était présente sept fois dans les mots du tableau et treize fois dans l'extrait proposé à la troisième partie. On a choisi des mots très courants comme « père » [pɛR], « carrière » [karjɛR] et « seize » [sez]. Le phonème [ɛ] a été prononcé avec la bonne ouverture de la bouche uniquement le 28.33 % des cas, malgré le fait que dans certains contextes en espagnol du Salvador on peut aussi prononcer [ɛ], de façon naturelle et sans se rendre compte bien sûr.

Pour la plupart de mots où l'on devait prononcer [ɛ], le phonème privilégié par notre échantillon a été le [e] à 70 %, ce qui n'est pas surprenant si on prend en compte que, de façon générale, le « e » omniprésent en espagnol d'ici et standard c'est le [e]. Dans l'analyse phonétique réalisé on a trouvé des mots comme « père » prononcés comme [pɛR] ou « raison » prononcé comme [REZɔ̃] au lieu de [REZɔ̃]. On a aussi trouvé une autre prononciation, que l'on ne s'attendait pas, un petit pourcentage, le 1.67 %, a remplacé le phonème [ɛ] par [ə]. Donc, on a entendu des mots tels que « l'est » [lest] prononcé comme [ləst].

Le son [ə]

Ce phonème apparaissait cinq fois dans les mots de la deuxième partie et neuf fois dans le texte à lire (14 fois en tout). Parmi les mots comprenant ce phonème se trouvaient : « secrétaire » [səkretɛR] et « me » [mə]. Le taux de réussite de ce phonème a été seulement du 23.81 %. Chez notre population cible le 76.19 % de cas, où l'on devait prononcer [ə], la prononciation choisie systématiquement a été [e]. En conséquence, on a trouvé des mots comme « secrétaire » prononcé [sɛkreter]. Ce mot s'est révélé particulièrement difficile pour la plupart d'étudiants, probablement parce qu'il comprend plusieurs sons qui sont normalement difficiles à maîtriser.

Le son [e]

Le phonème [e] était présent 14 fois dans la deuxième partie et 21 fois dans le texte à lire, pour un total de 35 fois. C'est un son qui a eu un taux de réussite du 99.68 %, c'est-à-dire les mots comme « bébé » et « aller » ont été prononcés avec le son [e] respectif, ce qui semble logique parce que c'est le même son vocalique de l'espagnol. Cependant, on a pu entendre un petit pourcentage du

0.32 % où le son [e] a été remplacé par [ə], par exemple le mot « lever » [ləve] a été prononcé comme [ləvə], probablement à cause de l'influence du premier [ə].

Le son [ø]

Ce phonème n'apparaissait que trois fois dans le texte. Les mots qui comprenaient ce phonème étaient « jeu » [ʒø] et « heureux » [øRø]. Il a été bien prononcé le 59.25 % des fois. Malgré le fait que le son [ø] apparaissait très peu de fois dans les enregistrements, comparé à l'occurrence d'autres phonèmes, il a été remplacé par le son [ɔ] au 7.41 % ; par le son [e] au 25.93 % et par le [o] au 7.41 %. Par exemple lorsqu'il s'agissait du mot « heureux » on a pu le trouver prononcé comme [erɔ] ou [ero].

Le son [œ]

Ce phonème se trouvait quatre fois, deux fois dans la première partie et deux fois dans le texte à lire. La principale difficulté de ce phonème est son absence du système phonétique espagnol. Le 88.88 % des occurrences ont été bien prononcées, mais le [œ] a été aussi remplacé par [ɔ] au 5.6 % ; on a trouvé une substitution au son [e] le 2.74 % des cas et remplacé par le [ɛ] le 2.78 %. Par exemple le mot beurre [bœR] on l'a entendu quelquefois prononcé comme [bɛr] ou [ber].

Le son [o]

Le [o] a apparu six fois : deux dans le tableau des mots et quatre fois dans l'extrait de la troisième partie. En moyenne sa prononciation a été réussie de 50 %. Ce phonème a été confondu par [ɔ] le 48.21 % des occurrences. Par exemple le mot métro [metro] a été fréquemment prononcé [metrɔ]. On a aussi trouvé un petit pourcentage du 1.79 % où on l'a prononcé [ø], au lieu de [o], notamment des mots comme « beau » [bo] qui a été prononcé [bø] quelque-fois.

Le son [ɔ]

Quant au son [ɔ] le pourcentage de réussite a été très élevé : du 97.78 %, il était présent dix fois dans les enregistrements et il a été correctement prononcé la grande majorité des cas. On a quand même trouvé un petit pourcentage, du 2.22 %, où le son [ɔ] a été laissé de côté pour le son [o], c'est qui a été inattendu parce que le son présent en espagnol c'est le [ɔ] ouvert. Parmi les mots rencontrés avec cette erreur on a « folle » [fɔl] prononcé comme [fol].

Le son [ɛ̃]

Le phonème [ɛ̃] a apparu six fois dans nos textes. Il a été correctement prononcé le 38.89 % des cas. Parmi les mots avec ce phonème on avait « un » [ɛ̃] ou [œ̃] et « vin » [vɛ̃]. On a remarqué qu'un bon pourcentage, le 37.04 % des occurrences, a été prononcé avec un son « n » après la voyelle nasale. Par exemple le mot « vin » pouvait s'entendre comme [vɛ̃n]. C'est un phénomène assez courant chez les étudiants de la cinquième année, dû probablement à l'influence de l'orthographe des mots et à l'influence de notre langue maternelle.

Le 11.11 % des cas où l'on devait prononcer [ɛ̃] on a entendu une prononciation que l'on transcrira comme [an], c'est-à-dire les mots comme « d'un » ont été parfois entendu avec une articulation que nos oreilles enregistreraient comme [dan]. D'autres prononciations comme [ãn] (11.11 %) et [ãm] (1.85 %) ont été aussi trouvées. Alors, des mots tels que « impressionnant » [ɛ̃pʁɛsjɔ̃nã] et « simple » [sɛ̃pl] ont été prononcés comme [ãnpʁɛsjɔ̃nã] et [sãmple].

Le son [ɔ̃]

Le phonème [ɔ̃] était présent huit fois dans le tableau de la deuxième partie et seize fois dans la lecture de la troisième. Le pourcentage d'une bonne prononciation a seulement atteint le 24.53 %. On a aussi repéré un son « n » juste après le [ɔ̃] pour le 42.13 % des occurrences, ainsi qu'un son [m] pour le 1.39 % ; ce dernier, notamment si le son suivant était un « p » ou un « m ». Donc, des mots comme « bon » ont été prononcés [bɔ̃n] et des mots comme « compagnie » ont été prononcés comme [kɔ̃mpaɲi].

Dans le 25 % des cas le son [ɔ̃] a perdu sa qualité de voyelle nasale française, sur une claire influence de notre langue, il a été remplacé par un son que l'on transcrira comme [ɔn] et on a même entendu uniquement la voyelle [ɔ] au lieu de [ɔ̃] (le 1.39 %). La fréquence de cette erreur est assez courante et pourrait poser des problèmes de compréhension pour l'interlocuteur. Parmi les mots où la nasalité ne semblait pas parfois être au rendez-vous on a eu « ballon » [balɔ̃], prononcé [balɔn].

Le son [ã]

À propos du son [ã] il se trouvait sept fois dans la deuxième partie et 13 fois dans le texte, 20 fois en tout. Le taux de réussite de ce phonème n'a été que du 22.23 %, parmi les mots choisis on avait « grand » [grã] et « vent » [vã]. La tendance a été, comme pour les deux autres voyelles nasales, d'ajouter un « n » au son nasale (34.44 %) et parfois un « m » (1.11 %), lorsque le son suivant était un « b ». C'est ainsi qu'on a eu des mots comme « monumental » [mɔnymãtal] et « jambon » [ʒãbɔ̃] prononcé comme [mɔnumãntal] et [ʒãmbɔ̃n].

On a remarqué aussi qu'en un bon pourcentage (le 35 %) la voyelle [ã] a été remplacé par un son dénasalisé que l'on transcrira comme [an]. C'est de cette façon que plusieurs mots où le son nasale devait s'entendre il n'était pas là, ce qui a donné des mots tels que « dans » prononcé comme [dan]. Un autre pourcentage de mots (le 7.22 %), sous une influence de l'orthographe du mot et de notre langue maternelle aussi, a été prononcé [en]. C'était le cas particulièrement des mots avec l'orthographe « en » comme « immense » prononcé quelquefois comme [inmens].

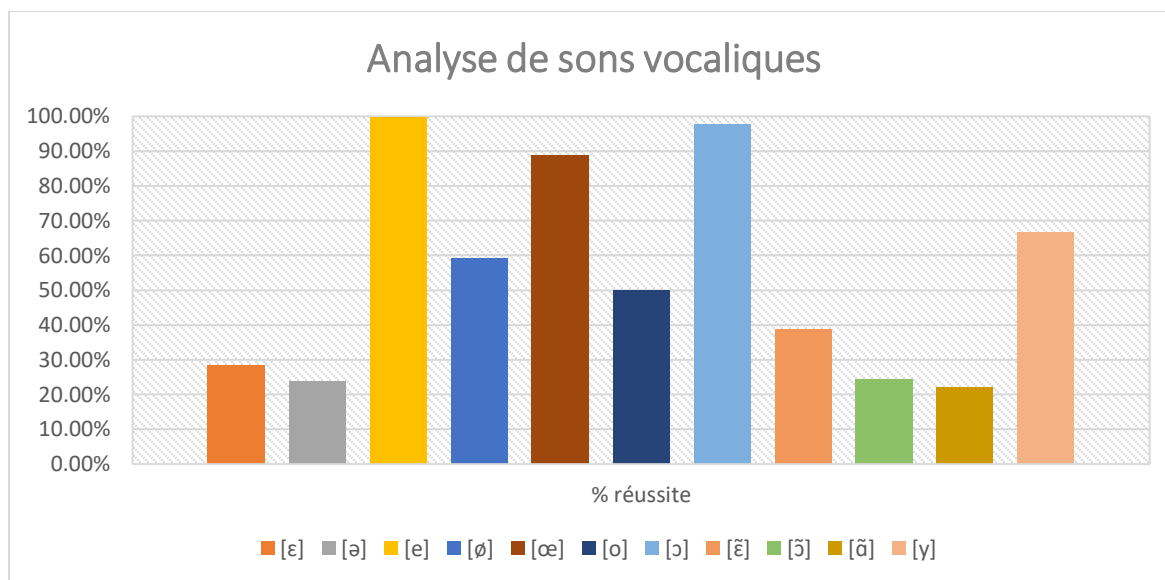
Le son [y]

Ce phonème apparaissait deux fois dans le tableau de la deuxième partie et neuf fois dans le texte à lire. Le pourcentage de réussite du phonème [y] a été du 66.67 %. Parmi les mots comprenant ce son on avait : « juste » et « du ». Les erreurs trouvées dans sa prononciation ont été : le remplacement par le son [u] (22.22 %) et le remplacement de [y] par un son que l'on transcrira [ju] (11.11 %). Par exemple le mot « construction » [kɔ̃stryksjɔ̃] a été prononcé comme [kɔ̃struksjɔ̃n] et le mot « une » a été parfois prononcé comme [jun].

Ensuite on montre un tableau récapitulatif des résultats par les sons vocaliques.

Son	Information de phonème			Prononciation Incorrecte		
	Compte	% réussite	Exemples de mots	phonème privilégié	% utilisation	Exemple de mots
[ɛ]	20	28.33%	père [pɛR] carrière [kɑRjɛR] seize [sɛz]	[e]	70.00%	père [pɛR] raison [Rɛzɔ̃]
[ə]	14	23.81%	secrétaire [sɛkRɛtɛR] me [mɛ]	[e]	76.19%	secrétaire [sekRɛtɛr]
[e]	35	99.68%	bébé [bebe] aller [ale]	[ə]	0.32%	lever [ləve]
[ø]	3	59.25%	jeu [ʒø] heureux [œRø]	[ɔ]	7.41%	heureux [ɛRɔ],[ɛRø]
				[e]	25.93%	
				[o]	7.41%	
[œ]	4	88.88%	beurre [bœR]	[ɔ]	5.60%	beurre [ber],[bɛr]
				[e]	2.74%	
				[ɛ]	2.78%	
[o]	6	50.00%	métro [metro] beau [bo]	[ɔ]	48.21%	métro [metRɔ]
				[ø]	1.79%	beau [bø]
[ɔ]	10	97.78%	folle [fɔl]	[o]	22.22%	folle [fol]
[ɛ̃]	6	38.90%	un [ɛ̃] vin [vɛ̃] impressionnant [ɛ̃pRɛsjɔ̃nɑ̃] simple [sɛ̃pl]	[ɛ̃n]	37.04%	vin [vɛ̃n]
				[an]	11.11%	d'un [dan]
				[ɑ̃n]	11.11%	impressionnant [ɑ̃pRɛsjɔ̃nɑ̃]
				[ɑ̃m]	1.85%	simple [sɑ̃mple]
[ɔ̃]	16	24.53%	bon [bɔ̃] compagnie [kɔ̃paɲi] ballon [balɔ̃]	[ɔ̃n]	42.13%	bon [bɔ̃n]
				[ɔ̃m]	1.39%	compagnie [kɔ̃mpaɲi]
				[ɔ̃n]	25.00%	ballon [balɔ̃n]
				[ɔ]	1.39%	bon [bɔ]
[ɑ̃]	20	22.23%	grand [grɑ̃] vent [vɑ̃]	[ɑ̃n]	34.44%	monumental [mɔ̃numɑ̃ntal]
				[ɑ̃m]	1.11%	jambon [ʒɑ̃mbɔ̃n]
				[an]	35.00%	dans [dan]
				[en]	7.22%	immense [inmens]
[y]	11	66.67%	juste [ʒyst] du [dy]	[u]	22.22%	construction [kɔ̃struksjɔ̃n]
				[ju]	11.11%	une [jun]

Le tableau s'est accompagné d'un graph qui donne une aide visuelle de la performance des étudiants.



Les sons nasaux et les sons de la voyelle «e» pas existant à l'Espagnol ont le taux de réussite la plus bas.

6.2.2 Sons Consonantiques

Le son [ʀ]

Il a apparu 48 fois dans le texte : 18 fois dans notre tableau et 30 fois dans le texte à lire de la troisième partie. Ce phonème a, sans doute, posé beaucoup de problèmes aux étudiants de notre échantillon. Le pourcentage d'une bonne prononciation a uniquement été du 15.05 % ; on l'a considéré comme un « r » prononcé correctement s'il était un [ʀ] (uvulaire) ou un [ʀ] grasseyé (vélaire), vu que les deux sont très présents chez les locuteurs natifs.

Dans notre échantillon, le 84.95 % des fois le « r » a été prononcé de façon éloignée de la norme francophone. On a trouvé des mots comme « père » prononcé avec le « r » alvéolaire simple de l'espagnol : le « r » que l'on entend dans le mot « pero » (mais). On a parfois entendu le « r » être prononcé avec un son très similaire au son [x] de notre langue comme dans le mot : « jalar » (tirer). La variante [ɹ] de l'anglais américain n'a pas été utilisé pour remplacer le [ʀ] dans notre échantillon sonore.

Le son [v]

Le son [v] était compris 15 fois dans notre tableau de mots et cinq fois dans la lecture. Malgré le fait que ce phonème est assez différent en espagnol ; il a été bien prononcé le 63.33 % des cas. La principale variante que l'on a trouvée a été [β] (31.67 %) ; c'est-à-dire qu'un mot comme « vous » [vu] a été dit comme [βu] à plusieurs reprises. Pour les 5 % des occurrences, le son [v] a été remplacé par le [b] ; c'est-à-dire des phrases comme « dans ton vin » qui devrait être prononcé comme [dãtõvẽ] a été parfois prononcé comme [dãtõmbẽ].

Le son [s]

Le phonème [s] apparaissait 29 fois dans nos textes ; neuf fois dans notre tableau et 20 fois dans le texte de la troisième partie. Ce phonème n'a pas trop posé de problèmes, cela existe dans notre langue maternelle et se prononce de la même façon en espagnol du Salvador. Le taux de réussite de ce phonème a été du 92.34 %. Dû probablement à une confusion des règles, on a trouvé quelquefois la prononciation [z], (7.66 %), lors que l'on devait entendre le [s].

Le son [ʒ]

Il apparaissait huit fois dans notre échantillon sonore, le 80.55 % des fois ont été correctement prononcés, mais il faut dire qu'en français ce phonème dure ; on entend l'air passer sur la langue. Quelquefois dans notre échantillon le son était correct, par contre la durée était moins importante qu'en français standard. Lorsqu'on a retrouvé une durée plus courte on l'a considéré comme prononcé de la bonne façon si toutes les autres caractéristiques étaient présentes : la friction, le voisement, etc. tout ce qui la rend intelligible.

Ce phonème a été mal prononcé le 11.11 % de cas, où il a été remplacé par le phonème [ʃ], notamment dans les mots qui devraient finir avec [ʒ], par exemple le mot « âge » qui a été souvent prononcé comme [aʃ] au lieu de [aʒ]. Une autre erreur trouvée, (4.17 %), c'est la prononciation du son hispanophone [j] dans des mots comme « jambon » prononcé [jãbõn] au lieu de [ʒãbõ]. Le phonème affriqué palatal [dʒ] a aussi été trouvé (4.17 %) ; par exemple dans la phrase « j'admire » on pouvait parfois l'entendre comme [dʒãðmire].

Le son [b]

Ce phonème [b] a apparu 13 fois dans nos textes : 12 fois dans notre tableau de la deuxième partie et une fois dans la lecture de la partie suivante. Il a été prononcé correctement le 67.52 %, ce qui semblerait étonnant parce que ce phonème existe aussi en espagnol. Il ne faut pas oublier que dans notre langue ce phonème possède un allophone : [β] et c'est justement celui –ci qu'on a trouvé dans beaucoup de mots (32.48 %). On a entendu par exemple « bébé » [bebe] prononcé [beβe], une influence directe de notre langue parce que le [β] n'existe pas en français.

Le son [f]

Le phonème [f] n'a apparu que trois fois dans notre échantillon et ses caractéristiques phonétiques sont pareilles en français et en espagnol. Malgré le fait que le 100 % des fois il a été prononcé comme un [f], le 22.22 % n'avait pas la durée typique du français standard. On a vérifié des enregistrements et on a découvert qu'en espagnol salvadorien, lorsqu'on parle de façon familière, le [f] est aussi un peu faible ce qui influence la façon de le prononcer en français.

Le son [g]

Le phonème [g] s'est affiché quatre fois dans nos textes. Une fois dans le tableau des mots et trois fois dans l'extrait à lire de la troisième partie. Le 97.22 % des occurrences il a été bien prononcé. Il s'agit d'un son vélaire et sonore dans les deux langues et la seule difficulté que l'on pourrait avoir c'est l'existence de l'allophone [ɣ], un son complément absent du français. Cet allophone a été aussi retrouvé dans nos enregistrements (2.78 %), des mots comme « grand » [grã] ont été parfois prononcé comme [ɣrã].

Le son [d]

Le phonème [d] était assez présent dans notre échantillon; quatre fois dans notre tableau et 24 fois dans le texte de la troisième partie. Le son [d] est occlusif dentale dans les deux langues, sauf qu'en espagnol le [d] comprend un allophone : [ð]. Le 92.06 % a été prononcé [d], par contre on a trouvé l'allophone [ð] dans le 7.94 % de cas. Le mot « dessert » [desɛR] a été parfois prononcé avec l'allophone, ce qui a donné [ðesɛR] ou [ðeser] ; prononciation directement influencé par l'espagnol.

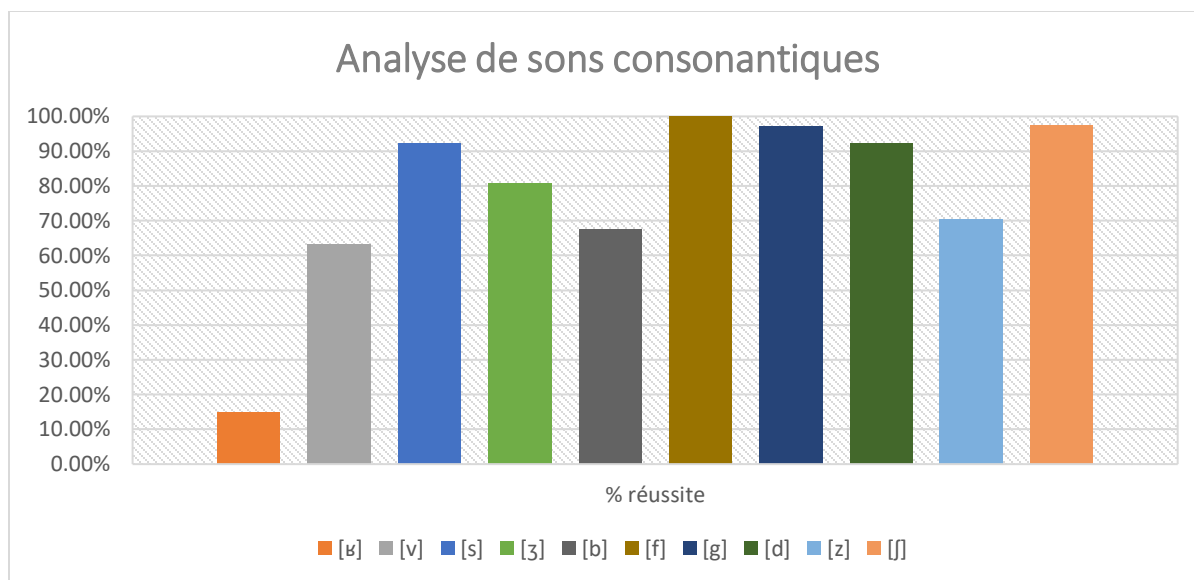
Le son [z]

Le phonème [z] apparaissait cinq fois dans la deuxième partie et quatre fois dans le texte à lire. Le taux de réussite de ce phonème a été de 70.37 %. Parmi les mots comprenant ce son on avait « seize » [sez] et « saison » [sezɔ̃]. Sa principale difficulté est d'apprendre à identifier quand on doit le prononcer sonore et quand on doit opter pour son équivalent sourd. Le 29.63 % où la prononciation devait être [z] on a trouvé [s], autrement dit, des mots comme « Asie » [azi] ont été souvent prononcés [asi].

Le son [ʃ]

Concernant le phonème [ʃ], il était présent neuf fois dans nos enregistrements. Son pourcentage de réussite a été assez élevé : de 97.53 %. On a seulement trouvé un petit pourcentage (le 2.47 %) où il a été remplacé par [tʃ] dans des mots tels que « chantier » [ʃɑ̃tje] prononcé parfois comme [tʃɑ̃tje]. Quelque chose qui a certainement attiré notre attention est le fait que le 12.35 % des fois, la durée du phonème [ʃ] n'était pas la même que celle du français standard. On l'a trouvé un peu faible, mais sans poser des problèmes pour comprendre de quel phonème il s'agissait.

Son	Information de phonème			Prononciation Incorrecte		
	Compte	% réussite	Exemples de mots	phonème privilégié	% utilisation	Exemple de mots
[ʁ]	48	15.05%	père [pɛʁ]	[r]	84.95%	père [pɛr]
[v]	20	63.33%	vous [vu] dans ton vin [dɑ̃tɔ̃vɛ̃]	[β]	31.67%	vous [βu]
				[b]	5.00%	dans ton vin [dɑ̃tɔ̃mbɛ̃]
[s]	29	92.34%	dessert [desɛʁ]	[z]	7.55%	dessert [dezɛʁ]
[ʒ]	8	80.55%	âge [aʒ] jambon [ʒɑ̃bɔ̃]	[ʃ]	11.11%	âge [aʃ]
				[j]	4.17%	jambon [jɑ̃bɔ̃]
				[dʒ]	4.17%	j'admirais [dʒɑ̃mire]
[b]	13	67.52%	bébé [bebe]	[β]	32.48%	bébé [beβe]
[f]	3	100.00%	folle [fɔl]	22.22% en durée réduite		
[g]	3	97.22%	grand [grɑ̃]	[ɣ]	2.78%	grand [ɣrɑ̃]
[d]	28	92.06%	dessert [desɛʁ]	[ð]	7.94%	dessert [ðesɛʁ] ou [ðesɛr]
[z]	9	70.37%	seize [sez] saison [sezɔ̃]	[s]	29.63%	Asie [asi]
[ʃ]	9	97.53%	chantier [ʃɑ̃tje]	[tʃ]	2.47%	chantier [tʃɑ̃tje]
				12.35% en durée réduite		



Par rapport aux consonnes, s'est remarquable que tous sauf le son [ʁ] dépassent 50% en exactitude

6.2.3 Expression Spontanée

L'objectif principal de notre mémoire a été la prononciation, mais on a conçu la quatrième partie de notre échantillon sonore pour vérifier si notre langue maternelle influençait aussi au niveau grammatical et lexical. Parmi les influences trouvées, on a eu des phrases avec une structure calquée de l'espagnol ; confusion avec le genre de quelques mots, étant donné qu'il n'est pas le même dans les deux langues ; l'utilisation des faux amis ; adjectifs incorrecte placés. On présente à continuation un exemple représentatif de chaque catégorie d'erreur mentionnée dans ce paragraphe.

- « Il y avait une fois ... »

Quelques participants ont commencé la brève histoire avec la phrase : il y avait une fois.

Énoncé clairement influencé par l'expression: *Había una vez ...* de notre langue maternelle ; très populaire lorsqu'on commence la narration d'une histoire ou un conte. L'expression idiomatique en français est « il était une fois ».

- « Les personnes contaminent la terre ... »

Le mot « *contaminar* » pourrait être considéré, dans ce contexte, comme un faux ami parce qu'en français, généralement, le verbe « contaminer » est utilisé pour parler de la transmission de microorganismes ou pour parler d'une influence négative. Le choix de ce mot a été, sans doute, influencé par le mot très similaire en espagnol. Pour donner le sens désiré à la phrase il serait plus convenable d'opter pour le mot « polluer ».

- « Les poissons petits voulaient manger les grands poissons ... »

Dans cette phrase l'adjectif est placé après le nom ; l'ordre des mots que l'on suit généralement en espagnol, donc il est évident que le participant a pris en compte la logique de notre langue maternelle pour s'exprimer. La règle pour les adjectifs courts en français est de les placer devant le nom qui les accompagnent. Une façon plus naturelle de dire cette idée en français aurait été : les petits poissons voulaient manger les plus grands.

- « Le diable qu'habitait dans l'enfer... »

Cette phrase montre d'abord une confusion avec le pronom relatif, on pourrait bien déduire que le participant a fait une traduction en pensant à une phrase comme « *El diable que vive en el infierno* ». Le pronom relatif a été mal choisi, probablement parce que nous possédons que le « que » en espagnol et le principe de l'éllision de ce mot (qu') n'a pas été respecté non plus. Une meilleure façon de le dire aurait été: le diable qui habite en enfer.

- « Le prisonnier a dit que c'était un erreur »

Dans cette phrase on a utilisé l'article indéfini masculin pour un mot qu'en français est féminin. Dans notre échantillon a été possible de trouver quelques mots qui n'étaient pas accompagnés du bon article; dû probablement à l'influence du genre des mots équivalents, qui n'est pas toujours le même qu'en français.

Les résultats de nos enregistrements ont démontré que les étudiants n'avaient aucun problème avec les phonèmes consonantiques occlusifs : [p] comme dans le mot « *père* » ; [k] comme dans le mot « *caillou* » ; [t] comme dans le mot « *sortir* » ; [m] comme dans le mot « *Montréal* » ; [n] comme dans le mot « *caniche* » ; [ɲ] comme dans « *compagnie* » ni avec le son constrictif [l] comme dans

le mot « *aller* ». Du côté des voyelles, le [a] comme dans le mot « *bavard* » ; [i] comme dans « *billet* » et [u] comme dans le mot « *vouvoyer* » sont parfaitement maîtrisées.

6.3 Enregistrements analysés par les collaborateurs natifs

Afin d'établir le profil d'étudiants dans le dernier étage de l'analyse, on présente le tableau complète où se montre la data générale, les raisons que les étudiants trouvent pertinents pour apprendre le français aussi que l'importance qu'ils donnent à la prononciation. En plus, on retourne aux habitudes de travail envers le renforcement de la prononciation française.

Voici le tableau qui conserve ces informations:

Code	Data générale				Raisons pour apprendre					Importance de la prononciation			Manières de travailler la prononciation								
					Francophonie			Études	Travail	Le trouve importante	Se fait corriger	assez travaillé	Pratique	Écouter	Regarder+écouter		Parler		Lire	Total	
	France	Langues	Culture	License	Académie	Chansons	Films	Nouvelles	Parlant					Répéter	Lire						
JM15004	80	2015	M	8				1		1	2	0	1								0
AO15003	90	2015	F	7.8		1		1		1	1	1	1	1							1
RC15012	80	2015	M	8				1		1	2	1	1								0
OA11025	80	2015	M	8.5				1		1	2	0	2							1	1
MN13012	80	2015	F	7.38				1		1	2	1	2	1			1				2
SR15014	80	2015	M			1				1	2	0	1					1			1
VS13012	90	2014	F	7.3				1		1	2	1	2	1		1					2
RG15023	80	2015	M	8.3	1		1	1		1	2	0	2	1	1						2
OC15007	80	2015	F	8.05						1	1	0	1								0
PF15006	80	2015	F		1			1	1	1	1	0	2					1	1		2

6.3.1 Analyse comparative sur les sons qui posent des difficultés aux étudiants

Ces tableaux contiennent la data acquise selon la perception des étudiants sur leur propre prononciation et, par contraste, ça qui montre ce que les collaborateurs natifs ont entendu en écoutant les audios individuelles. Un zéro signifie une réponse négative (pas de problème avec le phonème), en tant que le numéro un dénote l'existence de difficulté avec le son.

C'est notable que le tableau de difficultés selon les étudiants est plain de zéros. Ça veut dire, il est plain de sons qu'ils considèrent maîtrisés. Par contraire, le tableau des experts est presque vidé de zéros. Les experts ont déterminé qu'il y en a beaucoup à améliorer.

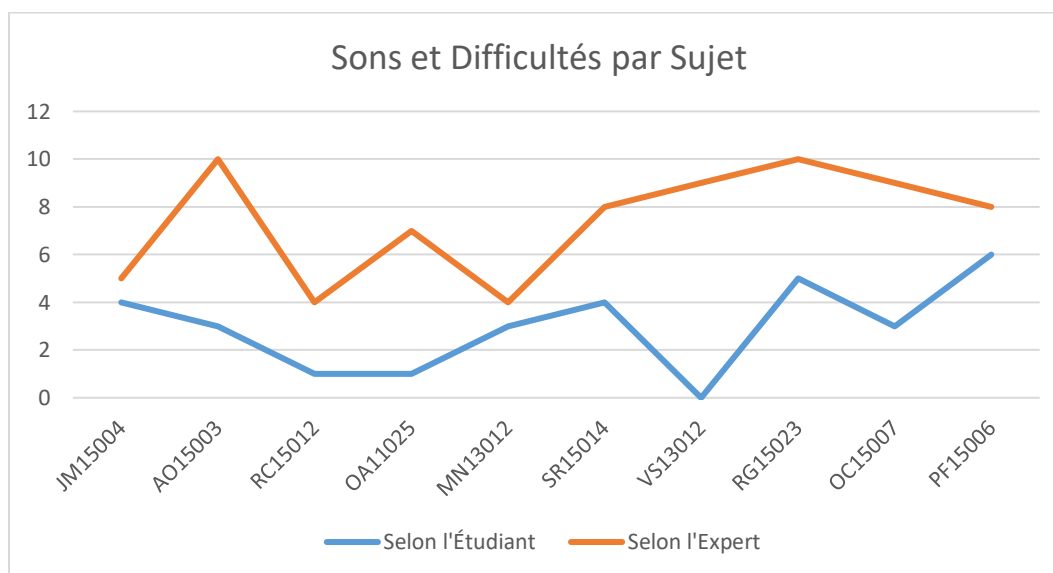
Code	Difficultés et sons selon les étudiants												Total	Observations
	Consonnes			Voyelles			Sons nasaux			Semivoyelles				
	[β]	[z]	[ʒ]	[ə]	[y]	[œ]	[ã]	[ɛ̃]	[õ]	[j]	[w]	[ɥ]		
JM15004	0	0	1	1	1	1	0	0	0				4	
AO15003	0	0	0	0	0	0	1	1	0			1	3	[ɛ̃] vs [ã]
RC15012	0	0	0	0	0	0	0	0	0			1	1	[ɥ], (muet)
OA11025	0	0	0	0	0	1	0	0	0				1	
MN13012	0	0	1	0	0	1	0	1	0				3	
SR15014	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1			4	chute [ə], [j]
VS13012	0	0	0	0	0	0	0	0	0				0	
RG15023	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	5	[ɥ], [w]
OC15007	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3	semivoyelles
PF15006	1	1	0	1	0	0	1	1	1				6	

Code	Difficultés et sons selon les experts												Total	Observations
	Consonnes			Voyelles			Sons nasaux			d'autres				
	[β]	[z]	[ʒ]	[ə]	[y]	[œ]	[ã]	[ɛ̃]	[õ]	muet	[v]	[ʃ]		
JM15004	1	0	1	1	1	0	0	1	0				5	
AO15003	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		10	[v] vs [b], [s] vs [z]
RC15012	1	0	1	0	1	0	0	1	0				4	
OA11025	1	0	1	1	1	0	1	1	1				7	
MN13012	1	0	1	0	1	0	0	1	0				4	
SR15014	1	1	1	0	1	1	1	1	1				8	[s] vs [z]
VS13012	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1		1	9	[ʃ], muet: [t], [r]
RG15023	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		10	[v] vs [b], [s] vs [z]
OC15007	1	1	1	1	1	1	1	1	1				9	
PF15006	1	0	1	1	1	1	1	1	1				8	

Ici, on compare les résultats des tableaux antérieurs. À côté des Codes d'étudiants on a la quantité de sons que chaque sujet considère difficiles; à continuation reste la conclusion à laquelle l'expert a parvenu après l'écoute.

Sons et Difficultés par Sujet		
Code	Selon l'Étudiant	Selon l'Expert
JM15004	4	5
AO15003	3	10
RC15012	1	4
OA11025	1	7
MN13012	3	4
SR15014	4	8
VS13012	0	9
RG15023	5	10
OC15007	3	9
PF15006	6	8

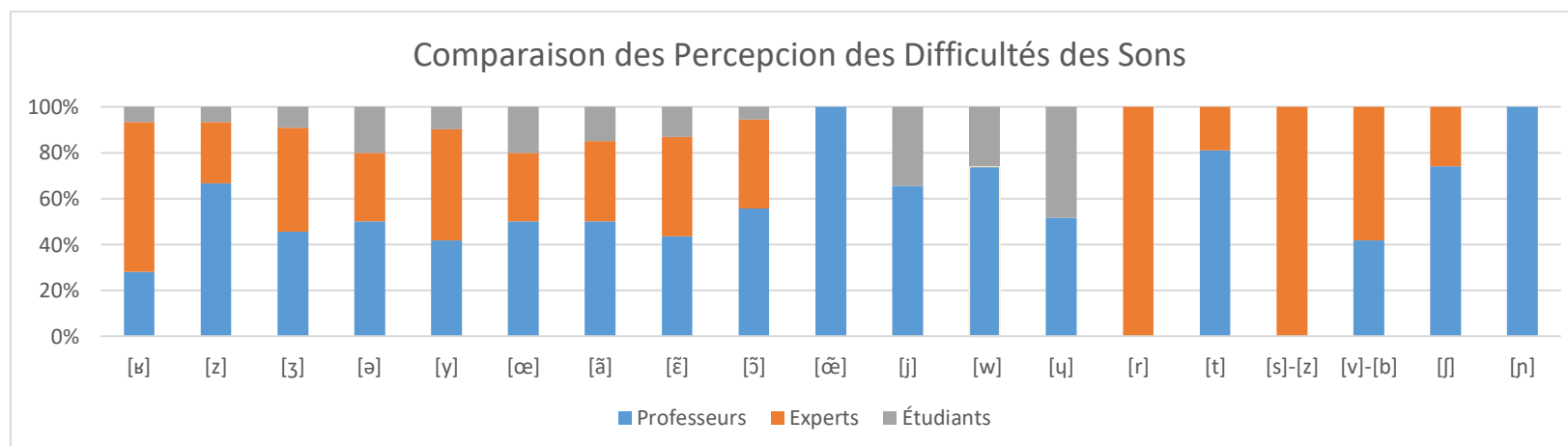
L'évaluation des natifs reste inférieure à la perception étudiante de chacun des participants:



On finisse cette section par combiner l'opinion de professeurs, collaborateurs natifs et étudiants sur la prononciation des étudiantes de Langues de cinquième année. On a compté les récurrences par chacun des sons. Bien si la perception des professeurs et générale, il est bien possible de le contraster avec ceux qui les collaborateurs et élèves ont fait par chaque sujet.

Difficultés et sons selon professeurs, experts et étudiants																			
	Consonnes			Voyelles			Sons nasaux				semivoyelles			muet		même son		d'autres	
	[ʁ]	[z]	[ʒ]	[ə]	[y]	[œ]	[ã]	[ɛ̃]	[õ]	[œ̃]	[j]	[w]	[ɥ]	[r]	[t]	[s]-[z]	[v]-[b]	[ʃ]	[ɲ]
Professeurs	43%	100%	100%	100%	86%	100%	100%	100%	100%	43%	57%	57%	43%	0%	43%	0%	14%	29%	29%
Experts	100%	40%	100%	60%	100%	60%	70%	100%	70%	0%	0%	0%	0%	10%	10%	30%	20%	10%	0%
Étudiants	10%	10%	20%	40%	20%	40%	30%	30%	10%	0%	30%	20%	40%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Cette sorte de graph montre la data dans chaque colonne comme un tout. D'après, on peut facilement observer quel est l'apporte que les séries font pour la colonne. Par exemple, on observe que la plupart de portions gris (les étudiants) sont toujours inférieurs à la portion bleue ou la portion orange (out tout les deux). Ça nous dit que la perception des étudiants continue à être trop optimiste.



6.3.2 Grilles de mots: Analyse sonore par les experts.

Dans cette partie, on présente un par un les résultats de la grille de mots que les étudiants ont enregistré dans la seconde partie et que les experts ont dû reproduire à l'écoute. Par chaque étudiant on définit premièrement le profil selon l'information des enquêtes étudiantes. Après, on montre un cadre en code-couleur selon le type d'erreur identifié par l'expert.

La grille que les étudiants ont reproduit à voix haute es comme là ci-dessous.

père	le	aller	lever	secrétaire	
jeu	seul	beurre	heureux		
beau	folle	porte	vôtre	votre	
simple	font	cent	bon	vin	jambon
c'est un grand pont			il y une mouch dans ton vin		
banc	vent	vouvoyer	bavard	boire	voir
vous venez du Brésil			les bebés vont voir les ballons		
désert	dessert	seize	sortir	Asie	saison
caillou	payer	billet	yaourt		
cochon	caniche	cheval	chanter		

Les experts ont reçu la grille ci-dessous avec des mots contrôle pour leur guide au remplissage:

				secrétaire	
			heureux		
					jambon
..... Pont					
	vent				
..... Bresil					
					saison
			chanter		

Le code couleur utilisé est:

nasal	[k]	[a][ɛ]	schwa	[b] - [v]	contrôle
homophone	[œ] - [ɔ]	[j] - [ʒ]	[z] - [s]	[œ] - [ø]	vider
[e] - [ø]	changée	[œ] - [ɛ]	[ʁ] - no r	[e] - [ə]	correct

Sujet 1: mâle qui se fait corriger et croit que la prononciation est prise en compte au Département. Avec un GPA de 8.0 et 80% avancé dans la carrière, il pratique de temps en temps et veut finir la License.

Evaluation Expert. Deuxième partie					
RC15012	20	Fabien Sicault		ville: Chateauroux	
père	le	aller	lever	secrétaire	
jeu	seul	beurre	heureux		
beau	folle	porte	vôtre	votre	
simple	font	cent	bon	vin	jambon
c'est un grand pont			il y une mouche dans ton vin		
banc	vent	vouvoyer	bavard	boire	voir
vous venez du Brésil			les bébés vont voir les ballons		
désert	dessert	seize	sortir	Asie	saison
caillou	payer	billet	yaourt		
cochon	caniche	cheval	chanter		
Observations: viger par billet ([j] - [ʒ]), mots changés, sons nasaux					

Sujet 2: mâle ayant fini le 80% des cours avec un GPA de 8.0. Elle est motivée par finir la carrière. Souvent, elle demande de se faire corriger, mais pense que la prononciation n'est pas assez travaillée au Département. Elle pratique de temps en temps, mais n'a énuméré aucune façon de le faire.

Evaluation Expert. Deuxième partie					
JM13007	24	Fabien Sicault		ville: Chateauroux	
père	le	aller	lever	secrétaire	
jeu	seul	beurre	heureux		
beau	folle	porte	vôtre	votre	
simple	font	cent	bon	vin	jambon
c'est un grand pont			il y une mouche dans ton vin		
banc	vent	vouvoyer	bavard	boire	voir
vous venez du Brésil			les bébés vont voir les ballons		
désert	dessert	seize	sortir	Asie	saison
caillou	payer	billet	yaourt		
cochon	caniche	cheval	chanter		
Observations: il manque des terminaisons [k], [t]					

nasal	[k]	[a][ɛ]	schwa	[b] - [v]	contrôle
homophone	[œ] - [ɔ]	[j] - [ʒ]	[z] - [s]	[œ] - [ø]	vider
[e] - [ø]	changée	[œ] - [ɛ]	[ʁ] - no r	[e] - [ə]	correct

Sujet 3: femme, 20% pour finir les courses, GPA de 7.38. Elle veut finir la carrière. Elle considère que la prononciation est assez travaillée au Département, se fait corriger et pratique la prononciation en parlant et en écoutant des chansons.

Evaluation Expert. Deuxième partie					
MN13012	20	Fabien Sicault		ville: Chateauroux	
père	le	aller	lever	secrétaire	
jeu	seul	beurre	heureux		
beau	folle	porte	vôtre	votre	
simple	font	cent	bon	vin	jambon
c'est un grand pont			il y une mouch dans ton vin		
banc	vent	vouvoyer	bavard	boire	voir
vous venez du Brésil			les bébés vont voir les ballons		
désert	dessert	seize	sortir	Asie	saison
caillou	payer	billet	yaourt		
cochon	caniche	cheval	chanter		
Observations: sons nasaux, il manque des terminaisons					

Sujet 4: femme, 90% des cours, GPA de 7.3. Sa motivation reste en la culmination des courses. Souvent, elle demande de se faire corriger, et pense que la prononciation est assez travaillée au Département. Elle pratique la prononciation en écoutant des chansons et regardant des nouvelles.

Evaluation Expert. Deuxième partie					
VS13012	21	Ariane Feliz Vargas		ville: Chateauroux	
père	le	aller	lever	secrétaire	
jeu	seul	beurre	heureux		
beau	folle	porte	vôtre	votre	
simple	font	cent	bon	vin	jambon
c'est un grand pont			il y une mouch dans ton vin		
banc	vent	vouvoyer	bavard	boire	voir
vous venez du Brésil			les bébés vont voir les ballons		
désert	dessert	seize	sortir	Asie	saison
caillou	payer	billet	yaourt		
cochon	caniche	cheval	chanter		
Observations: vent/bon nasaux					

nasal	[k]	[a][ɛ]	schwa	[b] - [v]	contrôle
homophone	[œ] - [ɔ]	[j] - [ʒ]	[z] - [s]	[œ] - [ø]	vider
[e] - [ø]	changée	[œ] - [ɛ]	[ʁ] - no r	[e] - [ə]	correct

Sujet 5: femme qui pratique de temps en temps, mais considère que le Département fait un bon travail dans la prononciation. Elle ne se fait pas corriger tout le temps mais s'intéresse pour les langues. Elle veut finir la Licence et est près de le faire. Sa GPA est 7.8.

Evaluation Expert. Deuxième partie					
AO15003	21	Ariane Feliz Vargas		ville: Chateauroux	
père	le	aller	lever	secrétaire	
jeu	seul	beurre	heureux		
beau	folle	porte	vôtre	votre	
simple	font	cent	bon	vin	jambon
c'est un grand pont			il y une mouche dans ton vin		
banc	vent	vouvoyer	bavard	boire	voir
vous venez du Brésil			les bébés vont voir les ballons		
désert	dessert	seize	sortir	Asie	saison
caillou	payer	billet	yaourt		
cochon	caniche	cheval	chanter		
Observations: "boire" et "voire" on ne sait pas					

Sujet 6: mâle qui aime les langues. Il a fini le 80% des cours de la Licence. Il croit que la prononciation n'est pas assez travaillée dans la carrière mais se fait corriger pour améliorer. Il pratique par la répétition.

Evaluation Expert. Deuxième partie					
SR15014	25	Ariane Feliz Vargas		ville: Chateauroux	
père	le	aller	lever	secrétaire	
jeu	seul	beurre	heureux		
beau	folle	porte	vôtre	votre	
simple	font	cent	bon	vin	jambon
c'est un grand pont			il y une mouche dans ton vin		
banc	vent	vouvoyer	bavard	boire	voir
vous venez du Brésil			les bébés vont voir les ballons		
désert	dessert	seize	sortir	Asie	saison
caillou	payer	billet	yaourt		
cochon	caniche	cheval	chanter		
Observations:					

nasal	[k]	[a][ɛ]	schwa	[b] - [v]	contrôle
homophone	[œ] - [ɔ]	[j] - [ʒ]	[z] - [s]	[œ] - [ø]	vider
[e] - [ø]	changée	[œ] - [ɛ]	[ʁ] - no r	[e] - [ə]	correct

Sujet 7: mâle, 80% des cours complétés, GPA de 8.0. Il veut aller en France, apprendre sur la culture francophonie et obtenir la Licencie en Langues modernes. Il se fait corriger et pratique la prononciation en écoutant des chansons et en regardant des films.

Evaluation Expert. Deuxième partie					
RG15023	25	Ariane Feliz Vargas		ville: Chateauroux	
père	le	aller	lever	secrétaire	
jeu	seul	beurre	heureux		
beau	folle	porte	vôtre	votre	
simple	font	cent	bon	vin	jambon
c'est un grand pont			il y une mouch dans ton vin		
banc	vent	vouvoyer	bavard	boire	voir
vous venez du Brésil			les bebés vont voir les ballons		
désert	dessert	seize	sortir	Asie	saison
caillou	payer	billet	yaourt		
cochon	caniche	cheval	chanter		
Observations: sons nasals, s - z, b -v. Table complète					

Sujet 8: femme ayant fini le 80% des cours. Elle veut créer sa propre Académie des Langes et visiter la France. Elle ne se fait pas corriger tout le temps, et pense que la prononciation n'est pas assez travaillée au Département. Elle pratique la prononciation à travers la répétition et la lecture.

Evaluation Expert. Deuxième partie					
PF15006	25	Marie Princie		Aix-les-Bains	
père	le	aller	lever	secrétaire	
jeu	seul	beurre	heureux		
beau	folle	porte	vôtre	votre	
simple	font	cent	bon	vin	jambon
c'est un grand pont			il y une mouch dans ton vin		
banc	vent	vouvoyer	bavard	boire	voir
vous venez du Brésil			les bebés vont voir les ballons		
désert	dessert	seize	sortir	Asie	saison
caillou	payer	billet	yaourt		
cochon	caniche	cheval	chanter		
Observations: expert a suivi la table					

nasal	[k]	[a][ε]	schwa	[b] - [v]	contrôle
homophone	[œ] - [ɔ]	[j] - [ʒ]	[z] - [s]	[œ] - [ø]	vider
[e] - [ø]	changée	[œ] - [ε]	[ʁ] - no r	[e] - [ə]	correct

Sujet 9: femme qui ne manque que le 20% des cours, ayant un GPA de 8.05. Pour elle, la prononciation est importante malgré qu'elle n'essaye pas de se faire corriger. Elle pratique de temps en temps.

Evaluation Expert. Deuxième partie					
OC15007	23	Marie Princie		Aix-les-Bains	
père	le	aller	lever	secrétaire	
jeu	seul	beurre	heureux		
beau	folle	porte	vôtre	votre	
simple	font	cent	bon	vin	jambon
c'est un grand pont			il y une mouche dans ton vin		
banc	vent	vouvoyer	bavard	boire	voir
vous venez du Brésil			les bébés vont voir les ballons		
désert	dessert	seize	sortir	Asie	saison
caillou	payer	billet	yaourt		
cochon	caniche	cheval	chanter		
Observations: difficulté à comprendre la calligraphie					

Sujet 10: mâle qui a fini le 80% des cours. Il a un GPA de 8.5. Il pratique à travers de la lecture et considère que la prononciation n'est pas assez travaillée au Département. Comme des autres, il veut finir la Licence, c'est sa motivation pour apprendre le Français.

Evaluation Expert. Deuxième partie					
OA11025	20	Marie Princie		Aix-les-Bains	
père	le	aller	lever	secrétaire	
jeu	seul	beurre	heureux		
beau	folle	porte	vôtre	votre	
simple	font	cent	bon	vin	jambon
c'est un grand pont			il y une mouche dans ton vin		
banc	vent	vouvoyer	bavard	boire	voir
vous venez du Brésil			les bébés vont voir les ballons		
désert	dessert	seize	sortir	Asie	saison
caillou	payer	billet	yaourt		
cochon	caniche	cheval	chanter		
Observations:					

nasal	[k]	[a][ɛ]	schwa	[b] - [v]	contrôle
homophone	[œ] - [ɔ]	[j] - [ʒ]	[z] - [s]	[œ] - [ø]	vider
[e] - [ø]	changée	[œ] - [ɛ]	[ʁ] - no r	[e] - [ə]	correct

On finisse ce chapitre par la mise en place d'un résumé de l'évaluation des experts. L'usage d'un code couleur est encore présent, mais, dans ce cas-là, il est pour dénoter le « danger » quand-on approche les niveaux de réussite trop bas. Bleu correspond à un taux de réussite supérieur ou égal à 80%. Si un mot a été correctement prononcé entre 61% et 79% de fois, on l'assigne le couleur vert. Jaune et orange s'appliquent aux intervalles [41%, 60%] et [21%, 40%] respectivement. Finalement, les mots que n'atteignent qu'el 20% sont peints en rouge.

Résumé d'Evaluation Expert											
Mot	%	Mot	%	Mot	%	Mot	%	Mot	%	Mot	%
père	70%	le	50%	aller	70%	lever	60%	secrétaire			
jeu	0%	seul	50%	beurre	70%	heureux					
beau	50%	folle	40%	porte	100%	vôtre	0%	votre	80%		
simple	80%	font	30%	cent	20%	bon	60%	vin	50%	jambon	
c'est un grand pont					70%	il y une mouch dans ton vin					50%
banc	0%	vent		vouvoyer	70%	bavard	40%	boire	80%	voir	60%
vous venez du Brésil					90%	les bébés vont voir les ballons					10%
désert	50%	dessert	70%	seize	30%	sortir	70%	Asie	20%	saison	
caillou	70%	payer	90%	billet	60%	yaourt	40%				
cochon	80%	caniche	100%	cheval	100%	chanter					

Le tableau met en évidence quelques observations:

- Les mots contenant le phonème [ʃ] présentent un taux de réussite excellent.
- Quant à phonème [ʁ] les étudiants ont eu une exécution assez favorable.
- Les sons [ɛ] et [ə] restent près de la moitié de précision, aussi que les sons nasaux.
- Auxquels où le salvadorien ne fait pas de distinction prennent les valeurs les plus bas. Notamment, c'est difficile de prononcer les sons [v] ou [b] en Français si on ne le fait pas à l'Espagnol.

CHAPITRE VII: CONCLUSIONS

Après avoir fait une analyse approfondie de nos questionnaires rempli par les étudiants, ceux remplis par les professeurs de notre faculté ainsi que les enregistrements on présente à continuation nos conclusions:

- Les théories qui ont été prises en compte pour développer notre mémoire ont été; la théorie de la périodique critique et la théorie de la surdité phonétique. Grâce aux résultats on a pu constater que la théorie de la période critique, celle qui assure que l'âge est un élément décisif lorsqu'il s'agit de la maîtrise de la prononciation d'une langue étrangère, explique très bien la raison pour laquelle aucun étudiant dans notre échantillon n'a réussi à se faire passer par un locuteur natif auprès de nos collaborateurs francophones.
- De notre échantillon (78 étudiants), tous avaient franchi le cap de l'âge, tous étaient des adultes lors qu'ils ont commencé la carrière, 51 % d'entre eux après 2015. Après avoir écoute et analyser les enregistrements, nos collaborateurs francophones ont estimé que la totalité des étudiants avaient un accent non natif, qui oscillait entre un très fort accent, un accent moyen (pour la plupart des étudiants) et un accent léger. Affirmation qui nous fait constater que notre échantillon n'avait pas réussi à égaler la prononciation d'un locuteur natif.
- La théorie de la surdité phonétique a été confirmé chez les étudiants de notre Licence. D'après cette théorie nous avons la tendance à décomposer les mots, les phrases et l'intonation d'une autre langue étrangère en des représentations phonologiques de notre langue maternelle. Les étudiants ont prononcé, dans notre échantillon, plusieurs sons avec une évidente influence par les sons de notre langue maternelle.
- On a constaté que les sons les plus éloignés et différents de son équivalent salvadorien, étaient en même temps, ceux qui posaient le plus de problèmes et ils ont été remplacés par un son en espagnol voire une autre prononciation qui n'était pas la même ni en français ni en espagnol, c'est-à-dire un son privilégié en raison de l'interlangue. Un bon exemple est

le phonème [ɸ] qui a été remplacé par un [r], par un [x] et même par [ɹ]. Par contre, les sons qui étaient les mêmes ou très similaires dans les deux langues ne rencontraient pas de difficulté au moment de l'articulation, tel est le cas du phonème [e].

- On a remarqué, sans surprise, que les étudiants qui utilisaient de différentes méthodes de révision pour travailler leur français, possédaient une meilleure prononciation. Les méthodes de révision favorisées par ces étudiants comprennent la consommation des produits issus des médias francophones divers comme des chansons, des films, la lecture des journaux, etc. Ces étudiants avaient une meilleure prononciation et par conséquent leurs enregistrements étaient plus compréhensibles pour les collaborateurs francophones.

CHAPITRE VIII: RECOMMANDATIONS

Les résultats de notre enquête sur l'influence de notre langue sur la prononciation du français chez les apprenants de cinquième année de notre parcours nous ont permis de formuler quelques recommandations.

8.1 Recommandations pour les étudiants

- Il est convenable d'étudier toutes les caractéristiques des sons de la langue française, prendre le temps d'analyser la prosodie du français de référence et connaître les aspects les plus importants de sons en espagnol pour éviter simplement de calquer les caractéristiques des sons de notre langue maternelle.
- Il est important que les étudiants soient très conscients de leur prononciation et des sons qui sont les plus difficiles à maîtriser lorsqu'ils s'expriment en français.
- Il est recommandé qu'un travail phonétique se fasse à l'aide d'un matériel adéquat comme des ouvrages de phonétique et prononciation, des sites internet fiables et des matériaux authentiques.
- Il est conseillé de garder un esprit ouvert aux corrections faites en cours par les professeurs.
- Il est important que les étudiants comprennent que la langue à l'orale est aussi importante que la langue écrite.
- On conseille aux étudiants de la carrière de prioriser l'acquisition des sons du français avant de se concentrer sur la langue écrite.

8.2 Recommandations pour les professeurs:

- Il serait convenable d'insister sur l'articulation et la phonétique depuis les premiers cours de la carrière.
- Encourager la connaissance approfondie de l'inventaire phonétique du français ainsi que les sons en espagnol pour que les étudiants puissent comparer les différences et éviter le plus possible des calques.

8.3 Recommandations pour le Département des Langues étrangères:

- Organiser des ateliers de prononciation et phonétique pour les étudiants.
- Encourager l'organisation des événements culturels où les étudiants puissent pratiquer davantage leur expression orale en français.

CHAPITRE IX: RÉFÉRENCES

BIBLIOGRAPHIE

- Abercrombie, D. (1984). *Elements of General Phonetics*. Edinburgh University Press.
- Azevedo, M. (2008). *Introducción a la lingüística española* (3^e éd.). Prentice Hall.

- Baddeley, A. (1998). *Memoria Humana: teoría y práctica*. McGraw-Hill.
- Barlow, J., & Nadeau, J. (2007). *La Grande Aventure de la langue française*. Québec Amérique.
- Baudez, C. (2004). *Una historia de la religión de los antiguos Mayas*. Centro culturel et de coopération pour l'Amérique centrale.
- Beaudoin-Bégin, A. (2019). *La langue racontée*. Somme toute.
- Bergeron-Gaudin, M. (2018). *J'apprends à parler* (2^e éd.). Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Blanco, X., & Bogacki, K. (2014). *Introduction à l'histoire de la langue française* (1^{re} éd.). Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Blaser, J. (2011). *InPhonetik und Phonologie des Spanischen*. Blaser, J. (2011). *Phonetik und Phonologie des Spanischen* (2^e éd.). De Gruyter.
- Borst, G., & Cachia, A. (2016). *Les méthodes en psychologie*. Presses Universitaires de France.
- Charliac, L., & Motron, A. (2017). *Phonétique Progressive du Français A2-B2* (2^e éd.). CLE.
- Chevrie-Muller, C., & Narbona, J. (1999). *Le langage de l'enfant - aspects normaux et pathologiqueS* (2^e éd.). Masson.
- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (6^e éd.). Blackwell Publishing.
- Curtiss, S. (1977). *Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern-Day Wild Child*. Academic press.
- Daviault, D. (2011). *L'Émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Cheneliere.

- Derwing, T., & Munro, M. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research (Language Learning & Language Teaching)*. John Benjamins.
- Dubois, J., & Lagane, R. (1995). *Grammaire*. Larousse.
- Dubois, J., Mitterand, H., & Dauzat, A. (2011). *Grand dictionnaire étymologique & historique du français*. Larousse.
- Dumont-Le Cornec, E. (2007). *Les Merveilles de France racontées aux enfants*. La Martinière.
- Englebert, A. (2015). *Phonétique historique et histoire de la langue* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Fortin, C., & Rousseau, R. (2015). *Psychologie cognitive; une approche de traitement de l'information* (N. éd éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Fournier, N. (1998). *Grammaire du français classique*. Berlin Éducation.
- Fowler, W. (1989). *The Cultural Evolution of Ancient Nahua Civilizations: the Pipil Nicarao of Central America*. University of Oklahoma Press.
- Fowler, W., & Trujillo, F. (1995). *El Salvador: Antiguas civilizaciones*. San Salvador : Banco Agrícola Comercial de El Salvador.
- Gauthier, C., & Tardif, M. (2012). *La pédagogie, Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (3^e éd.). Gaétan Morin éditeur.
- Geoffroy Rivas, P. (2004). *El español que hablamos en El Salvador*. Dirección de Publicaciones e impresos.
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español; de la teoría a la práctica*. Arco/Libros.
- Henríquez, J. (2001). *Antología lingüística, Estudios Sobre El Español Salvadoreño; Vol. IX*. Ediciones Maquilishuat.
- Hernández González, W. (2019). *Nawat Mujmusta* (1^{re} éd.). Editorial Municipal.
- Hualde, J. (2005). *The Sounds of Spanish*. Cambridge University Press.
- Kamoun, C., & Ripaud, D. (2017). *Phonétique essentielle du français*. Didier.
- Lapesa, R. (1981). *Historia de la lengua española*. Editorial Gredos.
- Laurencelle, L. (2005). *Abrégé sur les méthodes de recherche et la recherche expérimentale*. Presses de l'Université du Québec.

- Laver, J. (1994). *Principles of phonetics*. Cambridge University Press.
- Lemay, R. (1963). *Dans l'Espagne du XIII^e siècle, les traductions de l'arabe au latin*. Armand Colin.
- Malmberg, B. (1964). *La phonétique*. Presses Universitaires de France.
- Martin Peris, E. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Sociedad General Española de Librería.
- M.I.N.E.D. (2009). *Historia I* (2^e éd. Vol. 1). MINED.
- Minois, G. (2014). *Charlemagne*. Perrin.
- Munguía Zatarain, I. (2007). *Gramática de la Lengua Española; Reglas y Ejercicios* (1^{re} éd.). Larousse.
- Otto, B. (2013). *Language Development in Early Childhood Education* (4^e éd.). Pearson Education.
- Pöll, B. (2005). *Le français langue pluricentrique?; études sur la variation d'une langue standard*. Peter Lang.
- Reinke, K., & Ostiguy, L. (2016). *Le français québécois d'aujourd'hui*. De Gruyter.
- Rodríguez Acuña, B. (2014). *Lengua castellana y Literatura* (1^{re} éd.). Editex.
- Schwegler, A., Kempff, J., & Ameal-Guerra, A. (2010). *Fonética y fonología españolas* (4^e éd.). Hoboken, N.J. : John Wiley & Sons, Inc.
- T, I., & Trofimovich, P. (2010). *Phonological memory, attention control and musical ability: effects of individual differences on rater judgments of second language speech*. Cambridge University Press.
- Traill, E., Baez Pinal, G., & Viguera Avila, A. (2005). *Diccionario Básico de lingüística* (1^{re} éd.). Universidad Autónoma de México.
- Trask, R. (1996). *A Dictionary of Phonetics and Phonology*. Routledge.
- Tulving, E. (1985). *Elements of Episodic Memory* (révisée éd.). Oxford University Press.
- Viguera, M. (2012). *Fonología y fonética históricas del español* (1^{re} éd.). Arco Libros - La Muralla, S.L.
- Zambrano, F., & Bernard, O. (1993). *CIUDAD Y TERRITORIO*. Institut français d'études andines, Academia de historia de Bogotá.
- Zink, G. (2007). *L'ancien français*. Presses Universitaires de France.

SITOGRAPHIE

- Academia Salvadoreña de la Lengua. (2020). *Historia tomada del Centenario de la Academia 1876-1976*. <http://www.asl.org.sv/historia.php>
- Alas, M., & Garcia, Y. (2013, février). *La Fonética de los comerciantes informales del centro histórico de San Salvador*. ri.ues.edu.sv.
<http://ri.ues.edu.sv/id/eprint/4435/1/la%20fon%C3%A9tica%20de%20los%20comerciantes%20informales.pdf>
- Ardila, A., Bernal, B., & Rosselli, M. (2015, 12 décembre). *How Localized are Language Brain Areas? A Review of Brodmann Areas Involvement in Oral Language*. Archives of Clinical Neuropsychology. <https://academic.oup.com/acn/article/31/1/112/2194573>
- Arteaga, E. (2019, 1 avril). *La Villa de San Salvador fue fundada un día como hoy hace 491 años*. La Prensa Grafica. <https://www.laprensagrafica.com/cultura/La-Villa-de-San-Salvador-fue-fundada-un-dia-como-hoy-hace-491-anos-20190401-0276.html>
- Babineau, M., & Peperkamp, S. (2017). *L'acquisition du langage chez le bébé*. lscp.net. [http://www.lscp.net/persons/peperkamp/Babineau_Peperkamp_\(2017\)_L'acquisition_du_langage_chez_le_b%C3%A9b%C3%A9.pdf](http://www.lscp.net/persons/peperkamp/Babineau_Peperkamp_(2017)_L'acquisition_du_langage_chez_le_b%C3%A9b%C3%A9.pdf)
- Ballesteros, S. (2009). *Memoria humana; investigación y teoría*. psicothema.com. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=323>
- Bastié, E. (2016, 20 septembre). « *Nos ancêtres les Gaulois* » ... *histoire d'une expression controversée*. lefigaro.fr. <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2016/09/20/01016-20160920ARTFIG00186-nos-ancestres-les-gaulois8230histoire-d-une-expression-controversee.php>
- Beasley, N. (2020, 5 juillet). *What Procedural Memory Is and Why It's Important*. Betterhelp.com. <https://www.betterhelp.com/advice/memory/what-procedural-memory-is-and-why-its-important/>
- Bertoncini, J. (2000). *Chapitre 4. La perception et la production de la parole avant deux ans*. airn.info. <https://www.cairn.info/l-acquisition-du-langage-I--9782130505822-page-95.htm>
- B-Gaudin, M. (2014, 15 février). « *A-a-a-a!* ». naitreetgrandir.com. <https://naitreetgrandir.com/blogue/2014/02/15/a-a-a-a/>

- Billières, M. (2015, 21 janvier). *La progression phonétique*. <https://www.verbotonale-phonetique.com/>. <https://www.verbotonale-phonetique.com/progression-phonetique/>
- Binder, J. (2015, 13 novembre). *The Wernicke area Modern evidence and a reinterpretation*. n.neurology.org. <https://n.neurology.org/content/85/24/2170>
- Bishop, K., & Minor-Corriveau, M. (2015). •*Les processus phonologiques impliquant les groupes consonantiques en position initiale et finale; une étude sur l'articulation et la phonologie chez des enfants francophones et bilingues du nord de l'Ontario*. erudit.org. <https://www.erudit.org/fr/livres/actes-des-colloques-de-lacfas-sudbury/actes-21e-journee-sciences-savoirs-aux-frontieres-connaissance/004225co/>
- Biville, F. (1985). *Les éléments grecs du vocabulaire français*. persee.fr. https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1985_num_24_1_2205
- Bonnet, J. (2013a, juillet 21). *Le concile de Trente (1545-1563)*. lepoint.fr. https://www.lepoint.fr/histoire/le-concile-de-trente-1545-1563-21-07-2013-1706861_1615.php
- Bonnet, J. (2013b, juillet 21). *Le concile de Trente (1545-1563)*. Le Point. https://www.lepoint.fr/histoire/le-concile-de-trente-1545-1563-21-07-2013-1706861_1615.php
- Bourque, S. (2016, décembre). *Autour de 2 ans*. naitreetgrandir.com. https://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/developpement/fiche.aspx?doc=ik-naitre-grandir-bebe-developpement-24-mois
- Bravo, E. (2006, 7 juillet). *La pronunciación del español americanos*. SIFF.US.ES. http://www.siff.us.es/fil/publicaciones/apuntes/ebravo/EA-_tema4-CLS.pdf
- Calude, A., & Pagel, M. (2011, 12 avril). *How do we use language? Shared patterns in the frequency of word use across 17 world languages*. royalsocietypublishing.org. <https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rstb.2010.0315>
- Castaño, J. (2003). *Bases neurobiológicas del lenguaje y sus alteraciones*. [REV NEUROL 2003;36:781-785]. <https://www.neurologia.com/articulo/2002206>. DOI: 10.33588/rn.3608.2002206
- Chayer, M. (2019, 20 mars). *L'accent québécois décortiqué*. Radio Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1159373/accent-francais-quebecois-phonetique-vincent-arnaud>

- Cherry, K. (2020, 10 mai). *Procedural Memory and Performing Daily Actions*. verywellmind.com. <https://www.verywellmind.com/what-is-procedural-memory-2795478#:~:text=Your%20procedural%20memory%20takes%20over,often%20that%20they%20become%20ingrained.>
- Clément, J. (2017, 3 juillet). *Le Serment de Strasbourg*. franceculture.fr. <https://www.franceculture.fr/emissions/breves-histoires-de-la-culture/842-le-serment-de-strasbourg>
- Compper, N. (2017, 26 septembre). *Mon enfant articule mal certains sons, faut-il intervenir?* femininbio.com. <https://www.femininbio.com/spiritualite/actualites-et-nouveautes/mon-enfant-articule-mal-certains-sons-faut-il-intervenir-56637>
- Delcorde, R. (2016, 24 août). *Le français, langue de la diplomatie?* ledevoir.com. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/478351/le-francais-langue-de-la-diplomatie#>
- *Dictionnaire de l'Académie française*. (2019). dictionnaire-academie.fr. <https://www.dictionnaire-academie.fr>
- Drachman, G. (1973, avril). *Phonology and the basis of articulation*. library.alaska.gov. https://library.alaska.gov/hist/hist_docs/docs/anlm/752641085.pdf
- El Salvador Turismo. (2019). *Joya de Cerén, El Salvador Turismo*. <http://www.elsalvadorturismo.com.sv/turismoelsalvador/sitios-arqueologicos-de-el-salvador/joya-de-ceren-el-salvador/index.html>
- Enriquez, M. (2020, 24 juillet). *El cerebro; ¿Cuáles son las partes y funciones principales?* mejorconsalud.as.com. <https://mejorconsalud.as.com/cuales-son-las-partes-y-funciones-principales-del-cerebro/>
- Feltin-Palas, M. (2014a, juillet 6). *Notre ancêtre, le latin*. l'express.fr. https://www.lexpress.fr/culture/1-notre-ancestre-le-latin_1556788.html
- Feltin-Palas, M. (2014b, août 1). *La conversion des Francs*. L'Express. https://www.lexpress.fr/culture/la-conversion-des-francs_1558476.html
- Feltin-Palas, M. (2015, 31 décembre). *En 1539, François Ier choisit le « francoys »*. L'Express. https://www.lexpress.fr/culture/en-1539-francois-ier-choisit-le-francoys_1748437.html

- Fernández-Ordóñez, I. (2004). *Alfonso X el Sabio en la historia del español*. cervantesvirtual.com. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/alfonso-x-el-sabio-en-la-historia-del-espaol-0/html/023c114a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_11.html
- Fernández-Ordóñez, I. (2009). *Alfonso X el Sabio en la historia del español*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc5b0k8>
- franceculture. (2017, 29 août). *Comment se fait l'acquisition du langage chez le bébé ?* franceculture.fr. <https://www.franceculture.fr/conferences/ecole-normale-superieure/comment-se-fait-lacquisition-du-langage-chez-le-bebe>
- François, D. (1975). *La littérature en argot et l'argot dans la littérature*. persee.fr. https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1975_num_27_1_4224
- Fuster, J. (2001, 1 avril). *La localisation de la mémoire*. pourlascience.fr. <https://www.pourlascience.fr/sd/neurosciences/la-localisation-de-la-memoire-4298.php>
- García Mouton, P. (1980). *Los franceses en Aragón (siglos XI - XIII)*. ifc.dpz.es. <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/06/68/01garciamouton.pdf>
- Gautheron, A. (2011, 11 août). *Comment le langage est-il apparu ?* science-et-vie.com. <https://www.science-et-vie.com/archives/comment-le-langage-est-il-apparu-34844>
- Geschwind, N. (1965, 1 juin). *Disconnexion syndromes in animal and man*. academic.oup.com. <https://academic.oup.com/brain/article/88/2/237/259098>. DOI:10.1093/brain/88.2.237
- Haensch, G. (2005). *“Anglicismos en el español de América”*. rua.ua.es. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6105/1/ELUA_19_12.pdf
- Hernández, N. (2019, 10 mai). *¿Cuál es el origen de “chucho” y otras palabras del náhuat que usas a diario?* El Salvador.com. <https://www.elsalvador.com/entretenimiento/cultura/cual-es-el-origen-de-chucho-y-otras-palabras-del-nahuat-que-usas-a-diario/592218/2019/>
- Hickok, G., Costanzo, M., Capasso, R., & Miceli, G. (2011, 11 décembre). *The role of Broca's area in speech perception: Evidence from aphasia revisited*. sciencedirect.com. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0093934X11001295?via%3Dihub>
- Instituto Cervantes. (2018, 27 novembre). *577 millones de personas hablan español, el 7,6 % de la población mundial*. Cervantes.es.

https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2018/noticias/np_presentacion-anuario.htm

- International Phonetic Association. (2015). *The International Phonetic Alphabet*. The International Phonetic Alphabet.
<https://www.internationalphoneticassociation.org/content/full-ipa-chart>
- J, M. (2014, 28 janvier). *École, Europe, écriture; l'héritage de Charlemagne*. Le point.
https://www.lepoint.fr/histoire/les-conquetes-de-charlemagne-772-805-17-07-2013-1705507_1615.php
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come*. journals.sagepub.com.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X033007014>
- Lafleur, L., & Chicoine, J. (2012, 27 octobre). *Quand bébé commence-t-il à parler?* coupdepouce.com. <https://www.coupdepouce.com/mamans/0-5-ans/article/quand-bebe-commence-t-il-a-parler>
- Laver, J. (1978, janvier). *The Concept of Articulatory Settings: An Historical Survey*. Jbe-platform.com. <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/hl.5.1-2.02lav>
- Le Temps. (2010, 12 juillet). *Les barbares, une nébuleuse mal connue*. Letemps.ch. <https://www.letemps.ch/culture/barbares-une-nebuleuse-mal-connue>
- Lindell, H. (2019, 20 novembre). <https://www.lavie.fr/ma-vie/culture/jean-sellier-si-tout-le-monde-parlait-la-meme-langue-on-sennuierait-terriblement-3702.php>. lavie.fr.
<https://www.lavie.fr/ma-vie/culture/jean-sellier-si-tout-le-monde-parlait-la-meme-langue-on-sennuierait-terriblement-3702.php>
- Llorente, A. (2018, 17 mai). *Joya de Cerén, el extraordinario sitio precolombino en el El Salvador que fue cubierto por la erupción de un volcán hace 1.400 años y sigue intacto*. BBC. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-43926448#:~:text=Joya%20de%20Cer%C3%A9n%20era%20una,a%20sus%20pobladores%20para%20huir>
- Lluís-Palos, J. (2012, 22 août). *Felipe v, un borbón en el trono español*. Historia National geographic. https://historia.nationalgeographic.com.es/a/felipe-v-borbon-trono-espanol_6284

- Lum, J., Conti-Ramsden, G., & Page, D. (2011, 12 juin). *Working, declarative and procedural memory in specific language impairment*. Sciencedirect.com.
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0010945211001705?token=AAE507C98D9191DCEC37929AE228FBFF37B3008C19188EBCD98D901681C21046D448AC1938686C8C579A646FFBBE5D0B>
- MacLeod, A. (2011, avril). *The acquisition of consonants in Québécois French: A cross-sectional study of pre-school aged children*. tandfonline.com.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3109/17549507.2011.487543?journalCode=iasl20>
- Marsel Mesulam, M., Thompson, C., & Weintraub, S. (2015, août). *The Wernicke conundrum and the anatomy of language comprehension in primary progressive aphasia*. academic.oup.com. <https://academic.oup.com/brain/article/138/8/2423/330871>
- Martin, A., PeperkamP, S., & Dupoux, E. (2013). *Learning phonemes with a proto-lexicon*. onlinelibrary.wiley.com.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1551-6709.2012.01267.x>
- Mazoyer, J. (2014, 28 janvier). *École, Europe, écriture; l'héritage de Charlemagne*. Le Point.fr. https://www.lepoint.fr/histoire/les-conquetes-de-charlemagne-772-805-17-07-2013-1705507_1615.php#
- Mimeau, C. (2016, 4 août). *The role of procedural memory in grammar and numeracy skills*. tandfonline.com.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20445911.2016.1223082>
- Ministère de la Culture. (2009). *Langues Des hommes, des langues, des pratiques*. Culture.gouv.fr.
https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qWcXhMd826EJ:https://www.culture.gouv.fr/content/download/93547/file/lc_14_hommes-langues-pratiques_def.pdf%3FinLanguage%3Dfre-FR+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ca
- Moa, P. (2009, 14 octobre). *Qué debe España a los visigodos*. La Libertad Digital.
<https://www.libertaddigital.com/opinion/historia/que-debe-espana-a-los-visigodos-1276237062.html>
- Monreal Pérez, J. (2015, 15 février). *Razones que explican el uso de las lenguas en el Humanismo renacentista. El caso de la lengua alemana y castellana*. Revista de

Filología Románica. Revista de Filología Románica.

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Hs4famY7KZUJ:https://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/download/55280/50325/+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ca>

- Montclos, V. (2010, 16 décembre). *François Ier, le français d'abord*. lepoint.fr. https://www.lepoint.fr/societe/francois-ier-le-francais-d-abord-16-12-2010-1278871_23.php#
- Munro, M. (2006, décembre). *The functional load principle in ESL pronunciation instruction: An exploratory study*. sciencedirect.com. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X06000856>
- N.G. (2019, août 28). *Resuelto el misterio del enfriamiento global del siglo VI d.C.* National Geographic. https://www.nationalgeographic.com/es/naturaleza/resuelto-misterio-enfriamiento-global-siglo-vi-dc_14639
- Office québécois de la langue française. (2020). *La prononciation*. <http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca>. http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?Th=1&Th_id=154
- Ordre de orthophonistes et audiologistes du Québec. (2009). *Je grandis et je communique (dépliant de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec)*. reseausante360.ca. http://reseausante360.ca/images/pdf/Je_grandis_Je_communique_depliant.pdf
- Organisation internationale de la Francophonie. (2020). *La Francophonie en bref*. francophonie.org. <https://www.francophonie.org/la-francophonie-en-bref-754>
- Osmers Gordon, E. (2010, 29 mai). *Language learning-earlier the better*. pressreader.com. <https://www.pressreader.com/new-zealand/the-press/20100529/283828619758939>
- Ouertal, R. (2016, 12 août). *L'héritage des grandes invasions; hardis Francs!* leparisien.fr. <https://www.leparisien.fr/culture-loisirs/hardis-francs-12-08-2016-6033935.php>
- Pascual-Leone, A., Amedi, A., & Fregni, F. (2005, 21 juillet). *The plastic human brain cortex*. annualreviews.org. <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.neuro.27.070203.144216>

- Pérez Bouza, J. (1994). *Influencias nahuas en el español de El Salvador*. raco.cat. <https://www.raco.cat/index.php/Sintagma/article/view/60445/85558>
- Pierce, L. (2015, 1 décembre). *La langue maternelle laisse des traces dans le cerveau Nouvelles*. Salle de presse McGill. <https://www.mcgill.ca/newsroom/fr/channels/news/la-langue-natale-laissent-des-traces-dans-le-cerveau-257068>
- Price, C. (2000, 1 janvier). *The anatomy of language: contributions from functional neuroimaging*. ncbi.nlm.nih.gov. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1468137/pdf/joa_1973_0335.pdf
- Prieto, L. (1993, février). *Italianismos léxicos en la prensa de Santiago de Chile*. repositorio.uchile.cl. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/123214/italianismos-lexicos-en-la-prensa-de-Santiago-de-Chile-1976-1993.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Provost, L. (2016, 5 octobre). *Quel âge ont vos oreilles?* huffingtonpost.fr. https://www.huffingtonpost.fr/2013/08/14/test-auditif-age-oreilles_n_3755793.html
- Recinos, A. (2018, 4 avril). *Descripción Geográfico-Moral de la Diócesis de Goathemala Tomo I*. SCRIBD. <https://www.scribd.com/document/188209616/Descripcion-Geografico-Moral-de-la-Diocese-de-Goathemala-Tomo-I>
- Rey, A. (1972). *Usages, jugements et prescriptions linguistiques*. humanities.mcmaster.ca. <https://www.humanities.mcmaster.ca/~kliffer/716/reyl972.pdf>
- Roberge, C. (2002). *Chapitre 2. Les intonations logique et affective, les grandes oubliées de l'éducation à la parole*. cairn.info. <https://www.cairn.info/apprentissage-d-une-langue-etrangere-seconde-2--9782804134921-page-131.htm>
- Ruiz Gonzalez, M., & Munoz Cespedes, J. M. (2012, octobre). *Memoria y Lobulos frontales*. pubmed.ncbi.nlm.nih.gov. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21774923/>
- Rumsey, J., & Horwitz, B. (1995, 12 mai). *Phonological and orthographic components of word recognition A PET-rCBF study*. National Library of Medicine. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9183247/>. DOI: [10.1093/brain/120.5.739](https://doi.org/10.1093/brain/120.5.739)
- Sereno, M., & Dale, A. (1995, 12 mai). *Borders of multiple visual areas in humans revealed by functional magnetic resonance imaging*. science.sciencemag.org. <https://science.sciencemag.org/content/268/5212/889/tab-pdf>

- *Significado de nombres.* (2020). Significado de nombres. <https://www.significados-de-nombres.com>
 - Southwood, H., & Fledge, J. (1997, 5 novembre). *Scaling foreign accent: direct magnitude estimation versus interval scaling.* jimflege.com.
http://www.jimflege.com/files/Southwood_Flege_validity_reliability_CLP_1999.pdf
 - Sundara, M., Ngou, C., & Skoruppa, K. (2008). *Young infants' discrimination of subtle phonetic contrasts.* sciencedirect.com.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S001002771830129X?via%3Dihub>
 - Sylvie, A. (2010, 12 juillet). *Les Goths, tombeurs de Rome.* Le temps.ch.
<https://www.letemps.ch/culture/goths-tombeurs-rome>
 - Thomson, H. (2006, 7 septembre). *Semantic memory pinpointed in the brain.* newscientist.com. <https://www.newscientist.com/article/dn10012-semantic-memory-pinpointed-in-the-brain/#:~:text=The%20part%20of%20the%20brain,in%20front%20of%20the%20ears.H>
- EALTH
- Toro Lillo, E. (2006). *La invasión árabe. Los árabes y el elemento árabe en español.* Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-invasin-rabe-los-rabes-y-el-elemento-rabe-en-espaol-0/html/00b64db8-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html
 - Trejo-Martínez, D., & Jiménez-Ponce, F. (2007, 3 juillet). *Aspectos anatómicos y funcionales sobre el área de Broca en neurocirugía funcional.* medigraphic.com.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/h-gral/hg-2007/hg073i.pdf>
 - Trofimovich, P., & Baker, W. (2007, 1 mars). *Learning prosody and fluency characteristics of second language speech: The effect of experience on child learners' acquisition of five suprasegmentals.* cambridge.org.
<https://www.cambridge.org/core/journals/applied-psycholinguistics/article/abs/learning-prosody-and-fluency-characteristics-of-second-language-speech-the-effect-of-experience-on-child-learners-acquisition-of-five-suprasegmentals/219154D05DE3BE279B841072DC8F91DC>

- Ullman, M. (2014). *The declarative/procedural model: A neurobiologically motivated theory of first and second language*. Georgetown University.
<https://georgetown.app.box.com/s/5q1pj7d0zjxmf3vkgtm0orfx2vx06rsw>
- Verdía, E. (2002). *Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación; reflexión y propuestas*. marcoele.com.
https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.verdia.pdf
- Wong, R. (1987). *Teaching Pronunciation: Focus on English Rhythm and Intonation*. eric.ed.gov. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED283386.pdf>
- Zehler, E. (2007, 3 novembre). *Plasticité cérébrale - Des cours de langue pour rester alerte !* ledevoir.com. <https://www.ledevoir.com/societe/sante/162771/plasticite-cerebrale-des-cours-de-langue-pour-rester-alerte>

ANNEXES

- Questionnaire aux étudiants
- Instrument pour le registre
- Questionnaire aux professeurs
- Instrument d'Évaluation des Experts
- Instrument d'Évaluation des Experts rempli

QUESTIONNAIRE AUX ÉTUDIANTS

Le questionnaire suivant a comme but l'extraction d'information sur la prononciation des étudiants de quatrième année de la licence en Langues Modernes. L'information sera utilisée dans le mémoire intitulé: «*L'Influence de l'espagnol salvadorien sur la prononciation du français chez les étudiants de la cinquième année de la Licence de Langues Modernes, semestre I-2019*»

Première partie

1. Quel pourcentage de la carrière avez-vous complété?
a) _____ 60%-70% b) _____ 70%-80% c) _____ 80%-90% d) _____ >90%
2. Année d'entrée à l'université _____
3. Année d'entrée à carrière _____
4. _____ Femelle _____ Mâle
5. Quel est votre CUM? _____

Deuxième partie

1. Pourquoi apprenez-vous le français?
 - a. _____ pour aller en France
 - b. _____ pour obtenir le titre en Langues modernes
 - c. _____ pour travailler à un centre d'appel
 - d. _____ autre_____
2. Avez-vous déjà fait un séjour dans un pays francophone?
_____ Oui _____ Non

Si oui, combien de temps _____ où _____
3. Avoir une bonne prononciation est-il important pour vous?
_____ Oui, c'est important.
_____ Si j'arrive à passer le message, ça suffit pour moi.
_____ Non
4. Travaillez-vous la prononciation française?
_____ Oui _____ Non _____ Parfois

Si oui, comment le faites-vous? (on peut marquer plus d'une réponse)
 - a. _____ pour aller en France
 - b. _____ pour obtenir le titre en Langues modernes
 - c. _____ pour travailler à un centre d'appel
 - d. _____ en faisant des exercices de phonétique
 - e. _____ autre (précisez) _____

5. Trouvez-vous que dans le parcours dans notre carrière, la phonétique et la prononciation sont assez travaillées?

Oui Non

6. Vous vous faites corriger par votre professeur lorsque vous prononcez un mot incorrectement?

Oui Non Parfois

7. Dites-nous si vous rencontrez des difficultés:

Son	Oui	Non
Le son [ʀ] comme dans les mots roi, arrière		
Le son [z] comme dans les mots Asie, treize		
Le son [ʒ] comme dans les mots manger, juge		
Le son [ə] comme dans les mots le, je, lever		
Le son [y] comme dans les mots lune, tu		
Le son [œ] comme dans les mots heure, neuf		
Le son [ɑ̃] comme dans les mots temps, ambassade		
Le son [ɛ̃] comme dans les mots vin, examen		
Le son [ɔ̃] comme dans les mots oncle, coton		

8. La langue française possède-t-elle d'autres sons difficiles à prononcer pour vous?

Si oui, veuillez mentionner quelques exemples

INSTRUMENT POUR LE REGISTRE

Le questionnaire suivant a comme but l'extraction d'information sur la prononciation des étudiants de quatrième année de la licence en Langues Modernes. L'information sera utilisée dans le mémoire intitulé: «*L'Influence de l'espagnol salvadorien sur la prononciation du français chez les étudiants de la cinquième année de la Licence de Langues Modernes, semestre I-2019* »

Première partie

Lisez les mots suivants de l'espagnol à haute voix. Faites une petite pause après chaque mot.

caballo	yoyo	llave
cielo	cebolla	zapato
bacalao	vaca	boca
cacho	chato	shello

Deuxième partie

Lisez les mots suivants du français à haute voix. Faites une petite pause après chaque mot.

père	le	aller	lever	secrétaire	
jeu	seul	beurre	heureux		
beau	folle	porte	vôtre	votre	
simple	font	cent	bon	vin	jambon
c'est un grand pont			il y a une mouche dans ton vin		
banc	vent	vouvoyer	bavard	boire	voir
vous venez du Brésil			les bébés vont voir les ballons		
désert	dessert	seize	sortir	Asie	saison
caillou	payer	billet	yaourt		
cochon	caniche	cheval	chanter		

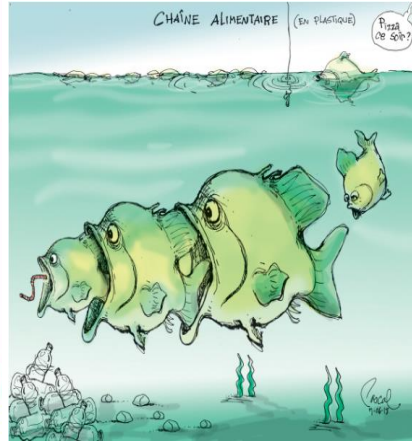
Troisième partie

Lisez l'extrait de Les yeux tristes de mon camion de l'auteur québécois Serge Bouchard

Je m'apprête à me départir d'un trésor. Lorsque j'étais jeune, petit garçon à Montréal, j'admirais les camions de la compagnie Miron. Juste ce nom, Miron, donne la couleur d'une époque, les années cinquante, les années soixante, la construction du métro, la construction des autoroutes, l'âge de la pierre et du béton. Il y avait des carrières dans l'est de Montréal, des trous immenses et profonds dans des couches et des couches de calcaire, de la poussière et du gravier, c'était vraiment impressionnant. On aurait dit qu'un grand ouvrage était en chantier, quelque part dans l'ouest de la ville, chez les riches, et que nous, dans l'est, nous étions dans l'arrière-scène d'une construction monumentale.

Troisième partie

Inventez une très brève histoire à partir d'une des photos:



QUESTIONNAIRE AUX PROFESSEURS

Le questionnaire suivant a comme but l'extraction d'information sur la prononciation des étudiants de quatrième année de la licence en Langues Modernes. L'information sera utilisée dans le mémoire intitulé: «*L'Influence de l'espagnol salvadorien sur la prononciation du français chez les étudiants de la cinquième année de la Licence en Langues modernes, semestre I-2019*»

VEUILLEZ REPONDRE AU QUESTIONNAIRE

SEXE: ____ MASCULIN ____ FEMININ

TEMPS DE SERVICE _____

Quels cours avez-vous donnés pendant les dernières quatre années?

1. Remarquez-vous si en général il y a un intérêt pour améliorer la prononciation chez les étudiants de la Licence en langues modernes?
 - a. Oui, beaucoup
 - b. Oui, un peu
 - c. Non

2. Pensez-vous que l'Espagnol parlé au Salvador influence notre façon de parler français?
 - a. Oui, beaucoup
 - b. Oui, un peu
 - c. Non

3. Pour enseigner le français, avez-vous recours à notre langue maternelle? (Comparaison de sons, structures)
 - a. Oui, fréquemment
 - b. Oui, mais pas souvent
 - c. Non

4. Corrigez-vous les erreurs de prononciation lorsque vous les entendez en cours?
 - a. Je corrige systématiquement
 - b. Je corrige certains écarts de prononciation uniquement
 - c. Je corrige rarement la prononciation

5. Trouvez-vous que les sons suivants posent des problèmes à vos étudiants?

Son	Oui	Non
Le son [R] comme dans les mots roi, arrière		
Le son [z] comme dans les mots Asie, treize		
Le son [ʒ] comme dans les mots manger, juge		
Le son [ə] comme dans les mots le, je, lever		
Le son [y] comme dans les mots lune, tu		
Le son [œ] comme dans les mots heure, neuf		
Le son [ã] comme dans les mots temps, ambassade		
Le son [ɛ̃] comme dans les mots vin, examen		
Le son [ɔ̃] comme dans les mots oncle, coton		

6. La langue française possède-t-elle d'autres sons difficiles à prononcer pour vos étudiants?
Si oui, veuillez mentionner quelques exemples

INSTRUMENT POUR L'EVALUATION DE RESULTATS

Votre nom et prénom _____ Votre ville et pays _____

Code de l'étudiant _____

Les enregistrements des étudiants de la Licence en langues modernes ont pour but de caractériser leur façon de prononcer et de s'exprimer en français.

Première partie

Les mots suivants sont pour la plupart en espagnol. Rien à évaluer dans cette grille.

caballo	yoyo	llave
cielo	cebolla	zapato
bacalao	vaca	boca
cacho	chato	shello

Deuxième partie

Les phrases et les mots prononcés à continuation comprennent des sons typiquement difficiles de maîtriser pour un étranger. Veuillez compléter la grille à l'horizontale avec les mots que vous entendez.

				secrétaire	
			heureux		
					jambon
		... pont		
	vent				
		... Brésil		
					saison
			chanter		

Troisième partie

Les étudiants ont lu un extrait de « Les yeux tristes de mon camion » de l'auteur québécois Serge Bouchard.

Prononcent-ils de façon appropriée les sons de votre langue ? Répondez par oui ou par non dans la grille. Si vous entendez d'autres sons ou mots mal prononcés, vous pourriez les écrire dans l'espace prévue après la grille ainsi que vos commentaires.

Je m'apprête à mépartir d'un trésor. Lorsque j'étais jeune, petit garçon à Montréal, j'admirais les camions de la compagnie Miron. Juste ce nom, Miron, donne la couleur d'une époque, les années cinquante, les années soixante, la construction du métro, la construction des autoroutes, l'âge de la pierre et du béton. Il y avait des carrières dans l'est de Montréal, des trous immenses et profonds dans des couches et des couches de calcaire, de la poussière et du gravier, c'était vraiment impressionnant. On aurait dit qu'un grand ouvrage était en chantier, quelque part dans l'ouest de la ville, chez les riches, et que nous, dans l'est, nous étions dans l'arrière-scène d'une construction monumentale.

	Oui	Non
Le son [ʁ] comme dans le mot riche		
Le son [z] comme dans le mot trésor		
Le son [ʒ] comme dans le mot âge		
Le son [ə] comme dans les mots me, de		
Le son [y] comme dans les mots juste, du		
Le son [œ] comme dans les mots jeune, couleur		
Le son [ɑ̃] comme dans les mots dans, vraiment		
Le son [ɛ̃] comme dans le mot cinquante		
Le son [ɔ̃] comme dans les mots construction, on		

1. Si vous avez entendu d'autres mots prononcés veuillez les marquer ci-dessous:

2. D'après vous, les liaisons ont été respectées dans la lecture?

3. Avez-vous des commentaires ou des conseils à donner à cet étudiant, à fin d'améliorer sa prononciation et son accent?

Quatrième partie

Les étudiants ont inventé, spontanément, une brève histoire à partir de l'une des caricatures suivantes, parues dans le quotidien montréalais Le Devoir.



1. Vos commentaires concernant les sons, le sens, la grammaire, etc.
2. D'après l'accent entendu dans l'enregistrement quelle est la langue maternelle de ce locuteur?
3. Supposons que vous entendez une personne avec cette façon de prononcer dans un endroit près de chez vous, quel serez le premier pays que vous viendrait à l'esprit?
4. Après avoir entendu l'enregistrement vous diriez que ce locuteur a un accent:
Faible _____
Moyen _____
Fort _____
Difficile à comprendre

QUESTIONNAIRE POUR L'EVALUATION DE RESULTATS REMPLI

Université d'El Salvador
Faculté de Sciences Humaines
Département de Langues Étrangères



Votre nom et prénom P. RINCIS Yaine Votre ville et pays Aviles, Espagne France

Code de l'étudiant PF45006 OA 11025

Les enregistrements des étudiants de la Licence en langues modernes ont pour but de caractériser leur façon de prononcer et de s'exprimer en français.

Première partie
Ce sont des mots en espagnol, pas sur l'enregistrement

Deuxième partie

Les phrases et les mots prononcés à continuation comprennent des sons typiquement difficiles de maîtriser pour un étranger. Veuillez compléter la grille à l'horizontale avec les mots que vous entendez.

jeu	bleu	aller	?	secrétaire	je
sculpt		beurre	heureux	beau	faute
gate	?	?	simile		
				vin	jambon
c'est... sur... pont			il y a... ?		
banque	vent	??	bavard	bovo	vai
vous... Brésil			les... les ballons		
dessant	tesant	zize	saha	aïse	saïson
oeuf	l'oeuf	hillel	??	??	
	caniche	cheval	chanter		

Troisième partie

Les étudiants ont lu un extrait de Les yeux tristes de mon camion de l'auteur québécois Serge Bouchard.

code étudiant OA 11025

Université d'El Salvador
Faculté de Sciences Humaines
Département de Langues Étrangères



Prononcent-ils de façon appropriée les sons de votre langue ? Répondez par oui ou par non dans la grille. si vous entendez d'autres sons ou mots mal prononcés, vous pourriez les écrire dans l'espace prévue après la grille ainsi que vos commentaires.

Je m'apprête à me départir d'un trésor. Lorsque j'étais jeune, petit garçon à Montréal, j'admirais les camions de la compagnie Miron. Juste ce nom, Miron, donne la couleur d'une époque, les années cinquante, les années soixante, la construction du métro, la construction des autoroutes, l'âge de la pierre et du béton. Il y avait des carrières dans l'est de Montréal, des trous immenses et profonds dans des couches et des couches de calcaire, de la poussière et du gravier, c'était vraiment impressionnant. On aurait dit qu'un grand ouvrage était en chantier, quelque part dans l'ouest de la ville, chez les riches, et que nous, dans l'est, nous étions dans l'arrière-scène d'une construction monumentale.

	Oui	Non
Le son [e] comme dans le mot riche	X	
Le son [z] comme dans le mot trésor		X
Le son [s] comme dans le mot âge	X	
Le son [a] comme dans les mots me, de	X	X
Le son [y] comme dans les mots juste, du		X
Le son [œ] comme dans les mots jeune, couleur		X
Le son [d] comme dans les mots dans, vraiment	X	X
Le son [t] comme dans le mot cinquante	X	
Le son [s] comme dans les mots construction, on	X	X

Si vous avez entendu d'autres mots prononcés veuillez les marquer ci-dessous :

... compagnie - l'est - Montréal - immenses
... poussière - gravier - chantier - l'ouest
... caniche

Vos commentaires

Ton fait accent qui rend difficile la compréhension

Troisième partie

code étudiant OA 11025

Université d'El Salvador
Faculté de Sciences Humaines
Département de Langues Étrangères



compréhension difficile à cause de l'accent.
J'ai refais plusieurs écoute, il apparaît que le sens de l'histoire est correcte et qu'il n'y a pas eu lieu de fautes de grammaire.