

Enseignement de la prononciation dans le cadre du Programme d'intégration linguistique des immigrants : la perspective des immigrants adultes quant à leurs besoins et leur autonomie

Geneviève Bibeau

Mémoire présenté  
au  
Département d'Éducation

Comme exigence partielle au grade de  
Maîtrise ès arts (Linguistique appliquée)

Université Concordia  
Montréal, Québec, Canada

Avril, 2023

© Geneviève Bibeau, 2023

**UNIVERSITÉ CONCORDIA**

**École des études supérieures**

Nous certifions par les présentes que le mémoire

rédigé par Geneviève Bibeau

intitulé Enseignement de la prononciation dans le cadre du Programme d'intégration linguistique des immigrants : la perspective des immigrants adultes quant à leurs besoins et leur autonomie

et déposé à titre d'exigence partielle en vue de l'obtention du grade de

**Maîtrise ès arts (Linguistique appliquée)**

est conforme aux règlements de l'Université et satisfait aux normes établies pour ce qui est de l'originalité et de la qualité.

Signé par les membres du Comité de soutenance :

\_\_\_\_\_ Examineur

D. Liakin

\_\_\_\_\_ Directeur

W. Cardoso

Approuvé par

\_\_\_\_\_  
Dre Sandra Martin-Chang, Directrice du programme d'études supérieures

\_\_\_\_\_  
Dre Pascale Sicotte, Doyenne de la faculté

Date 24 mars 2023

## RÉSUMÉ

Enseignement de la prononciation dans le cadre du Programme d'intégration linguistique des immigrants : la perspective des immigrants adultes quant à leurs besoins et leur autonomie

Geneviève Bibeau

Si l'acquisition de la prononciation d'une langue seconde implique des défis propres aux apprenants adultes (DeKeyser, 2012), chez les personnes immigrantes, les enjeux liés à la prononciation dépassent largement la salle de classe et touchent leur intégration sociale, économique et culturelle (Simpson et Whiteside, 2015). Au Québec, le Programme d'intégration linguistique des immigrants (PILI) vise à fournir aux personnes immigrantes non francophones les moyens d'acquérir, entre autres, les compétences langagières nécessaires à l'obtention d'un emploi ou à la poursuite des études (MIFI, 2022), mais c'est une large majorité d'apprenants qui s'arrêtent en cours de programme (Vérificateur général du Québec, 2017).

Cette étude à méthodes mixtes s'intéresse à la perspective des apprenants du PILI. Elle a pour but d'examiner l'adéquation entre (1) les enseignements reçus en matière de prononciation, (2) leurs besoins dans ce domaine après la francisation et (3) leur capacité à poursuivre ces apprentissages de manière autonome. Les participants (N=68) ont répondu à un sondage conçu sur mesure et participé à des entrevues semi-dirigées, lesquelles ont permis d'explorer davantage leur perspective. Les résultats corroborent ceux de Beaulieu et al. (2021), en montrant un certain écart entre les enseignements et les besoins dans la vie réelle, puisque la plupart des apprenants ressentent le besoin d'améliorer leur prononciation après la francisation. Ils révèlent également une corrélation positive entre la variété des enseignements reçus en prononciation et l'autonomie exercée après le programme. La nécessité pour ces personnes de continuer leurs apprentissages de la prononciation de manière autodidacte milite en faveur d'enseignements qui cultivent explicitement leur autonomie à cet égard.

## ABSTRACT

Enseignement de la prononciation dans le cadre du Programme d'intégration linguistique des immigrants : la perspective des immigrants adultes quant à leurs besoins et leur autonomie

Geneviève Bibeau

Acquiring intelligible pronunciation in a second language (L2) brings its own challenges for adult learners (DeKeyser, 2012). For immigrants, pronunciation difficulties extend beyond the language classroom, as they significantly impact their social, economic, and cultural integration (Simpson & Whiteside, 2015). In Quebec, the Program for the Linguistic Integration of Immigrants (PILI, also known as “francization”) strives to provide non-French-speaking immigrants with the means to acquire the language skills necessary to obtain employment or pursue education in the province (MIFI, 2022). Despite these efforts, the majority of French learners do not reach level 8, which is considered the threshold for linguistic autonomy (Vérificateur général du Québec, 2017).

This mixed methods study focuses on the perspectives of learners in the PILI program. Its purpose is to examine the fit between (1) the pronunciation instruction they received, (2) their pronunciation needs after francization, and (3) their ability to pursue pronunciation learning independently. Participants (N=68) completed a custom-designed survey and participated in semi-structured interviews, which further explored their views on the pronunciation instruction received. The results corroborate those of Beaulieu et al. (2021), showing some gap between the teaching and real-life needs, as most learners feel the need to improve their pronunciation after francization. They also reveal a positive correlation between the variety of pronunciation lessons received and their ability to continue to learn on their own after the program. The need for learners to continue to learn pronunciation on their own necessitates instruction that equips them with tools to develop their learning autonomy.

## Remerciements

Si la générosité se calculait en temps, je commencerais par les 3437 minutes que 196 gentils inconnus ont consacrées au sondage. Ensuite, il faudrait que j'y ajoute les 266 minutes d'entrevue, puis... j'aboutirais vite à une impasse devant le nombre absolument incalculable d'heures accordées par toutes ces généreuses personnes qui ont pris le temps de me répondre, de discuter avec moi, de m'inviter dans leur milieu, de transmettre mon annonce, de me conseiller, de me relire, de m'encourager dans les moments difficiles. Je tiens à leur exprimer ma plus profonde reconnaissance : les enseignants de francisation Églantine Pandelé (Petites-Mains), Juan Briones (centre Lartigue) et Souhila Demmou (centre William-Hingston); la conseillère pédagogique Sophie Lapierre (CSSDM); les intervenantes Camille Allard (CÉDA), Emma Cassagneau (Petites-Mains), Alimatou Touré (SIARI), Laurence Normand (CARI), Cloé Tiene (AMEIPH), Rodline Clervil (CANA), Celine Atieh (CSAI), Joanie Thériault B. (CÉA Libellule); mes condisciples Anne-Marie Sénécal, Carol Johnson, Adèle Aubin et Hamidreza Khademi; et enfin ma précieuse amie d'enfance, Patricia Lajoie. Un million de mercis à vous : c'est grâce à votre aide inestimable que j'ai trouvé les moyens de mener à bien ce projet.

Cette incroyable vague de générosité n'a d'égal que l'immense soutien de mon directeur, Walcir Cardoso. Grâce à ses judicieux conseils, sa vaste expertise et son optimisme légendaire, il m'aura guidée sans relâche durant la recherche, la rédaction du mémoire et tout le parcours de maîtrise. Apprendre à ses côtés fut une chance inouïe sur tous les plans, le professeur Cardoso étant un modèle d'altruisme en action, incarnant à la fois l'excellence académique et la bienveillance : merci de tout cœur, Walcir!

Finalement, ce fou projet de retour aux études n'aurait pas été possible sans l'appui inconditionnel de mes amies et de ma famille : la confiance inébranlable de mes chers parents, le soutien précieux de mon amoureux et les encouragements de nos filles adorées. Votre amour m'a soutenue à tout instant. Vous avez ma gratitude infinie!

## Table des matières

LISTE DES FIGURES .....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS .....	x
<b>Chapitre 1</b> .....	1
Ce mémoire : mise en perspective de la prononciation par les apprenants.....	3
<b>Chapitre 2</b> .....	4
Revue de la littérature .....	5
La communication orale : à la base de l'intégration socioéconomique .....	5
Le Programme d'intégration linguistique des immigrants .....	6
Des écarts entre le programme et les besoins .....	7
Le rôle d'une prononciation intelligible dans une communication réussie.....	8
Les limites de l'enseignement de la prononciation en classe .....	10
L'autonomie et l'autoapprentissage de la prononciation.....	11
La présente étude.....	12
Méthodologie.....	13
Participant·es et participants.....	13
Instruments de recherche .....	14
<i>Le sondage</i> .....	14
<i>Les entrevues semi-dirigées</i> .....	17
Déroulement de la collecte de données .....	17
Analyse des données .....	18
Résultats .....	19

Résultats quantitatifs .....	19
Résultats qualitatifs.....	26
<i>Les enseignements de la prononciation les plus utiles.....</i>	26
<i>La satisfaction des besoins de la vie réelle.....</i>	27
<i>La poursuite autonome des apprentissages de la prononciation .....</i>	27
Discussion .....	28
Dévoiler les enseignements de prononciation.....	29
Le potentiel des TOSA.....	30
Vie réelle : entre besoins, désirs et objectifs .....	30
Quand stratégie ne rime pas avec autonomie.....	32
Sur l’usage des technologies pour décupler l’autonomie .....	34
Conclusion.....	35
<b>Chapitre 3</b> .....	38
Résumé des objectifs et des résultats.....	38
Retombées pédagogiques .....	39
Orientations pour la recherche.....	40
Implications pour le PILI et le MIFI.....	41
Implications pour la société québécoise francophone .....	43
<b>Bibliographie</b> .....	44
<b>Annexes</b> .....	58
Annexe A.....	58
Annexe B.....	64
Annexe C.....	69
Annexe D.....	71

## LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1.</i> Répartition des fréquences par EP.....	21
---	----



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. <i>Résultats du sondage concernant les EP</i> .....	20
Tableau 2. <i>Résultats du sondage concernant BESOINS et AUTONOMIE</i> .....	22
Tableau 3. <i>Corrélations entre groupes d'EP (LEC, RC, TOSA), BESOINS et AUTONOMIE</i> ...	23
Tableau 4. <i>Les EP les plus corrélés à BESOINS ou AUTONOMIE</i> .....	24
Tableau 5. <i>Corrélations entre les plus fréquents EP et BESOINS et AUTONOMIE</i> .....	25

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

ALS	Anglais langue seconde
API	Alphabet phonétique international
EP	Enseignements de la prononciation
ET	Écart type
FLS	Français langue seconde
L1	Langue maternelle
L2	Langue seconde
M	Moyenne
Méd.	Médiane
MIFI	Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration
PILI	Programme d'intégration linguistique des immigrants
QR	Question de recherche
RC	Rétroaction corrective
TOSA	Techniques, outils et stratégies favorisant l'autonomie

## Chapitre 1

« Les adultes immigrants allophones forment-ils une classe à part d'apprenants de langue seconde? En quoi leurs besoins et leurs objectifs diffèrent-ils de ceux des enfants, des jeunes, des universitaires, des voyageurs, des polyglottes insatiables? Ces personnes qui arrivent au Québec sans connaissances préalables du français recevront-elles grâce au programme de francisation tous les outils pour réussir leur intégration dans la société québécoise? Qu'arrive-t-il à ceux et celles qui n'arrivent pas à se faire comprendre? »

Voilà le genre de questions qui me taraudaient après avoir fait la connaissance d'Andy (nom fictif). Immigrant récent d'origine chinoise et père de famille, Andy était un personnage coloré et attachant, qui se préparait à passer les tests d'évaluation de compétence orale et écrite. C'était l'ultime condition d'embauche requise par la compagnie qui l'avait sélectionné en entrevue. Extrêmement motivé à réussir ces tests, il avait fait appel à mes services pour l'aider à se préparer à l'examen écrit. Je ne mis pas tellement de temps à découvrir qu'Andy excellait en écriture et y mettait toute son énergie, mais qu'il éprouvait des difficultés saillantes à l'oral... pas pour lui, mais pour son interlocuteur! Car Andy était volubile et extraverti, il possédait un vocabulaire riche qu'il articulait avec une certaine aisance dans une syntaxe assez juste. Malgré tout, je peinais à le comprendre. J'étais sidérée par l'intensité de son accent, et aussi par le manque d'attention et d'autoévaluation qu'il portait à cet aspect, c'est-à-dire qu'il n'était pas conscient de son manque d'intelligibilité en français. N'étant formée à cette époque ni à l'enseignement du français langue seconde (FLS) ni à la linguistique appliquée, je n'ai pas été en mesure d'intervenir adéquatement pour l'aider. Malheureusement, Andy a échoué à son test de production orale et n'a pu obtenir l'emploi de ses rêves comme chauffeur d'autobus. Cet échec m'a bouleversée : j'ai été frappée par l'ampleur des enjeux linguistiques qui peuvent compromettre la pleine intégration des personnes immigrantes, en particulier par le rôle capital qu'y joue la prononciation. Et j'ai compris qu'il devait y avoir beaucoup d'Andy dont les rêves professionnels ont été brisés pour des raisons semblables.

À cette époque, je croyais que la force de l'accent et le manque d'intelligibilité étaient les deux faces d'une même médaille (Munro et Derwing, 1995). Je ne savais rien des théories sur l'importance de remarquer (*Noticing hypothesis*; Schmidt, 1990) et de développer la conscience (*Awareness*; Kennedy et al., 2014). Je ne connaissais pas non plus ce phénomène au nom effrayant qu'on appelle la « fossilisation » (Selinker, 1972), c'est-à-dire quand la prononciation en L2 après un certain temps devient très résistante au changement. Si je constatais qu'il était plus difficile pour certains d'apprendre la prononciation du français, notamment selon leur langue maternelle, je ne savais pas s'il existait des techniques réellement efficaces pour les apprenants adultes.

Parallèlement, je m'intéressais tout spécialement au potentiel de résilience chez l'humain et à son incroyable plasticité cérébrale : cette capacité extraordinaire des neurones de se remodeler et se reconnecter jusqu'à la fin de la vie (Cyrułnik et al., 2014). Ayant enseigné la grammaire à des professionnels pendant plus de 10 ans et le yoga à des aînés, j'avais la preuve régulièrement que l'adulte avait le pouvoir d'apprendre et de se transformer sur tous les plans. Pourquoi cela en serait-il autrement pour un immigrant allophone apprenant à l'âge adulte le français et sa prononciation?

Certes, une panoplie d'études ont contribué à répondre à plusieurs de mes interrogations, les questions de l'âge et de l'accentuation étant des plus centrales dans les champs de la linguistique et de l'apprentissage des langues secondes (Abrahamsson et Hyltenstam, 2009). Par ailleurs, une multitude de travaux a clairement démontré que l'atteinte de l'intelligibilité est non seulement suffisante pour une communication efficace (Munro et Derwing 1995), mais aussi réalisable, grâce, entre autres, aux enseignements explicites de la prononciation (Lee et al., 2015; Saito, 2012; Thomson et Derwing, 2015). Dès lors, une question est restée en suspens : les nouveaux arrivants allophones qui suivent le programme de francisation du Québec (PILI), reçoivent-ils les outils linguistiques nécessaires pour réussir leur intégration, notamment ceux qui concernent la prononciation?

Véritable bougie d'allumage pour ma recherche, l'étude de Beaulieu et al. (2021) a confirmé certaines de mes intuitions au sujet des compétences orales des finissants. Leur étude soulignait que les participants les plus forts étaient ceux qui avaient commencé leur apprentissage du français avant de s'inscrire au PILI. J'y ai aussi découvert que seule une mince proportion terminait le niveau 8, ce qui correspondait 9,1 % en 2015 (Vérificateur général du Québec, 2017). Ainsi, il y a fort à parier que ces adultes, peu importe le niveau atteint durant le PILI, seront amenés à poursuivre leurs apprentissages linguistiques compte tenu de leur situation d'immersion continue. Dans ces circonstances, la nécessité pour l'apprenant d'être autonome me parut évidente, spécialement en ce qui a trait à la prononciation intelligible, celle-ci étant au cœur de nos préoccupations.

### **Ce mémoire : mise en perspective de la prononciation par les apprenants**

Cette étude s'est donc penchée sur la question de l'enseignement de la prononciation en se basant sur l'expérience des immigrants adultes qui ont récemment suivi le PILI. L'idée n'était pas d'analyser le programme-cadre, mais de savoir si les enseignements reçus en prononciation satisfont à leurs besoins de la vie réelle et s'ils leur permettent de poursuivre un apprentissage autodidacte de la prononciation après le programme. Les résultats de cette étude mettront en perspective l'impact des enseignements actuels tout en offrant aux éducateurs des pistes pour améliorer les pratiques et mieux répondre aux besoins de cette clientèle particulière, notamment à celui d'autonomie pour l'apprentissage autodirigé de la prononciation. Cette étude intéressera également les concepteurs de programmes de formation linguistique destinés aux personnes immigrantes adultes, puisqu'elle soulève la nécessité de mettre au premier plan l'intelligibilité de la prononciation, et ce, pour une intégration optimale dans la société d'accueil.

Conformément aux directives relatives à une thèse de maîtrise basée sur un manuscrit, la section suivante constitue « une ébauche complète d'un manuscrit » qui présente une revue complète de la littérature, la méthodologie, les résultats et la discussion de la recherche susmentionnée.

## Chapitre 2

L'ampleur des mouvements migratoires, à l'heure des changements climatiques, de la dégradation de l'environnement (Cournoyer-Cyr, 2021) et d'une pénurie de main-d'œuvre importante dans les pays industrialisés (Sampson, 2021), continue de s'accroître. Au Québec, l'année 2022 voit un nombre record d'environ 70 000 immigrants permanents reçus, une hausse de plus de 50 % par rapport à 2021 (Fillion, 2022). Si une multitude de facteurs influencent la capacité de ces personnes à s'intégrer pleinement à la vie socioéconomique et culturelle de leur nouvel environnement, c'est la capacité à communiquer oralement dans la langue de la communauté d'accueil qui compte parmi les plus importants facteurs d'intégration. Pour les nouveaux arrivants du Québec qui ne connaissent pas le français à l'admission – en 2019, c'était le cas de 50,2 % d'entre eux (ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, 2019; MIFI, désormais) –, cela exige un apprentissage majeur, ponctué des défis propres à l'acquisition d'une langue seconde à l'âge adulte.

Alors que leur participation au Programme d'intégration linguistique des immigrants (PILI) leur assure d'excellentes bases en français, il n'en demeure pas moins que c'est une faible minorité d'apprenants qui termine le niveau 8, lequel est considéré comme le seuil conférant l'autonomie linguistique nécessaire pour accéder à l'emploi (Vérificateur général du Québec, 2017). Et même à ce dernier niveau, les compétences orales des participants au programme seraient insuffisantes pour participer en toute confiance au monde du travail (Amireault et Lussier, 2008; Beaulieu et al., 2021). Or, l'une des composantes de la parole qui affecteraient leur compétence orale est la prononciation (Carrier-Giasson, 2017).

Étant donné qu'une prononciation intelligible joue un rôle important dans la réussite de la communication orale (Levis, 2018), cette étude cherche à lever le voile sur les enseignements reçus durant le programme de francisation en matière de prononciation. Nous nous intéressons plus spécialement aux différents types d'enseignements qui favorisent l'apprentissage autodirigé de la prononciation, et ce, puisque la majorité des apprenants arrêtent le programme avant

d'avoir l'autonomie langagière attendue. Puisque cette étude-ci est la première à soulever cette question, elle s'inscrit dans une approche d'analyse des besoins, lesquels sont spécifiques à cette communauté d'apprenants du français. Pour la contextualiser, nous allons d'abord examiner le rôle de la communication orale dans l'intégration socioéconomique des personnes immigrantes, puis présenter le Programme québécois d'intégration linguistique des immigrants (désormais le PILI). Nous aborderons ensuite les écarts potentiels entre le programme et les besoins spécifiques à l'acquisition d'une prononciation intelligible à l'âge adulte. Nous terminerons la revue de la littérature en soulevant d'un côté les limites de l'enseignement de la prononciation en classe puis, de l'autre, les avantages que procure l'apprentissage autodirigé de la prononciation, qu'il soit soutenu par des stratégies variées, des outils traditionnels ou de nouvelles technologies langagières.

### **Revue de la littérature**

#### **La communication orale : à la base de l'intégration socioéconomique des personnes immigrantes**

Comprendre et parler la langue dominante du nouveau pays est une condition sine qua non de l'intégration sociale, économique et culturelle des personnes immigrantes (Simpson et Whiteside, 2015). Que ce soit pour obtenir des services gouvernementaux, décrocher et maintenir un bon emploi ou créer des liens avec les personnes de sa communauté, l'échange verbal permet de participer pleinement à la société (Burns et Roberts, 2010). En effet, la capacité à communiquer efficacement à l'oral dans la langue de la société d'accueil est un facteur crucial pour une intégration réussie, spécialement en matière d'accès à l'emploi (Plante, 2011).

Afin de pouvoir profiter des avantages économiques de l'immigration, les nouveaux arrivants doivent être en mesure de travailler dans le pays d'accueil, ce qui n'est possible qu'avec des compétences linguistiques suffisantes. En fait, la capacité des migrants à communiquer dans la langue de travail est un catalyseur essentiel pour leur intégration à long

terme sur le marché du travail (Grünhage-Monetti et Svet, 2017). Dans la plupart des cas, les capacités communicatives du travailleur jouent un rôle important lors des entretiens d'embauche dans l'évaluation et la prise de décision de l'employeur (Ortiz et al., 2016). Comme les interactions communicatives orales peuvent être stressantes et inconfortables pour le locuteur et l'auditeur lorsque l'orateur n'est pas en mesure d'être compris par l'auditeur (Derwing et Munro, 2009), l'immigrant qui vit ces situations a moins de chances d'être sélectionné pour un emploi. Sachant qu'une communication efficace dans la langue dominante peut faire la différence entre l'aliénation et l'inclusion socioéconomique (Beaulieu et al., 2021), les gouvernements qui ont à cœur la cohésion sociale mettent sur pied des programmes linguistiques destinés aux personnes immigrantes. C'est le cas du Québec, province canadienne francophone, soucieuse de préserver et de vitaliser la langue française. La province accueille chaque année un vaste flot d'immigrants pour faire face à une population vieillissante et à une pénurie de main-d'œuvre. Par exemple, pour l'année 2019, on compte 40 565 admissions permanentes (MIFI, 2019), parmi lesquelles, 49,8 % des personnes immigrantes déclarent connaître le français. C'est donc environ la moitié qui ne connaît pas le français en arrivant dans la province.

### **Le Programme d'intégration linguistique des immigrants**

Dans le but de soutenir les nouveaux arrivants qui ne maîtrisent pas suffisamment le français, le gouvernement québécois offre gratuitement le Programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI). L'un des objectifs majeurs de ce programme est de fournir aux immigrants les moyens d'acquérir les compétences langagières nécessaires à l'obtention d'un emploi ou à la poursuite des études (MIFI, 2022). Généralement basés sur une approche communicative, les cours de français sont disponibles en différents formats (temps complet, temps partiel, par domaine d'emploi, en ligne, etc.) et offerts par différents partenaires en francisation (des universités, des cégeps, des centres de services scolaires, des organismes communautaires, et des professeurs en région éloignés). Afin d'harmoniser l'enseignement offert par ces différentes institutions, mais aussi de baliser et d'évaluer la progression des



apprentissages, les ministères de l'Immigration et de l'Éducation se sont dotés en 2011 d'un référentiel commun constitué de deux instruments, soit l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes (gouvernement du Québec, 2011a) et le Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec (gouvernement du Québec, 2011b). Alors que l'Échelle progresse du niveau 1 au niveau 12 et comporte trois stades, soit débutant (1-4), intermédiaire (5-8) et avancé (9-12), le Programme-cadre n'inclut que les deux premiers stades et s'arrête au niveau 8. Ce niveau est considéré, du point de vue gouvernemental, comme le seuil d'autonomie langagière à atteindre pour l'obtention d'un emploi ou à la poursuite des études en français (Gagnon et Dion, 2018). Il correspondrait au niveau B2 du Cadre européen commun de référence (Centre collégial de développement de matériel didactique, 2022).

### **Des écarts entre le programme et les besoins**

Les réponses des gouvernements nationaux aux besoins des immigrants adultes sont parfois en décalage sur les plans du contenu et de l'orientation attendus de l'enseignement des langues et de ce qui se passe réellement sur le terrain (Simpson et Whiteside, 2015). Le programme québécois n'y fait pas exception : il a été durement critiqué par la vérificatrice générale du Québec en 2017, laquelle déplorait que la vaste majorité des participants ne termine pas le programme et n'atteint donc pas le seuil d'autonomie langagière (Vérificateur général du Québec, 2017). Par exemple, la cohorte de 2015 n'est parvenue au niveau 8 que dans une proportion de 9,1 %.

Les besoins de temps et de ressources financières chez les adultes immigrants (St-Laurent et El-Geledi, 2011), qui doivent faire vivre leur famille nouvellement installée, expliquent en partie l'interruption généralisée du cheminement en francisation. En plus des problèmes de conciliation école-famille ou école-travail (Carrier-Giasson, 2017), il arrive que le niveau de compétence atteint à la fin de la formation reste inférieur à ce qu'exige le marché du travail (Bouffard, 2015).

À cet égard, même ceux qui terminent le programme estiment que leurs compétences orales sont non seulement plus faibles que leurs compétences écrites, mais surtout insuffisantes pour s'engager dans des études postsecondaires ou intégrer le marché du travail (Amireault et Lussier, 2008; Carrier-Giasson, 2017). C'est la conclusion à laquelle arrivent Beaulieu et al. (2021), qui ont évalué la compréhensibilité de finissants du PILI : peu auraient le niveau de compétences orales nécessaire pour obtenir un emploi. Or, un des aspects de la compétence orale qui préoccupent particulièrement ces apprenants est leur prononciation (Carrier-Giasson, 2017).

### **Le rôle d'une prononciation intelligible dans une communication réussie**

Lorsqu'il s'agit de s'exprimer oralement, la prononciation ne peut être évitée : elle a un impact à la fois sur l'écoute et l'expression dans pratiquement toutes les conversations (Levis, 2020). De plus, la prononciation est une composante centrale de l'intelligibilité de la parole en langue seconde (L2) (Mroz, 2018), car elle joue un rôle essentiel dans la capacité des apprenants à se faire comprendre (Levis, 2018). L'intelligibilité, qui se définit par le degré de correspondance entre le message voulu par un locuteur et la compréhension de l'auditeur (Derwing et Munro, 2015), est l'aspect le plus important de toute communication en L2 (Mroz, 2018; Munro, 2011). Certes, plusieurs éléments autres que la prononciation interagissent avec l'intelligibilité : la grammaire, le lexique, la pragmatique, la gestuelle (Levis, 2020), mais il n'en demeure pas moins que c'est la prononciation qui véhicule la grammaire et le lexique. C'est pourquoi une prononciation inintelligible est considérée comme un obstacle primaire à l'efficacité de la communication (Iwashita et al., 2008), un problème fondamental menant à des jugements sévères sur la capacité de communication (Sato et McNamara, 2019).

D'ailleurs, de nombreux éducateurs se rendent compte qu'il est nécessaire d'insister sur la prononciation dans le contexte de l'approche communicative, car les apprenants de L2 ont du mal à s'exprimer clairement à l'oral et à faire comprendre leurs arguments (Breitkreutz et al., 2001). Du côté des apprenants, il est intéressant de noter que la prononciation est identifiée

comme une priorité d'apprentissage, tant pour ceux de niveau inférieur et que pour ceux de niveau supérieur (Braddell et Miller, 2017). Un sondage réalisé par Derwing et Rossiter (2002) a montré que plus de 42 % des 100 adultes interrogés en anglais langue seconde ont déclaré que la prononciation était un facteur clé des difficultés de communication. D'après Derwing et Munro (2015), si la prononciation fait obstacle à l'efficacité de la communication orale, alors il faut agir.

### **Pourquoi enseigner la prononciation aux adultes**

La prononciation, en termes de perception et de production des sons de la langue, est une compétence complexe, qui combine des connaissances intrapersonnelles, linguistiques, musicales et motrices (Briet, 2014) et dont l'acquisition peut être assez difficile pour les apprenants adultes de langue seconde (Abrahamsson et Hyltenstam, 2009; Yates et Zielinski, 2009). Alors que la prononciation en L2 se développe sans effort conscient chez l'enfant, elle doit souvent être apprise de manière plus explicite à l'âge adulte (DeKeyser, 2000). De nombreuses études qui ont examiné le facteur âge dans l'acquisition d'une L2 dévoilent un déclin de la capacité d'apprentissage de la L2 en fonction de l'âge (DeKeyser, 2018). Par ailleurs, Flege et al. (1999) ont observé que, contrairement à l'acquisition de la morphosyntaxe en L2, l'acquisition de la phonologie est influencée par une période critique définie par l'âge et que plus l'âge d'arrivée dans le pays d'accueil augmente, plus l'accent étranger est saillant. Du reste, la probabilité d'acquérir un accent de locuteur natif après la puberté est extrêmement faible pour la plupart des gens (Abrahamsson et Hyltenstam, 2009; Flege et al., 1995; Kennedy et Trofimovich, 2022).

Cependant, les difficultés de prononciation liées à l'âge ne sont pas insurmontables, car la prononciation peut être enseignée aux adultes avec succès (Champagne-Muzar et al., 1993), tout en gardant à l'esprit que l'objectif atteignable est un discours intelligible et compréhensible sans égard pour la force de l'accent (Derwing et Munro, 2015). En général, les études démontrent que les apprenants de L2 qui reçoivent un enseignement de la prononciation progressent (Lee et al., 2015; Saito, 2012) et améliorent leur compréhensibilité (Gordon et

Darcy, 2016), la compréhensibilité étant définie comme le degré de difficulté par l'auditeur du degré lorsqu'il essaie de comprendre un énoncé (Derwing et Munro, 2005). Ceci plaide en faveur de l'enseignement de la prononciation (Derwing et al., 1998), dont les moyens sont nombreux. Mentionnons, par exemple, la correction explicite des erreurs de prononciation sous forme de reformulation (Saito et Lyster, 2012), l'attention explicite et les connaissances articulatoires (Saito, 2019), la conscience de la prononciation (Inceoglu, 2021; Kennedy et al. 2014) et de sa propre intelligibilité (Mroz, 2018). La méta-analyse de Lee et al. (2015), quant à elle, révèle que l'enseignement de la prononciation peut être tout aussi bénéfique que l'enseignement du vocabulaire, de la grammaire et de la pragmatique. Finalement, l'un des impacts les plus significatifs de l'enseignement de la prononciation est justement une plus grande intelligibilité (Derwing et Munro, 2005). Parce que la prononciation est au cœur de l'intelligibilité et que l'intelligibilité est à la base d'une communication orale réussie, atteindre une prononciation intelligible est un besoin crucial pour les personnes immigrantes afin qu'elles connaissent une intégration positive dans leur nouvelle communauté et leur nouvel environnement de travail. Malgré tout, la perspective de résoudre les difficultés de prononciation en classe représente un défi considérable dans la plupart des contextes d'enseignement.

### **Les limites de l'enseignement de la prononciation en classe**

Le manque de temps est la raison la plus souvent invoquée pour justifier l'absence de l'enseignement de la prononciation en classe. En effet, le temps alloué à la pratique est essentiel pour les apprenants, même pour les plus doués (Lauret, 2007). Afin qu'ils développent les aspects cognitifs, perceptuels et moteurs de la prononciation de leur L2, ils doivent avoir une exposition abondante à l'apport (*input*), de nombreuses occasions d'exercer l'écoute et la production (*output*), ainsi qu'une rétroaction corrective ciblée (Everly, 2019). Un autre défi lié à l'enseignement d'une prononciation intelligible en classe, c'est qu'elle est difficile à enseigner en raison d'un manque de préparation des enseignants, d'une disponibilité limitée de matériel et d'un enseignement inefficace (Sicola et Darcy, 2015). Finalement, l'avènement de l'approche

communicative en didactique des langues secondes a nécessairement provoqué un fort déclin de l'enseignement de la prononciation (Breitkreutz et al., 2001). Le programme de francisation québécois étant basé sur cette approche, on comprend que la part allouée à l'enseignement de la prononciation y est généralement plutôt modeste, du moins selon les trois enseignants de francisation consultés pour cette recherche.

Puisque la pratique de la prononciation prend du temps, que le temps en classe est toujours très limité et que l'approche communicative en vogue ne valorise pas spécialement l'enseignement de la prononciation, plusieurs chercheurs et praticiens se sont tournés vers les solutions disponibles à l'extérieur de la classe. Si cette transition implique obligatoirement une autonomie accrue chez l'apprenant (Pawlak, 2010), elle lui offre aussi des possibilités élargies de développer sa prononciation selon ses besoins, là et au moment où il en a besoin, *anytime-anywhere*.

### **L'autonomie et l'autoapprentissage de la prononciation**

L'autonomie, c'est-à-dire « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage » (Holec, 1981, p. 3), est nécessaire pour l'apprentissage de la prononciation d'une L2 (Pawlak et Szyszka, 2018). Bien que l'autonomie constitue un objectif important de l'apprentissage des langues, très peu de recherches examinent comment les enseignants peuvent concrètement aider leurs élèves à devenir plus autonomes dans l'apprentissage de la prononciation (McCrocklin, 2016). Nous savons néanmoins que les apprenants de L2 peuvent agir en autodidacte pour approfondir leur apprentissage de la prononciation (Kennedy et Trofimovich, 2022) et que les apprenants ayant une prononciation claire ont recours à des stratégies de prononciation plus fréquemment que les apprenants moins performants (Eckstein, 2007). Par exemple, la connaissance de l'alphabet phonétique international (API) (Hancock, 1994; Wrembel, 2008) et l'emploi de sous-titres (Wisniewska et Mora, 2020) peuvent contribuer à l'autonomie de l'apprenant. Il en va de même des techniques d'imitation et de répétition telles

que le « shadowing » (Foote et McDonough, 2017), technique joignant l'écoute d'enregistrements audio et la répétition presque simultanée à voix haute.

Les stratégies d'apprentissage de la prononciation ont été classées en quatre catégories par Pawlak (2010) : les stratégies cognitives (p. ex. utiliser la transcription phonétique), stratégies métacognitives (p. ex. rechercher les occasions de s'exercer), affectives (p. ex. se détendre consciemment lorsqu'on est stressé) ou sociales (p. ex. s'exercer avec d'autres). Par ailleurs, plusieurs recherches ont récemment relevé l'apport des technologies dans l'apprentissage autodirigé de la prononciation. Une attention particulière s'est portée sur les technologies de synthèse et de reconnaissance de la parole (Bione et Cardoso, 2020; Everly, 2019; McCrocklin, 2016; Mroz, 2018; Neri, 2007; van Lieshout et Cardoso, 2022), dont la capacité à favoriser l'autonomie de l'apprenant à l'extérieur de la classe a été maintes fois démontrée.

### **La présente étude**

En sachant que la grande majorité des participants du PILI arrêtent le programme avant d'avoir atteint le seuil d'autonomie langagière établi au niveau 8 (Vérificatrice générale, 2017), nous pouvons raisonnablement penser qu'ils doivent poursuivre leurs apprentissages, y compris en prononciation. Or, leur capacité à continuer un apprentissage autodirigé peut dépendre des enseignements reçus lors du programme. Cette étude se veut donc une analyse des besoins en prononciation, et ce, afin de savoir s'il existe une correspondance entre les enseignements offerts durant le PILI et ce dont ces immigrants adultes ont besoin dans la vie réelle pour s'exprimer en français et continuer de développer de manière autonome une prononciation intelligible. Car pour relier les pratiques d'enseignement aux performances réelles en dehors de la classe, identifier les besoins propres à une communauté d'apprenants s'avère une étape cruciale (Malicka et al., 2019). Afin d'obtenir la perspective de cette communauté, nous avons sondé d'anciens participants du PILI grâce à un questionnaire et des entrevues, notre objectif étant de répondre aux trois questions de recherche (QR) suivantes :

1. Quels enseignements de la prononciation les personnes immigrantes adultes ont-elles reçus durant le PILI?
2. Ces enseignements, techniques, outils et stratégies relatifs à la prononciation sont-ils suffisants en fonction des besoins de la vie réelle?
3. Ces enseignements, techniques, outils et stratégies leur permettent-ils de continuer à améliorer de manière autonome l'intelligibilité de leur prononciation après le PILI?

Si l'écart entre l'enseignement et les besoins est aussi grand que ce que laisse présager la revue de la littérature, nous émettons l'hypothèse que l'enseignement de la prononciation proposé aux immigrants inclut peu de composantes pertinentes (QR1) pour les préparer adéquatement à la vie actuelle (QR2) et à la poursuite autonome de leurs apprentissages (QR3).

### **Méthodologie**

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous proposons une étude à méthodes mixtes selon un modèle séquentiel explicatif (Creswell et Plano-Clark, 2011), comprenant d'abord un sondage (données quantitatives et qualitatives) puis des entrevues (données qualitatives).

### **Participantés et participants**

Suivant un ensemble de techniques d'échantillonnage non probabilistes (Beaud, 2009), le recrutement des participants à l'étude s'est opéré grâce aux réseaux sociaux (Facebook et LinkedIn), à l'affichage dans des lieux clés (écoles, centres communautaires, bibliothèques), au bouche-à-oreille et à la méthode d'échantillonnage en boule de neige. En outre, plusieurs personnes-ressources travaillant dans des milieux de francisation variés ont été contactées et ont accepté de transmettre l'information à des participants potentiels. L'annonce de recrutement, en plus d'interpeller les immigrants adultes allophones ayant suivi le programme de francisation, spécifiait les trois critères d'échantillonnage suivants : 1. Les apprenants ont terminé au moins le niveau 4 du PILI, soit le stade débutant (afin qu'ils en aient une expérience substantielle); 2. Ils

ont suivi le programme au cours des quatre dernières années, soit entre 2018-2022 (afin qu'ils se souviennent suffisamment de leur expérience d'apprentissage et de leur transition vers le monde du travail); 3. Ils n'ont pas suivi de cours de français avant d'arriver au Québec (afin d'isoler le mieux possible les connaissances acquises durant le PILI).

En tout, sur les 196 personnes qui ont accédé au sondage en ligne, 68 participants volontaires l'ont complété, et ce, dans un temps moyen de 34 minutes. L'échantillon qui en résulte se compose d'adultes de niveaux de scolarité variés, issus de différents lieux de francisation situés partout au Québec, mais principalement à Montréal. Représentants de 24 langues maternelles, ils sont âgés de 21 à 63 ans (N=68; 31 hommes, 37 femmes; âge moyen : 36,8 ans). Quant aux entrevues, les participants souhaitant y participer ont inscrit leur courriel à la dernière question du sondage, après quoi 13 personnes ont été sélectionnées de manière aléatoire. Une compensation financière de 20 \$ leur a été accordée pour leur participation.

## **Instruments de recherche**

### ***Le sondage***

Le principal instrument de mesure utilisé pour collecter nos données est un sondage conçu sur mesure, offert en français et en anglais (voir Annexes A et B respectivement), et administré en ligne via la plateforme LimeSurvey. Divisé en quatre sections et composé au total de 50 items, il comprend d'abord 9 questions collectant les informations personnelles des participants (questionnaire sociodémographique – section 1), 36 questions suivant une échelle Likert de cinq points (sections 2 et 3) et 4 questions ouvertes (section 4). La toute dernière question (item #50) concernait le recrutement pour les entrevues. L'objectif du sondage était de recueillir la perspective des personnes ayant participé au PILI en ce qui concerne leurs apprentissages (QR1) et leurs besoins relatifs à la prononciation (QR2) et à son apprentissage autodirigé (QR3) afin d'identifier la concordance entre ce qui est offert pendant le programme (section 2) et ce dont ils ont besoin dans la vie réelle pour s'exprimer en français et continuer de développer de manière autonome une prononciation intelligible (section 3).



Après la première section collectant d'information sociodémographique pertinente, la section 2 se compose de 26 items, chacun correspondant à des enseignements de la prononciation du français qui ont été potentiellement reçus *durant le programme*. Ainsi, les participants doivent sélectionner à quelle fréquence (de « jamais » à « très souvent ») ils ont reçu l'enseignement en question. L'ensemble des enseignements de la prononciation (EP) a été divisé en 3 sous-groupes afin de faire ressortir l'impact de chacun sur la satisfaction des besoins et sur l'autonomie : leçons et exercices courants (LEC), rétroaction corrective (RC) par l'enseignant, et techniques, outils et stratégies favorisant l'autonomie (TOSA).

Avec ses 9 items, LEC réunit des éléments de phonétique couramment enseignés à l'apprenant, lesquels lui permettent tant de discriminer et de prononcer les phonèmes que d'acquérir la prosodie, et ce, comme mentionné dans le Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec (gouvernement du Québec, 2011b). Ainsi, les questions ont été conçues de manière à englober tant le niveau segmental que le niveau suprasegmental, tout en tenant compte des trois étapes générales du développement de la prononciation du cadre de Celce-Murcia et al. (2010) : d'abord sensibiliser aux faits phonétiques (par exemple, attirer l'attention sur la voyelle /y/), puis développer la perception (notamment grâce aux dictées) et finalement engager la production qui varie de hautement contrôlée à spontanée (dans la lecture à voix haute, par exemple).

Puis, le sous-groupe RC est constitué de cinq items relatifs à la rétroaction corrective. En tant que variable qui affecte grandement l'apprentissage de la prononciation (Neri, 2007), la rétroaction corrective a pour effet, entre autres, d'attirer l'attention des apprenants sur les propriétés formelles de la langue cible (Lyster et al., 1999). Si l'apprenant a reçu en classe de la rétroaction corrective, il a pu remarquer les divergences entre sa production et la réalisation de type natif. Cette prise de conscience est évidemment la première étape pour qu'il veuille remédier de lui-même aux écarts de prononciation, ce qui justifie sa pertinence dans un apprentissage autonome. Les questions abordent différentes formes de RC : reformulative

(l'enseignant fournit la forme correcte à l'apprenant) ou incitative (l'enseignant encourage l'apprenant à se corriger lui-même) (Taddarth et Melki, 2020).

Enfin, TOSA rassemble douze items qui englobent des techniques, outils et stratégies susceptibles de favoriser l'autonomie de l'apprenant dans un contexte d'autoapprentissage de la prononciation. Les items ont été conçus de façon à toucher les quatre catégories de stratégies définies par Pawlak (2010), soit cognitives, métacognitives, sociales et affectives. Nous avons choisi les stratégies les plus employées par les apprenants à l'extérieur de la classe et celles perçues comme les plus utiles dans un contexte d'apprentissage autodirigé de la prononciation. C'est le cas, par exemple, de la transcription phonémique, jugée comme étant une des tactiques les plus utiles (Wrembel, 2008), ou encore du fait de regarder des films dans la langue cible (Alghazo, 2021).

Pour ce qui est de la section 3 du sondage, elle s'intéresse aux besoins (BESOINS) de cette communauté d'apprenants ainsi qu'à leur autonomie (AUTONOMIE) *après le programme*. Les 10 items sont conçus pour évaluer leur attitude (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord») vis-à-vis de leur satisfaction des besoins en matière de prononciation en fonction des exigences de la vie réelle à l'extérieur de la classe (QR2), et de l'autonomie déployée dans la poursuite des apprentissages (QR3). Finalement, la section 4 consiste principalement en quatre questions ouvertes et facultatives visant à puiser des renseignements que nous n'aurions pas saisis dans les autres sections.

Puisque le sondage est un instrument de mesure conçu spécifiquement pour cette recherche, sa validité interne a été testée dans un pilote en amont. Quatre locuteurs natifs, dont trois initiés au domaine de la linguistique appliquée, ont procédé à une tâche d'association entre les items du questionnaire et les thèmes (LEC, RC, TOSA, BESOINS et AUTONOMIE). Le niveau d'accord entre les quatre testeurs était relativement élevé, 27 éléments sur 36 étant en accord (75%). Les résultats mitigés ont entraîné quelques modifications. D'abord, la formulation des items a été précisée en ajoutant pour chacun « pendant le programme » ou « après le

programme ». Ensuite, un changement de sous-groupe s'est opéré pour l'item B24, considéré davantage comme TOSA plutôt que LEC par les participants. Bien qu'il n'y ait pas eu de deuxième test suivant ces modifications, les deux versions (française et anglaise) ont été relues, comparées et révisées par un locuteur bilingue pour s'assurer la lisibilité des items et la correspondance entre les versions.

### ***Les entrevues semi-dirigées***

Des entrevues individuelles semi-dirigées de 15-30 minutes avec la chercheuse ont permis d'explorer plus en profondeur l'expérience de 13 apprenants durant et après la francisation. Des questions ouvertes et basées en partie sur les réponses fournies dans le sondage ont été utilisées pour mieux comprendre les besoins des participants et leur capacité à poursuivre leur apprentissage de la prononciation de manière autonome (voir les Annexes C et D pour les questions d'entrevue). Les entretiens ont été menés en français et en anglais selon leurs préférences, et enregistrés pour la transcription et l'analyse.

### **Déroulement de la collecte de données**

Les participants ont accédé au sondage en ligne soit en cliquant sur le lien des publications électroniques associées, soit en scannant avec leur téléphone intelligent le code QR imprimé sur les affiches. Après avoir répondu aux questions relatives aux critères de sélection, les participants devaient lire le formulaire de consentement et accepter ses conditions afin d'accéder aux 50 questions du sondage. Finalement, c'est de manière aléatoire qu'une portion des intéressés ( $n=21$ ) a été contactée par courriel, dont 13 ont accepté de participer aux entrevues. Une analyse sommaire des résultats du sondage précédait les entrevues afin d'enrichir les questions adressées à chaque participant. Les entrevues en ligne ont été enregistrées en format audio et vidéo grâce aux fonctions de Zoom, mais seuls les fichiers audio ont été conservés pour la transcription.

## Analyse des données

Les résultats du sondage ont été exportés de LimeSurvey vers Excel, où les valeurs nominales de l'échelle de Likert signifiant la fréquence (de « jamais » à « très souvent ») et l'attitude (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ») ont été transformées en valeurs ordinales de 1 à 5. Après cette étape, l'ensemble de données a pu être importé dans le logiciel SPSS 29.0. Les statistiques descriptives ont été exécutées pour calculer les moyennes, les écarts types, les modes et les fréquences.

Ensuite, nous avons voulu vérifier si l'échantillon total (N=68), qui contenait un groupe répondant à tous les critères de sélection ( $n=41$ ) et un autre dont au moins un critère n'était pas rempli ( $n=27$ ), était suffisamment homogène. Compte tenu de la petite taille des groupes et de leur différence de taille, seuls de grands effets auraient pu être détectés par les tests statistiques. C'est pourquoi nous avons choisi de comparer les deux groupes en faisant une inspection visuelle des moyennes et des écarts types pour chacun des items. Puisque les différences observées semblent minimales et que nos questions de recherches ne sont pas directement liées aux critères en question, nous avons fusionné les deux groupes, utilisant ainsi l'échantillon total (N=68) pour nos analyses.

Enfin, la cohérence interne des éléments du sondage a été évaluée pour chaque construit (EP, ses sous-groupes LEC, RC, TOSA, ainsi que BESOINS et AUTONOMIE). Selon Field (2018), une fiabilité acceptable est atteinte lorsque l'alpha de Cronbach ( $\alpha$ ) = 0,70. Or, l'alpha de Cronbach pour les items de chaque groupe était supérieur à ce niveau (avec des scores allant de 0,78 à 0,92), indiquant une cohérence interne acceptable du sondage. L'alpha de Cronbach pour chaque construit est présenté dans le Tableau 1.

En ce qui concerne les données qualitatives, qui comprenaient les transcriptions des 13 entrevues ainsi que les réponses D46-D49 du sondage, nous avons dans un premier temps employé une méthode de codage déductif basée sur les thèmes (Creswell et Creswell, 2018). Ont donc été codés dans NVivo tous les énoncés qui touchaient aux construits concernés par

cette étude. Un deuxième cycle d'analyse a fait ressortir ensuite les idées récurrentes, lesquelles se sont vu attribuer des codes descriptifs dans le but de regrouper des catégories ou encore d'identifier des fréquences ou des *patterns* (Saldaña, 2021).

## Résultats

### Résultats quantitatifs

Pour répondre à la première question de recherche qui visait à déterminer quels EP les apprenants du PILI ont reçus, nous avons calculé les statistiques descriptives de chacun des 26 items de la section 2 et de leur sous-groupe respectif, à savoir leur moyenne (M), l'échelle allant de 1 « jamais » à 5 « très souvent », l'écart type (ET) et la médiane (Méd.). Les résultats présentés au Tableau 1 révèlent notamment la fréquence à laquelle ces EP ont été reçus.

Avec 16 EP sur 26 qui obtiennent des moyennes au-dessus de « 3 », nous pouvons croire que les participants ont reçu au moins « parfois » une variété substantielle d'EP. Néanmoins, il semble que les enseignements visant l'autonomie des apprenants sur le plan de la prononciation fassent défaut, le sous-groupe TOSA obtenant non seulement la moyenne la plus basse, mais aussi l'écart type le plus élevé (M=2,88, ET=1,13), ce qui signifie une grande variation d'un individu à l'autre. Soulignons que les deux EP les plus fréquemment reçus sont B28 sur l'écoute de films et autres médias (M=3,93, ET=0,97) et B14 sur les enchaînements et liaisons (M=3,9, ET=0,79). Le moins représenté, B27, concerne l'apprentissage de l'alphabet phonétique international (M=2,18, ET=1,08).

**Tableau 1***Résultats du sondage concernant les EP*

Items du sondage	M /5	ET Méd.	
<b>Enseignements de la Prononciation [EP] (<math>\alpha = ,925</math>)</b>			
<b>Leçons et exercices courants [LEC] (<math>\alpha = ,800</math>)</b>			
B10 LEC-général	3,03	1,17	3
B11 Sons FR tel [y]	3,22	1,08	3
B12 FR québécois	3,25	1,13	3
B13 Comment consonnes + voyelles	3,07	1,26	3
B14 Enchaînements + liaisons	3,90	0,79	4
B15 Intonation, rythme et mélodie	3,01	0,95	3
B16 Paires minimales	3,07	1,00	3
B17 Dictées	3,41	0,97	3,5
B18 Lecture voix haute	3,66	0,89	4
<b>Rétroaction Corrective [RC] (<math>\alpha = ,793</math>)</b>			
B19 RC-général	3,81	0,95	4
B20 Commentaires explicatifs	3,32	0,98	3
B21 Résumé erreurs	2,93	1,01	3
B22 Reformulative (recast)	3,53	0,89	4
B23 Incitative (prompt)	3,13	0,93	3
<b>Techniques, Outils, Stratégies pour l'Autonomie [TOSA] (<math>\alpha = ,902</math>)</b>			
B26 TOSA-général	2,96	1,07	3
B24 Règles écriture	3,37	0,99	3
B25 Imitation	2,68	1,14	3
B27 Alphabet phonétique international (API)	2,18	1,08	2
B28 Films, musique, etc.	3,93	0,97	4
B29 Contrôle, enregistrement, etc.	2,69	1,11	3
B30 Planifier un exposé	2,71	1,17	3
B31 Demander aide	2,90	1,14	3
B32 Coopération	2,63	1,18	3
B33 Gestion de l'anxiété	2,31	1,24	2
B34 Où est l'info de prononciation (PR)	3,25	1,20	3
B35 Comment utiliser technologie	2,99	1,30	3

*Note.* Si l'on considère "3" comme la valeur neutre, les chiffres supérieurs à 3 indiquent une fréquence (B10-B35) positive.

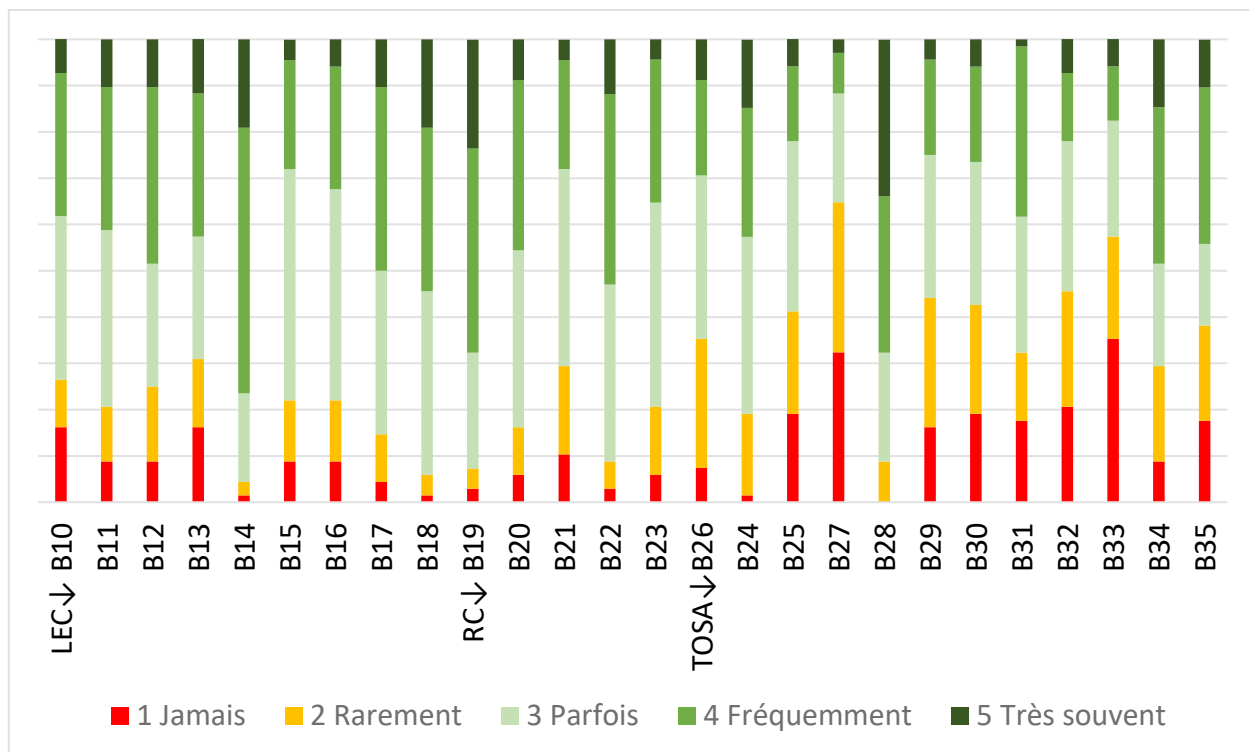
Afin d'obtenir un portrait plus nuancé, nous avons illustré les répartitions des fréquences dans la Figure 1. D'un côté, cette représentation, grâce aux trois teintes de vert, donne un aperçu de l'amplitude à laquelle les EP ont été reçus au moins « parfois ». De l'autre, elle nous indique en rouge et en jaune l'amplitude respective des valeurs « jamais » et « rarement ». À ce titre, l'item B33, qui correspond aux stratégies pour réduire l'anxiété liée à la peur de commettre

des erreurs de prononciation, compte le plus de « jamais » ( $n=24$ ). Pour ce qui est de l'item B10, « Durant le programme de francisation, j'ai reçu des leçons de prononciation », on observe aussi que son nombre de « jamais » ( $n=11$ ) est plus élevé que plusieurs EP.

Ces résultats brossent un portrait contrasté, indiquant que les participants ont reçu au moins « parfois » une majorité de EP (16/26). Si les moyennes des groupes LEC et RC sont au-dessus de 3, le groupe TOSA compte 9 items sur 12 en dessous de cette valeur. Ces observations combinées, qui présentent à quelle fréquence les apprenants du PILI disent avoir reçu les 26 EP du sondage, contribuent ainsi à répondre à la première question de recherche.

**Figure 1**

*Répartition des fréquences par EP*



Pour répondre aux deux autres questions de recherche, nous avons dans un premier temps produit les statistiques descriptives de BESOINS et AUTONOMIE (voir Tableau 2). Avec des médianes généralement établies à 4, ce qui correspond à « assez d'accord », les résultats indiquent que, de façon générale, les besoins ont été satisfaits et les apprentissages poursuivis de manière autonome. Mentionnons que le résultat le plus faible parmi BESOINS concerne l'item C37, qui évalue dans quelle mesure les compétences en prononciation étaient suffisantes pour intégrer avec confiance le marché du travail ou poursuivre des études. Notons aussi les résultats très élevés de l'item C41 « J'ai ressenti le besoin d'améliorer ma prononciation pour mieux me faire comprendre ». Celui-ci se distingue de son groupe, car la question évalue le besoin plutôt que sa satisfaction; ce résultat sera examiné dans la discussion.

**Tableau 2**

*Résultats du sondage concernant BESOINS et AUTONOMIE*

Items du sondage	M /5	ET	Méd.
<b>BESOINS (<math>\alpha = ,881</math>)</b>	<b>3,62</b>	<b>1,04</b>	
C36 Compétences PR communauté	3,63	0,96	4
C37 Compétences PR travail études	3,19	1,12	3,5
C38 Compétences PR vie réelle	3,4	1,11	4
C39 Enseignements PR utiles vie réelle	3,81	0,97	4
C40 Besoins PR satisfaits grâce enseignements	3,43	1,14	4
C41 Besoin d'améliorer PR	4,29	0,92	4,5
<b>AUTONOMIE (<math>\alpha = ,782</math>)</b>	<b>3,66</b>	<b>0,91</b>	
C42 Poursuite apprentissage PR autonome	3,93	0,95	4
C43 Sait quoi faire apprentissage PR autonome	3,54	1,07	4
C44 Enseignements utiles autonomie PR	3,71	0,95	4
C45 Autonomie PR grâce PILI	3,49	1,13	4

*Note.* Si l'on considère "3" comme la valeur neutre, les chiffres supérieurs à 3 indiquent une attitude (C36-C45) positive.

Dans un deuxième temps, pour savoir si les EP reçus satisfont aux besoins de la vie réelle (QR2) et soutiennent la poursuite autonome des apprentissages (QR3), nous avons voulu évaluer dans quelle mesure EP, LEC, RC, TOSA étaient associés à BESOINS et AUTONOMIE. Avant de calculer les corrélations, la normalité de la distribution des données a été évaluée.



Après une inspection visuelle à l'aide d'histogrammes et de diagrammes en boîte, le test de normalité de Shapiro-Wilks a confirmé que les données de quelques variables s'écartaient significativement de la normale ( $p < ,05$ ). Par conséquent, c'est le test non paramétrique de Spearman qui a été effectué pour évaluer les corrélations entre variables. Les résultats qui sont présentés au Tableau 3 indiquent des corrélations positives statistiquement significatives de force moyenne, associant EP, LEC et TOSA à la satisfaction des BESOINS et à l'AUTONOMIE.

**Tableau 3**

*Corrélations entre groupes d'EP (LEC, RC, TOSA), BESOINS et AUTONOMIE*

		<b>BESOINS</b>		<b>AUTONOMIE</b>	
	Moyenne				
EP	s.o.	,563**	$p < ,001$	,544**	$p < ,001$
LEC	3,29	,452**	$p < ,001$	,395**	$p < ,001$
RC	3,34	,363**	$p = ,005$	,360**	$p = ,003$
TOSA	2,88	,566**	$p < ,001$	,559**	$p < ,001$

\*\* . La corrélation est significative au niveau de 0,01 (bilatéral)

Non seulement ces résultats montrent qu'il existe des corrélations positives entre les construits, mais en plus ils révèlent quel sous-groupe d'EP est le plus fortement corrélé à la satisfaction des besoins et à l'autonomie : sans grande surprise, il s'agit de TOSA. La colonne des moyennes, qui rappelle les fréquences moyennes auxquelles les EP ont été reçus, nous permet de constater que TOSA, bien qu'il soit le sous-groupe entraînant l'association positive la plus forte avec BESOINS et AUTONOMIE, est le moins fréquent. Au contraire, le sous-groupe RC, qui est le moins corrélé aux construits, a été le plus souvent reçu.

Une analyse plus détaillée indique quels EP sont les plus associés aux deux construits BESOINS et AUTONOMIE. Vu le volume important de données, les corrélations de force faible ne sont pas rapportées, soit celles établies entre ,25 et ,40 selon Plonsky and Oswald (2014).

En tout, ce sont onze EP qui présentent des corrélations supérieures à ,40 avec l'un ou l'autre des deux construits (Tableau 4).

**Tableau 4**

*Les EP les plus corrélés à BESOINS ou AUTONOMIE*

EP		M /5	BESOINS		AUTONOMIE	
B13	Comment consonnes, voyelles	3,07	,425**	$p < ,001$	,298*	$p < ,005$
B16	Paires minimales	3,07	,486**	$p < ,001$	,479**	$p < ,001$
B24	Règles écriture	3,37	,432**	$p < ,001$	,298*	$p < ,005$
B25	Imitation	2,68	,401**	$p < ,001$	,358**	$p < ,001$
B26	TOSA général	2,96	,361**	$p < ,001$	,419**	$p < ,001$
B27	API	2,18	,461**	$p < ,001$	,446**	$p < ,001$
B28	Films, musique, etc.	3,93	,455**	$p < ,001$	,275*	$p < ,005$
B30	Planifier exposé	2,71	,435**	$p < ,001$	,474**	$p < ,001$
B31	Demander aide	2,90	,477**	$p < ,001$	,372**	$p < ,001$
B32	Coopération	2,63	,501**	$p < ,001$	,482**	$p < ,001$
B33	Anxiété	2,31	,456**	$p < ,001$	,556**	$p < ,001$

*Note.* \*. La corrélation est significative au niveau de 0,05 (bilatéral); \*\*. La corrélation est significative au niveau de 0,01 (bilatéral)

Remarquons que les items B32 et B33 sont ceux qui présentent les corrélations les plus fortes avec les deux construits. La colonne des moyennes, lesquelles correspondent à la fréquence à laquelle chaque EP a été reçu, nous permet de constater que, parmi les 11 items, 7 font partie des EP les moins reçus, avec des moyennes en dessous de 3.

En observant que les EP les plus corrélés aux construits BESOINS et AUTONOMIE n'étaient pas les plus fréquemment reçus, nous avons voulu savoir ce qui en était des EP les

plus couramment reçus, soit ceux dont la moyenne se situe au-dessus de 3,5. Le Tableau 5 rapporte leurs corrélations avec BESOINS et AUTONOMIE.

**Tableau 5**

*Corrélations entre les plus fréquents EP et BESOINS et AUTONOMIE*

EP	BESOINS		AUTONOMIE	
	M /5			
B14 Enchaînement et liaisons	3,90	,237 $p = 0,051$	,268*	$p = ,027$
B18 Lecture à voix haute	3,66	,369** $p = 0,002$	,229	$p = ,061$
B19 RC général	3,81	,169 $p = 0,169$	,201	$p = ,100$
B22 Rétroaction reformulative	3,53	,078 $p = 0,527$	,160	$p = ,192$
B28 Films, musique, etc.	3,93	,435** $p < ,001$	,275**	$p < ,001$

*Note.* \*. La corrélation est significative au niveau de 0,05 (bilatéral); \*\*. La corrélation est significative au niveau de 0,01 (bilatéral)

Nous observons ainsi que les associations entre les EP les plus fréquents et les deux construits à l'étude sont généralement faibles, voire nulles (à une exception près). Ce constat soulève la question de leur impact sur la satisfaction des besoins et sur leur capacité à rendre les apprenants plus autonomes pour la suite.

En somme, ces résultats fournissent des éléments de réponse à nos questions de recherche 2 et 3, en révélant qu'il existe des corrélations positives entre les construits. En effet, plus les participants reçoivent de EP, plus satisfaits sont leurs besoins en matière de prononciation dans la vie réelle. De la même manière, plus ils reçoivent de EP, plus autonomes ils sont dans la poursuite de leurs apprentissages après le PILI. En revanche, ces résultats suggèrent que le sous-groupe TOSA, même s'il est le plus fortement corrélé aux deux construits, est le moins souvent reçu. La même observation peut être faite au niveau individuel : les EP dont les associations avec BESOINS et AUTONOMIE sont les plus fortes ne

correspondent pas aux enseignements les plus fréquemment reçus. Quant aux EP les plus fréquemment reçus, ils sont peu corrélés avec les construits BESOINS et AUTONOMIE.

### **Résultats qualitatifs**

Les entrevues individuelles ainsi que les réponses aux questions ouvertes (D46-D49) contribuent à expliquer certains résultats quantitatifs tout en apportant un éclairage supplémentaire sur les enjeux vécus par cette catégorie d'apprenants du français que sont les immigrants adultes.

#### ***Les enseignements de la prononciation les plus utiles***

La première question d'entrevue ainsi que l'item D46 se penchaient sur les enseignements, outils ou stratégies reçus durant le programme de francisation ayant été les plus utiles pour améliorer la prononciation. En plus de l'écoute de matériel varié, la lecture à voix haute et la rétroaction corrective ont été les plus souvent identifiés, ce qui n'est pas surprenant puisqu'ils correspondent aussi aux enseignements parmi les plus fréquemment reçus. Le fait d'avoir eu l'occasion de parler en classe a été largement relevé, et ce, au moyen de termes tels que parler, discuter, présenter, exposés, expression orale, comme l'affirment dans l'ordre les participants 147 et 176 (désormais P174, P176) :

- *Donc (les présentations), ça m'aide beaucoup. Ce n'est pas beaucoup de temps pour parler français, mais c'est un petit peu. C'est un moment vraiment important, non? Pour essayer que ma professeure, pour me comprendre.*
- *Les choses qui est plus intéressant pour moi, c'est quand on a le temps pour parler beaucoup. Par exemple, (...) j'ai demandé à mon prof que "s'il vous plaît, laissez-nous plus parler".*

Néanmoins, un certain nombre de participants a plutôt exprimé la rareté des leçons spécifiquement axées sur la prononciation, comme c'est le cas de P55 :

- *(...) there is little to no education in pronunciation, many students were really not pronouncing words correctly but were ignored.*

### **La satisfaction des besoins de la vie réelle**

À la troisième question d'entrevue qui s'intéressait aux besoins liés à la prononciation dans la vie réelle, beaucoup ont répondu que ceux-ci concernent la compréhension du français québécois, tant du point de vue des expressions, du vocabulaire, du discours connecté, de la vitesse, que de l'accent, comme l'illustre ce commentaire de P54 :

- *Le français québécois, c'est une autre langue, c'est complètement différent. Donc je sais que les personnes qui travaillent avec moi, elles changent sa langue pour exprimer son idée. Mais quand j'écoute un Québécois parler avec un autre Québécois, c'est comme "Ahhh? Qu'est-ce qu'il dit?" C'est trop vite.*

On a aussi signalé régulièrement, autant dans les entrevues qu'à la question D47, l'écart entre le français appris en classe et celui parlé à l'extérieur, comme l'exprime ici P84 :

- *Dans le débout, je pense que dans le cours je apprends de bon prononciation mais, dans la rue je entendu une grosse différence, c'est un difficulté.*

Un autre thème tout aussi récurrent et soulevé spontanément par huit participants concerne le rôle de l'interlocuteur francophone, plus spécifiquement son habitude répandue de répondre en anglais à quiconque présentant une prononciation du français un peu hésitante.

- *Comme je veux m'exprimer, mais c'est difficile pour moi et les autres personnes ne me comprend pas. Ils commencent à parler en anglais, ça arrive beaucoup. P176*
- *Quand ils sentent que mon français, ce n'est pas parfait, ils changent pour l'anglais. P12*

### **La poursuite autonome des apprentissages de la prononciation**

Parmi les stratégies répertoriées à la question D48 du questionnaire, « Que faites-vous pour poursuivre votre apprentissage de la prononciation de manière autonome? », ressortent en premier lieu toutes celles qui concernent l'écoute de différents médias (chansons, balados, radio, télévision, films, etc.), et ce, sans surprise puisqu'il s'agit aussi de l'EP le plus fréquemment reçu (B28). Ont aussi été notées la pratique régulière, la répétition, la technique de « shadowing », l'imitation, la lecture à voix haute, l'utilisation de l'alphabet phonétique

international, ainsi que des actions telles que vérifier la prononciation en ligne ou avec des francophones, s'enregistrer, parler et faire des activités avec des locuteurs natifs.

En entrevue, d'autres stratégies reconnues pour favoriser l'autonomie ont aussi été mentionnées, mais il semble que plusieurs n'aient pas été apprises durant la francisation. C'est le cas du jumelage interculturel (P12), des tandems linguistiques (P39), de Duolingo (P54), du « shadowing » (P4) et de l'utilisation de Google Traduction (P65). Notons en revanche que P174 s'est engagée à faire du bénévolat dans des hôpitaux sur la recommandation de son enseignante. Elle rapporte comment cette action-là lui a permis de travailler sa prononciation :

- *Le patient normalement, il dit : "Quoi? Je ne comprends pas! Quoi? Qu'est-ce que tu dis?" Donc à ce moment-là je sais, ok maintenant, je n'ai parlé pas le mot correctement. On va essayer d'autres façons.*

Pour résumer, ces résultats qualitatifs confirment en grande partie ceux obtenus dans le sondage. Par exemple, la stratégie la plus employée pour la poursuite autonome des apprentissages coïncide également à l'EP le plus fréquemment reçu (B28). Par ailleurs, les questions ouvertes et les entrevues ont révélé des besoins de la vie réelle qui étaient absents du sondage, comme celui de comprendre la prononciation du français québécois. Nous ferons, dans la section suivante, l'intégration des composantes qualitatives et quantitatives tout en discutant les tendances les plus significatives qui se dégagent de ces résultats.

## **Discussion**

Cette étude, qui sondait des personnes immigrantes ayant participé au PILI, avait pour objectif de répondre à trois questions de recherche, à savoir quels enseignements de la prononciation ont été reçus (QR1), si ceux-ci répondent aux besoins de la vie réelle (QR2), et finalement s'ils leur permettent de poursuivre leurs apprentissages de la prononciation de manière autonome (QR3).

Les résultats offrent un portrait généralement positif, tant des EP reçus, de la satisfaction des besoins après le programme que de la poursuite autonome des apprentissages en matière

de prononciation. De plus, les corrélations positives observées entre les trois construits indiquent que, plus les participants reçoivent de EP, plus leurs besoins en matière de prononciation dans la vie réelle sont satisfaits et plus ils sont autonomes dans la poursuite de leurs apprentissages après le PILI. Néanmoins, un examen plus attentif révèle des nuances qui seront discutées dans cette section : d'abord, la valeur des enseignements explicites pour l'apprentissage de la prononciation chez les apprenants adultes; ensuite la faible représentativité du sous-groupe TOSA; puis, les besoins de la vie réelle auxquels pourraient mieux répondre les enseignements de la prononciation; et enfin les conditions nécessaires pour que les stratégies favorisent leur autonomie après le PILI. En dernière analyse sera souligné le fort potentiel d'autonomisation que représentent les nouvelles technologies pour ces adultes en apprentissage du français.

### **Dévoiler les enseignements de prononciation**

Même si le portrait quantitatif indique une variété substantielle de EP, plusieurs participants ont affirmé avoir reçu très peu d'enseignements de la prononciation. Cette contradiction apparaît nettement en comparant les résultats de B10, où une proportion importante de participants (26,5%) a répondu n'avoir « jamais » ou « rarement » reçu des leçons de prononciation, alors que, par exemple, c'est l'écrasante majorité (95,6%) qui a reçu au moins « parfois » des leçons sur les enchaînements et les liaisons (B14). Ces résultats peuvent sans doute s'expliquer par le fait que la prononciation serait souvent enseignée de manière implicite ou ad hoc (Couper, 2021; Sicola et Darcy, 2015), comme l'a formulé P66 :

- *I have to say that we didn't do it as a pronunciation practice per se. It was within different exercises that we were doing. So, you know, we didn't have something that was labelled that we are going to now do something specific to pronunciation.*

Le simple fait d'exposer les apprenants à la langue cible n'assure pas que l'acquisition ait lieu (Darcy, 2018; Naeini et Adni, 2017). En fait, la recherche démontre que les apprenants en L2 ne peuvent apprendre que les éléments de la prononciation de la L2 qu'ils remarquent

(Kennedy et Trofimovich, 2022) et qu'ils bénéficient d'un enseignement explicite pour attirer leur attention là où c'est important (Derwing et Munro, 2005). De la même manière, les participants au PILI ont plus de chance de remarquer quels sont les enseignements qui concernent la prononciation si cela est clairement signalé durant les classes, même au cœur d'une pratique communicative.

### **Le potentiel des TOSA**

Une fois que sont identifiés de manière explicite les enseignements qui concernent la prononciation, par exemple les enchaînements et liaisons, il importe de reconnaître ceux qui répondront le mieux au besoin d'être autonome à l'extérieur de la classe ou après le programme. À ce titre, le sous-groupe TOSA est prometteur, présentant les corrélations positives les plus fortes avec les construits BESOINS et AUTONOMIE. Cependant, sa moyenne plus faible (M=2,88) nous laisse croire que ces techniques, outils et stratégies favorisant l'autonomie de l'apprenant sont moins enseignés que les autres EP. Pourtant, l'avantage de mettre de l'avant ce type d'enseignements nous paraît clair. Par exemple, l'item B33 sur la gestion de l'anxiété liée à la peur de commettre des erreurs reçoit un score très faible (M=2,31), alors qu'apprendre des techniques favorisant une saine gestion de l'anxiété répondrait à un besoin largement documenté dans le contexte de l'apprentissage des langues secondes (pour une revue systématique sur l'anxiété liée à l'apprentissage d'une langue étrangère, voir Naser Oteir et Nijr Al-Otaibi, 2019).

### **Vie réelle : entre besoins, désirs et objectifs**

Malgré la satisfaction des participants à l'égard des enseignements et des compétences acquises pour prendre part à la vie réelle (M=3,62), le besoin d'améliorer sa prononciation pour mieux se faire comprendre (B41) a été très fortement ressenti dans le sondage (M=4,29), ce qui corrobore les résultats de nombreuses d'études (Braddell et Miller, 2017; Carrier-Giasson, 2017; Derwing et Rossiter, 2002; Roussel, 2018), mais aussi pourrait dénoter une insécurité des apprenants quant à leur prononciation.



Parmi un ensemble de raisons possibles qui expliqueraient ce résultat, notons-en deux qui touchent à l'enseignement de la prononciation. Premièrement, la difficulté maintes fois soulevée de combler l'écart entre le français enseigné en classe et celui parlé dans la vie réelle. Cette situation, relevée dans les études d'Amireault (2020) et Amireault et Lussier (2008), est susceptible d'avoir des conséquences néfastes sur l'intégration des personnes immigrantes à la société d'accueil. Il est possible que cet écart rende compte des résultats plus faibles de C37, à savoir la confiance avec laquelle les participants abordent le marché du travail ou les études. En sachant que la prononciation du français québécois est celle qui les attend au travail ou à l'école, l'enseignement de cette variété et de stratégies qui contribuent à la faire connaître répond à un besoin pressant, non seulement pour leur intégration sociale et professionnelle, mais aussi pour leur appropriation de la langue (Lebreton, 2017) dans toute l'étendue de sa grammaire orale (Ruivivar, 2022).

Une deuxième raison susceptible d'expliquer cette forte volonté d'améliorer sa prononciation se trouve possiblement dans les interactions avec le locuteur natif, qui souvent passe à l'anglais en réaction à l'accent du « francisé » (Roussel, 2018), qui lui avait pourtant adressé la parole en français. Adopté par de nombreux francophones, ce comportement, qui est répandu à Montréal (Godfrey-Smith, 2015; St-Laurent et El-Geledi, 2011) mais est aussi observé en région (Roussel, 2018), peut avoir des conséquences négatives, par exemple sur la motivation des apprenants à utiliser le français (McNaughton, 2014) ou entraîner de l'anxiété liée à l'apprentissage d'une langue étrangère (Godfrey-Smith, 2015). Pour que la personne immigrante en processus d'apprentissage s'exerce dans la vie réelle avec confiance, il est primordial que son français soit accueilli par son interlocuteur sans que ce dernier passe systématiquement à l'anglais. Bien qu'à première vue, ce besoin ne concerne pas les enseignements de la prononciation, nous croyons que l'enseignement de stratégies affectives comme celles de B31 (m'aider dans des situations réelles lorsque l'autre personne ne comprend pas ma prononciation) et B32 (coopérer avec mon interlocuteur pour améliorer ma

prononciation) peuvent outiller de manière positive l'apprenant qui se voit placé dans cette situation inconfortable.

Malgré tout, il est possible que ce « besoin » d'améliorer sa prononciation corresponde plutôt à un désir, inconscient ou sciemment valorisé, d'obtenir une prononciation semblable à celle d'un locuteur natif (Levis, 2020). À la question non scriptée « Quel serait votre objectif en prononciation », P12 a répondu en riant « Parler comme vous! » Même si cette participante rigolait, on peut raisonnablement supposer qu'elle n'a pas été initiée au principe d'intelligibilité ni à sa valeur comme qu'objectif à atteindre, puisque que cette notion est absente de l'Échelle et du Programme-cadre (gouvernement du Québec, 2011a, b). Il en est de même pour P39, qui confie avoir des problèmes avec les /r/, alors que sa prononciation rétroflexe typique des anglophones n'est probablement pas en cause dans l'attitude de ses interlocuteurs. Comprendre la notion d'intelligibilité (Derwing et Munro, 2005) bénéficierait pourtant à l'apprenant adulte et l'aiderait à se fixer un objectif atteignable, c'est-à-dire être compréhensible. Du côté de l'enseignement de la prononciation en anglais langue seconde, l'intelligibilité comme objectif plutôt que l'exactitude (Levis, 2018) est une tendance importante (Pennington, 2021), dans laquelle le PILI devrait résolument s'inscrire. Ainsi, les apprenants s'inquiéteraient moins des particularités de leur accent qui ne nuisent pas à l'intelligibilité.

### **Quand stratégie ne rime pas avec autonomie**

Malgré les résultats quantitatifs élevés du construit AUTONOMIE (M=3,66), les entretiens ont révélé que de nombreux participants, même s'ils répondent savoir « quoi » faire pour poursuivre de manière autonome leur apprentissage de la prononciation (C43), ne savent pas nécessairement « comment » le faire. Ceci suggère que l'autonomie en tant que « capacité de prendre en charge son propre apprentissage » (Holec, 1981, p. 3) fait défaut. Par exemple, à la question ouverte D48, qui demande quelle stratégie est employée pour la poursuite autonome des apprentissages, une large proportion (n=26) a inscrit l'écoute de différents médias (films, de musique, etc.). Toutefois, le manque de connaissances sur la façon de maximiser ce temps

d'écoute afin de cibler la prononciation est manifeste, comme en font foi les remarques de P55 et P120, respectivement :

- *In general, they tell you, "Oh, you should watch French media" or "you should watch TV shows, movies", but they don't tell you exactly what to do.*
- *Donc je ne sais pas si c'est bon de regarde le subtitle, mais je regarde, je fais les deux, regarde et écouter à le même temps.*

La préférence des apprenants pour une stratégie d'exposition passive à la langue cible, aussi rapportée dans Alghazo (2021), Grover et al. (2014) et Pawlak (2008), reflète possiblement ce qui leur a été enseigné en classe, car elle coïncide sans surprise avec l'EP le plus fréquemment reçu, B28 (TOSA : films, musique, etc.). Dans tous les cas, cette découverte pourrait contribuer non seulement à expliquer la faible corrélation observée entre B28 et le construit AUTONOMIE, mais aussi à démontrer que les apprenants bénéficieraient d'un enseignement plus explicite sur les façons d'employer les stratégies d'apprentissage autodirigé.

La même observation peut être faite au sujet de la rétroaction corrective. Bien que la RC soit jugée parmi les EP les plus utiles à la question ouverte D46 (sur les enseignements, outils ou stratégies reçus ayant été les plus utiles pour améliorer la prononciation), la deuxième question d'entrevue révèle que les opinions à son égard varient considérablement. Ainsi, les remarques suivantes de P120 puis P66 soulèvent la question centrale du « comment » :

- *Bien sûr, c'est utile. Mais (...) les techniques, il n'y a pas. Comme moi, ok, je sais maintenant je dois faire ça, je dois améliorer ma prononciation, mais comment? Hum.*
- *So I think it was like a model (...) But I'm not sure if there could be a better way for the teacher to tell me a technique of how, for example, to do it. They didn't do that, per se.*

En effet, il peut être difficile pour les apprenants de savoir comment répondre à la rétroaction corrective (Liu et Feng, 2023), spécialement sans les instructions explicites capables d'aider les élèves à prendre conscience de leurs difficultés de prononciation afin qu'ils apprennent à s'autocorriger ou à s'auto-surveiller (Darcy, 2018). Ceci pourrait d'ailleurs expliquer

l'absence de corrélation entre la poursuite autonome des apprentissages et la rétroaction reformulative (B22), soit le type de RC la plus fréquente dans le sondage (M=3,53). Pour que la RC axée sur la prononciation soit efficace et entraîne des gains d'apprentissage en matière de prononciation, les connaissances phonétiques explicites (Liakina et Liakin, 2023) et l'engagement (Handley et al., 2011) sont nécessaires.

Ces résultats démontrent clairement l'importance d'expliquer aux apprenants comment utiliser la rétroaction et les stratégies enseignées afin qu'ils maximisent leur potentiel à l'extérieur de la classe et améliorent leur apprentissage autonome de la prononciation.

### **Sur l'usage des technologies pour décupler l'autonomie**

Alors que les résultats du sondage révèlent une moyenne relativement élevée en matière de rétroaction corrective (M=3,34), beaucoup de participants ont relevé la capacité limitée d'un enseignant à corriger la prononciation de chacun de ses élèves, spécialement dans des classes fortement hétérogènes (St-Laurent et El-Geledi, 2011, Beaulieu et al., 2021), tant du point de vue des L1 que des aptitudes. À cela s'ajoute la rareté des occasions pour chaque apprenant de prendre la parole en classe et de recevoir une rétroaction personnalisée qui cible sa prononciation. En conséquence, il revient à l'apprenant de chercher les occasions de recevoir de la rétroaction, et c'est pourquoi son autonomie est d'une importance vitale (Pawlak et Szyszka, 2018). Parmi les voies prometteuses figure l'utilisation avisée de technologies de synthèse et de reconnaissance de la parole, spécialement ASR et TTS (Bione et Cardoso, 2020; Cardoso, 2022; Everly, 2019; Liakin et al., 2015; Liakina et Liakin, 2023). Non seulement elles donnent à l'apprenant l'occasion de recevoir plus de rétroaction immédiate sur leur intelligibilité (Mroz, 2018; Neri, 2007), mais elles leur confèrent une autonomie (McCrocklin, 2016; van Lieshout et Cardoso, 2022) susceptible de se prolonger dans tous leurs déplacements grâce à l'omniprésence de téléphone intelligent (Fortunati, 2023).

En dépit de ces avancées, les faibles résultats de B35 – avec une moyenne en deçà de 3 et un large écart type – indiquent que les technologies pour améliorer la prononciation ont été

peu explorées en classe. En outre, les participants qui les utilisent ont admis en entrevue ne pas avoir appris cela durant le PILI. D'ailleurs, P65 rapporte qu'il n'est habituellement pas permis d'utiliser le téléphone intelligent en classe, cette pratique étant aussi rapportée par Ollivier (2022). Compte tenu de la démocratisation des appareils mobiles, de leur accessibilité (van Lieshout et Cardoso, 2022), de l'expansion constante de leurs fonctions dans toutes les facettes de nos vies (Fortunati, 2023) et de l'explosion du nombre de recherches mettant en évidence leur potentiel pédagogique dans l'apprentissage des langues (Cardoso, 2022), il serait judicieux de favoriser l'exploration en classe de ces diverses technologies (Ollivier, 2022), lesquelles pourront accompagner l'apprenant bien au-delà du PILI.

En définitive, l'apprentissage de stratégies explicites a le potentiel de fournir à l'apprenant une occasion de se responsabiliser vis-à-vis de ses apprentissages. Mais un outil n'a pas la propriété intrinsèque de rendre autonome son utilisateur. Si celui-ci ne sait pas comment l'employer, on peut supposer que l'outil ne sera pas pleinement exploité. Dans cette perspective, il est nécessaire, comme l'affirment Beaulieu et al. (2021) « de consacrer du temps de classe à promouvoir l'autorégulation des apprentissages, et ainsi partager avec les apprenants la responsabilité de leur développement langagier » p. 21.

### **Conclusion**

L'objectif de cette étude était de recueillir le point de vue d'immigrants adultes ayant appris le français dans le cadre du PILI afin de connaître l'adéquation entre les enseignements de la prononciation, leurs besoins à cet égard après le programme et la poursuite autonome de ces apprentissages. Les résultats démontrent que, plus les participants reçoivent de variétés d'enseignements, plus leurs besoins sont satisfaits et plus ils sont autonomes pour continuer d'apprendre la prononciation du français par eux-mêmes. Ils indiquent aussi que, même si les apprenants ressentent fortement le besoin d'améliorer leur prononciation, ils ont été peu initiés aux techniques, outils et stratégies permettant de le faire. Finalement, les questions ouvertes et les entrevues ont révélé des besoins propres à ces adultes, à la fois apprenants d'une L2 et

immigrants récents : la nécessité d'être plus exposés durant le PILI aux variétés du français québécois, de s'exercer et de pratiquer leur français avec des locuteurs natifs et enfin de savoir comment concrètement améliorer la prononciation et quel objectif viser.

Il convient néanmoins de prendre en considération quelques limites de cette étude. Tout d'abord, il est évident qu'un outil conçu sur mesure, tel le sondage que nous avons créé pour évaluer les construits en question, peut présenter des lacunes en matière de validité, et ce, malgré le soin que nous avons pris de le piloter en amont et ensuite, durant l'analyse statistique de calculer la cohérence interne au moyen de l'alpha de Cronbach. De plus, les résultats de l'étude ne peuvent être généralisés à l'ensemble des personnes immigrantes ayant suivi le PILI, d'autant plus que notre échantillon, même s'il révèle des perspectives souvent convergentes, présente des variations importantes entre les apprenants, notamment leur lieu de formation ou encore le nombre de langues parlées. D'ailleurs, ce ne sont pas tous les participants qui ont éprouvé des besoins liés à la prononciation ou à la poursuite de ces apprentissages, certains estimant avec raison que leur niveau était suffisant. En outre, puisque la recherche sur l'ALS est largement plus développée que celle sur le FSL, bon nombre d'articles mentionnés dans notre étude se déroulent dans le contexte d'apprentissage de l'anglais langue seconde. Pour remédier à cette limitation, les chercheurs devraient envisager de mener des études de réplication en FLS qui sont pertinentes pour les besoins des immigrants adultes, spécialement en matière d'intelligibilité, de poids fonctionnel et de l'utilisation de technologies de synthèse et de reconnaissance de la parole dans l'apprentissage et l'enseignement de la prononciation.

Malgré ces lacunes, la présente étude a des implications pédagogiques importantes. La plus importante est qu'elle met en lumière le besoin des apprenants de recevoir plus d'enseignements explicites de la prononciation. En effet, même si nos résultats attestent que plusieurs aspects de la prononciation sont abordés durant le programme, les participants ne semblent pas suffisamment équipés pour faire face aux exigences du quotidien et à la nécessité de continuer à apprendre. Afin qu'ils sachent « comment » améliorer leur prononciation, une

attention particulière doit être portée aux multiples techniques, outils et stratégies et aux manières concrètes de les employer dans la vraie vie, et ce, le plus tôt possible dans le PILI pour un développement optimal de leur *empowerment* (Ollivier, 2022). L'utilisation de la technologie est l'une des directions prometteuses à emprunter pour qu'ils deviennent des apprenants plus autonomes. Finalement, pour diminuer l'écart entre le français appris en classe et celui parlé dans la vraie vie, et mieux soutenir les nouveaux arrivants une fois qu'ils quitteront la classe, il est crucial d'emprunter des approches pédagogiques qui non seulement puisent dans des ressources langagières authentiques, mais aussi proposent des tâches réelles pertinentes pour cette communauté d'apprenants et nouveaux arrivants (Piccardo et Hunter, 2017). Pour ce faire, les enseignants eux-mêmes devront être mieux outillés, que ce soit en matière de stratégies d'apprentissage de la prononciation, de l'utilisation des technologies pour gagner en autonomie, ou d'intelligibilité en tant qu'objectif pour la population immigrante qui apprend le français au Québec.

### Chapitre 3

Ce chapitre présente une revue des résultats du chapitre précédent, leurs retombées pédagogiques ainsi les orientations futures de la recherche en enseignement du FLS. Seront finalement discutées leurs implications dans le programme-cadre du PILI et dans la société québécoise francophone.

#### **Résumé des objectifs et des résultats**

Cette étude à méthodes mixtes avait pour but d'examiner la perspective des personnes immigrantes ayant participé au PILI en ce qui concerne l'adéquation entre les enseignements de la prononciation reçus (EP) et la satisfaction de leurs besoins (BESOINS) et leur autonomie (AUTONOMIE) dans la vie réelle. Soixante-huit participants ont complété le sondage en ligne utilisé pour mesurer la fréquence à laquelle les différents enseignements de la prononciation ont été reçus et leur attitude vis-à-vis des besoins et de l'autonomie en matière de prononciation après le programme. En outre, 13 entretiens semi-structurés ont été menés afin de mieux comprendre les réponses au sondage. Les résultats quantitatifs sont majoritairement positifs pour les trois construits pris séparément. Les corrélations entre les différents aspects montrent que, plus les participants reçoivent d'enseignements de la prononciation (EP), plus leurs besoins sont satisfaits et plus ils sont autonomes pour poursuivre leurs apprentissages. Cependant, une analyse plus fine fait ressortir le déficit du sous-groupe des techniques, outils et stratégies favorisant l'autonomie (TOSA), lequel englobe pourtant les enseignements les plus utiles pour poursuivre l'apprentissage autonome de la prononciation. L'aspect qualitatif de la recherche a pour sa part dévoilé l'importance que confèrent les apprenants adultes aux enseignements explicites de la prononciation, mais aussi les lacunes en matière de stratégies d'apprentissage de la prononciation et d'objectifs à atteindre. Quant aux besoins dans la vraie vie, mentionnons la difficulté de comprendre le français québécois et celle pour un nouveau locuteur du français d'exercer son français lorsque son interlocuteur passe à l'anglais.



## Retombées pédagogiques

Cette étude contribue au domaine l'enseignement du français langue seconde (FLS) en mettant en lumière les besoins qu'éprouvent les personnes immigrantes adultes vis-à-vis de la prononciation pendant et après le programme de francisation. Plus spécifiquement, le besoin pour ces apprenants de recevoir des enseignements explicites de la prononciation nous incite à recommander, au lieu des habituels enseignements implicites ou ad hoc, des leçons planifiées et explicites (Darcy, 2018), où le « *focus on form* » participe à renforcer les liens entre la forme et le sens (Spada, 2011). Non seulement l'enseignement explicite s'avère efficace en augmentant l'intelligibilité (Derwing et Munro, 2005) et la compréhensibilité (Darcy et Brocca, 2023), mais en plus il s'intègre avec succès à l'approche communicative (Darcy et al., 2021; Sicola et Darcy, 2015), ce qui peut être très stimulant pour les enseignants du PILI, qui s'inscrit dans cette approche.

De plus, comme de nombreux apprenants veulent savoir « comment » améliorer leur prononciation et que l'apprentissage de la prononciation à l'extérieur de la classe requiert un haut niveau d'autonomie (Kennedy et Trofimovich, 2017), une attention particulière doit être portée dès le début aux multiples stratégies cognitives, métacognitives, affectives et sociales (Pawlak, 2010) et aux manières concrètes de les employer dans la vraie vie. Ceci est d'autant plus vrai dans le contexte d'immigration, où souvent les apprenants, qu'ils finissent ou non le programme, continueront à vivre dans une perpétuelle immersion linguistique et seront possiblement appelés à s'engager dans un apprentissage autodidacte.

C'est pourquoi il est crucial d'emprunter des approches pédagogiques « autonomisantes » (traduction libre de « *empowering* », formée sur le verbe « autonomiser »), tout en favorisant par exemple des tâches à la fois réelles et pertinentes pour cette communauté d'apprenants et nouveaux arrivants (Piccardo et Hunter, 2017). À cet égard, il est essentiel de les informer des activités informelles auxquelles ils peuvent prendre part à l'extérieur de la

classe et qui les soutiendront dans le développement optimal de leur *empowerment* (Ollivier, 2022). Pensons au jumelage interculturel, aux tandems linguistiques (Vassallo et Telles, 2006), aux ateliers de conversation et au bénévolat (Riley et Douglas, 2016). C'est ce que l'enseignante de P174, pleine de sollicitude, lui avait recommandé : « Fais quelque chose de bénévole (...) la meilleure façon que tu dois faire est d'aller essayer de parler, même si ce n'est pas la bonne façon. Tu juste parles. » Ce type d'initiatives, en plus de contribuer à l'autonomisation de l'apprenant, répond du même coup au besoin de diminuer l'écart entre le français étudié en classe et celui parlé dans la vraie vie.

Toutes les personnes appelées à faire de la conception pédagogique trouveront dans les articles ci-dessus quelques idées inspirantes pour mettre de l'avant l'enseignement de la prononciation et autonomiser les apprenants à cet égard. Mentionnons également Mompean et Gozalez (2021) sur l'usage des symboles phonétiques dans l'enseignement contemporain, Messum et Young (2021) sur une approche motrice de l'apprentissage de la prononciation, Meyers (2014) sur le « *Mirroring* » de locuteurs accentués intelligibles en tant que modèles de prononciation et Murphy (2014) sur le travail avec des enregistrements de locuteurs non natifs intelligibles et compréhensibles.

Finalement, puisqu'ils offrent à l'apprenant la possibilité d'agir et d'être autonome, les différents outils numériques (que les apprenants utilisent par ailleurs souvent déjà), ne peuvent être ignorés dans le PILI, « en termes de formation d'un citoyen usager des langues et du numérique » (Ollivier, 2022, p.8).

### **Orientations pour la recherche**

Maintenant que nous savons l'importance pour l'apprenant d'apprendre des techniques concrètes pour l'amélioration autonome de la prononciation, il serait fondamental d'en répertorier l'ensemble, en tenant compte de leur efficacité selon les objectifs poursuivis et le type de stratégies, et ce, afin d'outiller tant les enseignants que les apprenants.

De surcroît, comme les recherches empiriques sur l'intelligibilité, les stratégies d'apprentissage de la prononciation et les technologies de la parole dans l'apprentissage de la prononciation concernent surtout l'ALS, il serait pertinent de mener des études propres au FLS, comme celle de Kennedy et al. (2015) à propos du français comme lingua franca. Nous pensons spécialement à l'identification des caractéristiques divergentes qui ont un impact important sur la communication (McAndrews et Thomson, 2017), car des preuves empiriques supplémentaires sont nécessaires pour nous permettre de faire des affirmations éclairées sur ce qu'est l'intelligibilité (Jenkins, 2002) entre locuteurs natifs et non natifs du français au Québec, et ce, afin de fixer les priorités de l'enseignement de la prononciation. Par voie de conséquence, on devrait pouvoir remettre en cause l'importance relative accordée à certains EP, par exemple l'enseignement des enchaînements et liaisons, et se demander dans quelle mesure ces faits phonétiques contribuent à l'intelligibilité ou sont plus susceptibles de l'affecter. C'est pourquoi il serait bienvenu de mener des études de réplication en FLS sur des sujets tels que l'intelligibilité, le poids fonctionnel et l'utilisation de technologies de synthèse et de reconnaissance de la parole, et ce, afin de mieux répondre aux besoins des immigrants adultes quant à leur apprentissage de la prononciation du français.

### **Implications pour le PILI et le MIFI**

Consciente des différences majeures qui existent entre les différentes offres de formation en francisation, nous sommes convaincue du rôle capital que jouent l'Échelle et le Programme-cadre dans l'harmonisation des contenus de formation, les orientations didactiques et l'encadrement de production de matériel (d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation). Étant donné que la raison d'être de ces deux instruments est « d'optimiser l'utilisation des ressources en francisation et d'assurer une équité dans les services offerts à toutes les personnes immigrantes au Québec » (gouvernement du Québec, 2011b, p. 5), nous lançons un appel aux décideurs et concepteurs pour qu'ils fassent une place plus importante à la prononciation et qu'ils considèrent sérieusement les avantages d'intégrer la notion d'intelligibilité

dans le programme. Établir clairement l'objectif de l'intelligibilité profitera non seulement au personnel enseignant, qui saura mieux quand intervenir et à quel propos, mais aussi aux apprenants, qui pourront désormais se fixer un but réaliste et atteignable, c'est-à-dire développer l'intelligibilité, et non sonner comme un locuteur natif (Celce-Murcia et al., 2010 ; Levis, 2018). Une fois définie et nommée, l'intelligibilité pourra être prise en compte dans les choix didactiques et les objectifs liés à la production orale. De plus, il est impératif de revoir à la hausse l'importance de l'autonomisation, non pas comme un objectif à atteindre en fin de programme, mais plutôt comme une pierre angulaire à la base de chaque niveau. Vu l'éphémérité de leur passage en classe de francisation et donc la nécessité pour eux de continuer à apprendre dans la vraie vie, le programme doit prendre en considération le besoin des apprenants d'apprendre des stratégies qui favoriseront la poursuite autonome de leurs apprentissages en matière de prononciation.

Nous espérons que les résultats de cette recherche et les questions qu'elle a soulevées participeront à orienter les travaux futurs de bonification du Programme-cadre et de l'Échelle. Par ailleurs, si les acteurs du milieu souhaitent valoriser les actions et activités à entreprendre à l'extérieur de la classe, ils ont besoin d'une concertation accrue entre partenaires de francisation : le MIFI, les centres de services scolaires, les universités, les organismes communautaires et les chercheurs. Par exemple, il n'est pas rare de constater que des apprenants du PILI n'ont pas été informés d'autres activités pertinentes (jumelage interculturel, atelier, etc.) qui sont offertes par l'organisme où ils suivent pourtant la francisation. Ce décalage ne traduit pas la mauvaise volonté des intervenants ni des enseignants embauchés par le MIFI, mais résulte plutôt d'une entente entre le Ministère et les organismes où ont lieu les cours. Ainsi, la plupart des organismes doivent se garder de toute sollicitation auprès de ces personnes, même quand cela concerne des activités qui seraient pourtant bénéfiques pour le nouveau citoyen et locuteur du français. Nous sommes d'avis que cette situation peut nuire à l'intégration

socioculturelle et linguistique des immigrants et à leur pleine participation dans leur milieu de vie, et qu'elle mérite d'être examinée de plus près.

### **Implications pour la société québécoise francophone**

Certes, bon nombre d'obstacles liés à la prononciation se dressent sur le chemin de l'intégration des immigrants néo-francophones à la société québécoise, mais la tâche de les surmonter ne doit pas reposer pas entièrement sur leurs épaules. En tant que société d'accueil, la population québécoise a un rôle important à jouer à cet égard, ne serait-ce qu'à titre d'interlocutrice qui échange dans la vraie vie avec eux. Interagir avec ces personnes en français répond à leur besoin de s'exercer, d'être entendues et de s'intégrer. Comme l'ont proposé Yates et al. (2010) dans leur étude concernant le programme linguistique offert aux immigrants en Australie, ainsi que McNaughton (2014) pour la situation québécoise, il serait souhaitable de mettre en place des programmes de sensibilisation pour aider les locuteurs francophones à mieux comprendre les besoins des nouveaux arrivants en matière de communication. Finalement, nous encourageons les médias à être plus inclusifs en choisissant de faire entendre une plus grande variété d'accents et de voix afin d'entraîner les locuteurs natifs à accepter une plus grande variabilité.

Selon un rapport de l'Organisation internationale pour les migrations, environ 281 millions de personnes étaient considérées comme des migrants dans le monde en 2020 (ONU, 2023). Ce grand courant migratoire pousse les États hôtes à réfléchir aux meilleures façons de faciliter l'intégration de ces personnes et, forcément, à améliorer les formations linguistiques qui leur sont destinées. Grâce à la perspective d'immigrants adultes ayant choisi le Québec comme terre d'accueil, cette étude a mis au jour le besoin pour ces personnes d'être mieux outillées en matière de prononciation du français. Espérons que leurs voix, si accentuées qu'elles soient, seront entendues et feront résonner leur désir de vivre aussi en français.

## Bibliographie

- Abrahamsson, N., et Hyltenstam, K. (2009). Age of onset and nativelikeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny. *Language Learning*, 59, 249–306. <https://doi-org.lib-ezproxy.concordia.ca/10.1111/j.1467-9922.2009.00507.x>
- Amireault, V. (2020) Integration Process and Identity Redefinition of Chinese Adult Learners of French as a Second Language in Quebec. *Journal of Language, Identity et Education*, 19(6), 365-378. <https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1676159>
- Amireault, V., et Lussier, D. (2008). *Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise : étude exploratoire*. Office québécois de la langue française. [https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/note\\_recherche/langues\\_societes\\_numero45.pdf](https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/note_recherche/langues_societes_numero45.pdf)
- Alghazo, S. (2021). Pronunciation learning strategies used by EFL university students: A classroom-based investigation. Dans M. Pawlak (dir.), *Investigating Individual Learner Differences in Second Language Learning* (p. 151-171). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-75726-7>
- Beaulieu, S., French, L. M., Bejarano, J., et Reinke, K. (2021). Cours de français langue seconde pour personnes immigrantes à Québec : portrait des habiletés orales en fin de parcours. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 24(3), 1-29. <https://doi.org/10.37213/cjal.2021.31120>
- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd., p. 337-360). <https://canadacommons-ca.lib-ezproxy.concordia.ca/artifacts/1882889/recherche-sociale/2632110/>
- Bione, T., et Cardoso, W. (2020). Synthetic voices in the foreign language context. *Language Learning et Technology*, 24(1), 169-186. <http://hdl.handle.net/10125/44715>

- Bouffard, P. (2015). French language education policy for adult immigrants in Quebec. Dans *Adult Language Education and Migration* (p. 49-65). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315718361-4>
- Braddell, A. et Miller, L. (2017). Supporting migrants in low-paid, lowskilled employment in London to improve their English. Dans J. Beacco, H. Krumm, D. Little et P. Thalgott (dir.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes* (p. 309-314). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-042>
- Breitkreutz, J., Derwing, T. M., et Rossiter, M. J. (2001). Pronunciation Teaching Practices in Canada. *TESL Canada Journal*, 19(1), 51–61. <https://doi-org.lib-ezproxy.concordia.ca/10.18806/tesl.v19i1.919>
- Briet, G. (2014). Développer l'ego phonétique par une didactique de l'émotionnel. *Le Langage et l'Homme*, 49(1), 25. <http://hdl.handle.net/2078.1/159522>
- Burns, A., et Roberts, C. (2010). Migration and adult language learning: Global flows and local transpositions. *Tesol Quarterly*, 44(3), 409-419. <http://www.jstor.org/stable/27896739>
- Cardoso, W. (2022). Technology for speaking development. Dans T.M. Derwing, M.J. Munro et R.I. Thomson (dir.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Speaking* (1re éd., p. 299-313). Routledge. <https://doi-org.lib-ezproxy.concordia.ca/10.4324/9781003022497>
- Carrier-Giasson, N. (2017). *Les services d'enseignement du français langue seconde et leur contribution à l'intégration de personnes immigrantes allophones adultes à Saguenay*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation.  
[https://constellation.uqac.ca/4134/1/CarrierGiasson\\_uqac\\_0862N\\_10300.pdf](https://constellation.uqac.ca/4134/1/CarrierGiasson_uqac_0862N_10300.pdf)
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., et Goodwin, J. (2010). *Teaching pronunciation: Reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge University Press.
- Centre collégial de développement de matériel didactique. (2022). *L'Échelle des niveaux de compétence en langue seconde*. <https://tpls.ca/info/echelle.php>

- Champagne-Muzar, C., Schneiderman, E. J., et Bourdages, J. S. (1993). Second language accent: The role of the pedagogical environment. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 31(2), 143.
- Couper, G. (2021). Pronunciation Teaching Issues: Answering Teachers' Questions. *RELC Journal*, 52(1), 128–143. <https://doi-org.lib-ezproxy.concordia.ca/10.1177/0033688220964041>
- Cournoyer-Cyr, V. (2021, 19 janvier). *Faire face aux migrations climatiques*. Le Devoir. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/593522/faire-face-aux-migrations-climatiques>
- Creswell, J. W., et Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., et Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2e éd.). SAGE Publications.
- Cyrułnik, B., Bustany, P., Oughourlian, J. M., André, C., Janssen, T., et Van Eersel, P. (2012). *Votre cerveau n'a pas fini de vous étonner : entretiens avec Patrice Van Eersel*. Albin Michel.
- Darcy, I. (2018). Powerful and effective pronunciation instruction: How can we achieve it? *CATESOL Journal*, 30(1), 13-45. [http://www.catesoljournal.org/wp-content/uploads/2018/03/CJ30.1\\_darcy.pdf](http://www.catesoljournal.org/wp-content/uploads/2018/03/CJ30.1_darcy.pdf)
- Darcy, I., et Rocca, B. (2023). Comprehensibility improvements in integrated pronunciation instruction: a comparison of instructional methods and task effects. *Journal of Second Language Pronunciation*, <https://doi.org/10.1075/jslp.21035.dar>
- Darcy, I., Rocca, B., et Hancock, Z. (2021). A Window into the Classroom: How Teachers Integrate Pronunciation Instruction. *RELC Journal*, 52(1), 110–127. <https://doi.org/10.1177/0033688220964269>



- DeKeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 499-533. <https://doi.org/10.1017/S0272263100004022>
- DeKeyser, R. (2012). Age effects in second language learning. Dans S. M. Gass & A. Mackey (dir.) *The routledge handbook of second language acquisition* (1re éd., p.442-460). Routledge.
- DeKeyser, R. (2018). The critical period hypothesis: A diamond in the rough. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), 915-916. <https://doi.org/10.1017/S1366728918000147>
- Derwing, T. M., et Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397. <https://doi.org/10.2307/3588486>
- Derwing, T. M., et Munro, M. J. (2009). Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. *Language Teaching*, 42(4), 476-490. <https://doi.org/10.1017/S026144480800551X>
- Derwing, T. M., et Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research* (Vol. 42). John Benjamins Publishing Company.
- Derwing, T. M., Munro, M. J., et Wiebe, G. (1998). Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, 48(3), 393-410. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00047>
- Derwing, T. M., et Rossiter, M. J. (2002). ESL learners' perceptions of their pronunciation needs and strategies. *System*, 30(2), 155-166. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00012-X](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00012-X)
- Eckstein, G. T. (2007). *A correlation of pronunciation learning strategies with spontaneous English pronunciation of adult ESL learners*. [Mémoire de maîtrise, Brigham Young University]. BYU. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/973>

- Everly, P. (2019). Expanding pronunciation instructional time beyond the classroom: Microsoft Office 2016 OneNote Class Notebook as an interactive delivery platform. *TESOL Journal*, 10(2). <https://doi.org/10.1002/tesj.421>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5e édition). Sage Publications.
- Fillion, G. (2022, 12 mai). *Le Québec accueillera un record de plus de 100 000 immigrants en 2022*. Société Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1882723/record-100-000-immigrants-quebec-2022-gerald-fillion-immigration>
- Flege, J. E., Munro, M. J., et MacKay, I. R. (1995). Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 97(5), 3125-3134. <https://doi.org/10.1121/1.413041>
- Flege, J. E., Yeni-Komshian, G. H., et Liu, S. (1999). Age constraints on second-language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41(1), 78-104. <http://doi.org/10.1006/jmla.1999.2638>
- Foote, J. A., et McDonough, K. (2017). Using shadowing with mobile technology to improve L2 pronunciation. *Journal of Second Language Pronunciation*, 3(1), 34-56. <https://doi.org/10.1075/jslp.3.1.02foo>
- Fortunati, L. (2023). The smartphone between the present and the future: five changes. *Mobile Media et Communication*, 11(1), 19-24. <https://doi.org/10.1177/20501579221131223>
- Gagnon, C., et Dion, J. (2018). *La francisation et l'intégration professionnelle des personnes immigrantes*. Conseil supérieur de la langue française. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3444424>
- Godfrey-Smith, L. A. (2015). Reconciling language anxiety and the 'Montréal switch': An autoethnography of learning French in Montréal and negotiating my Canadian identity through language. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 6(2), 9-15. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30675>

- Gordon, J. et Darcy, I. (2016). The development of comprehensible speech in L2 learners: A classroom study on the effects of short-term pronunciation instruction. *Journal of Second Language Pronunciation* 2(1), 56-92. <https://doi.org/10.1075/jslp.2.1.03gor>
- Gouvernement du Québec (2011a). Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/francisation/MIFI/referentiel/NM\\_echelle\\_niveaux\\_compences.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/francisation/MIFI/referentiel/NM_echelle_niveaux_compences.pdf)
- Gouvernement du Québec (2011b). Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec. <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Programme-cadre-francais.pdf>
- Grover, K. S., Miller, M. T., Swearingen, B., et Wood, N. (2014). An examination of the self-directed learning practices of ESL adult language learners. *Journal of Adult Education*, 43(2), 12-19. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1047345>
- Grünhage-Monetti, M. et Svet, A. (2017). “The fight against exclusion from the labour market begins ... in the workplace”: Work-related second language development towards inclusion and participation. Dans J. Beacco, H. Krumm, D. Little, et P. Thalgott (dir.), *L'intégration linguistique des migrants adultes : Les enseignements de la recherche* (p. 315-320). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-043>
- Hancock, M. (1994). *On using the phonemic script in language teaching*. Hancock McDonald. <http://hancockmcdonald.com/sites/hancockmcdonald.com/files/file-downloads/On%20Using%20the%20Phonemic%20Script%20in%20Language%20Teaching.pdf>
- Handley, K., Price, M., et Millar, J. (2011). Beyond ‘doing time’: investigating the concept of student engagement with feedback. *Oxford Review of Education*, 37(4), 543-560. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.604951>
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Pergamon.

- Inceoglu, S. (2021) Exploring the relationship between explicit instruction, pronunciation awareness, and the development of L2 French connected speech processes. *Language Awareness*, 30(4), 336-354. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1881527>
- Iwashita, N., Brown, A., McNamara, T., et O'Hagan, S. (2008). Assessed levels of second language speaking proficiency: How distinct? *Applied linguistics*, 29(1), 24-49. <https://doi.org/10.1093/applin/amm017>
- Jenkins, J. (2002). A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language. *Applied linguistics*, 23(1), 83-103. <https://doi-org.lib-ezproxy.concordia.ca/10.1093/applin/23.1.83>
- Kennedy, S., Blanchet, J., et Trofimovich, P. (2014). Learner pronunciation, awareness, and instruction in French as a second language. *Foreign Language Annals*, 47(1), 79-96. <https://doi-org.lib-ezproxy.concordia.ca/10.1111/flan.12066>
- Kennedy, S., Guénette, D., Murphy, J., et Allard, S. (2015). Le rôle de la prononciation dans l'intercompréhension entre locuteurs de français lingua franca. *Canadian Modern Language Review*, 71(1), 1-25. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2139>
- Kennedy, S., et Trofimovich, P. (2017). Pronunciation acquisition. Dans S. Loewen et M. Sato (dir.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (p. 260-279). Routledge.
- Kennedy, S., et Trofimovich, P. (2022). What kind of pronunciation learning should teachers expect of their learners? Dans *Debates in Second Language Education*, 247-261. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003008361-16>
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Hachette.
- Lebreton, É., (2017) Les besoins langagiers des adultes migrants : une notion complexe à appréhender. Dans J. Beacco, H. Krumm, D. Little et P. Thalgott (dir.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes* (p. 155-162). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-020>

- Lee, J., Jang, J., et Plonsky, L. (2015). The effectiveness of second language pronunciation instruction: A meta-analysis. *Applied Linguistics*, 36(3), 345–366.  
<https://doi.org/10.1093/applin/amu040>
- Levis, J. M. (2018). *Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation*. Cambridge University Press. <https://doi-org.lib-ezproxy.concordia.ca/10.1017/9781108241564>
- Levis, J. M. (2020). Revisiting the intelligibility and nativeness principles. *Journal of Second Language Pronunciation*, 6(3), 310-328. <https://doi.org/10.1075/jslp.20050.lev>
- Liakin, D., Cardoso, W., et Liakina, N. (2015). Learning L2 pronunciation with a mobile speech recognizer: French/y/. *Calico Journal*, 32(1), 1-25. <https://doi.org/10.1558/cj.v32i1.25962>
- Liakina, N. et Liakin, D. (2023). Speech technologies and pronunciation training: What is the potential for efficient corrective feedback? Dans U. Kickhöfel Alves et J. Alcantara de Albuquerque (dir.), *Second Language Pronunciation: Different Approaches to Teaching and Training* (p. 287-312). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.  
<https://doi.org/10.1515/9783110736120-011>
- Liu, H., et Feng, M. (2023). The role of learner engagement with corrective feedback in EFL/ESL classrooms. *Frontiers in psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1118467>
- Lyster, R., Lightbown, P., et Spada, N. (1999). A response to Truscott's 'What's wrong with oral grammar correction'. *Canadian Modern Language Review*, 55(4), 457-467.
- Malicka, A., Gilabert Guerrero, R., et Norris, J. M. (2019). From needs analysis to task design: Insights from an English for specific purposes context. *Language Teaching Research*, 23(1), 78–106. <https://doi.org/10.1177/1362168817714278>
- McAndrews, M. M., et Thomson, R. I. (2017). Establishing an empirical basis for priorities in pronunciation teaching. *Journal of Second Language Pronunciation*, 3(2), 267-287.  
<https://doi.org/10.1075/jslp.3.2.05mca>

- McCrocklin, S. M. (2016). Pronunciation learner autonomy: The potential of automatic speech recognition. *System*, 57, 25-42. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2015.12.013>
- McNaughton, S. (2014). *Switching to English: Effects on motivation to use L2 French in Montreal*. [Thèse de doctorat, Université Concordia]. Spectrum.  
<https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/978723/>
- Messum, P., et Young, R. (2021). Teaching Students to Pronounce English: A Motor Skill Approach in the Classroom. *RELC Journal*, 52(1), 169-178. <https://doi-org.lib-ezproxy.concordia.ca/10.1177/0033688220964107>
- Meyers, C. M. (2014). Intelligible accented speakers as pronunciation models. *Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Proceedings*, 5(1).
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2019). *Fiche synthèse sur l'immigration au Québec – 2019*. [http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE\\_syn\\_an2019.pdf](http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2019.pdf)
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (2022). *Programme d'intégration linguistique pour les immigrants, 2022-2023*. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/francisation/MIFI/formulaires/NOR\\_PILI\\_2022-2023.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/francisation/MIFI/formulaires/NOR_PILI_2022-2023.pdf)
- Mompean, J. A., et Fouz-González, J. (2021). Phonetic symbols in contemporary pronunciation instruction. *RELC Journal*, 52(1), 155-168. <https://doi-org.lib-ezproxy.concordia.ca/10.1177/003368822094>
- Mroz, A. (2018). Seeing how people hear you: French learners experiencing intelligibility through automatic speech recognition. *Foreign Language Annals*, 51(3), 617-637.  
<https://doi.org/10.1111/flan.12348>
- Munro, M. J. (2011). Intelligibility: Buzzword or buzzworthy?. Dans. J. Levis et K. LeVelle (dir.). *Proceedings of the 2nd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference, Sept. 2010*. (p.7-16)

- Munro, M. J., et Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language learning*, 45(1), 73-97.
- Murphy, J. M. (2014). Intelligible, comprehensible, non-native models in ESL/EFL pronunciation teaching. *System*, 42, 258-269. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.007>
- Naeini, B., et Adni, Z. (2017). The impact of explicit vs. implicit instruction on pronunciation intelligibility among Iranian EFL learners. *Journal of Studies in Learning and Teaching English*, 6(2), 103-123.  
[https://jslte.shiraz.iau.ir/article\\_546173\\_f54b793af228dfb0e383d6abc92547fa.pdf](https://jslte.shiraz.iau.ir/article_546173_f54b793af228dfb0e383d6abc92547fa.pdf)
- Naser Oteir, I., et Nijr Al-Otaibi, A. (2019). Foreign language anxiety: A systematic review. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 10(3). 309-317.  
<https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no3.21>
- Neri, A. (2007). *The pedagogical effectiveness of ASR-based computer assisted pronunciation training*. [Thèse doctorale, Radboud University]. Radboud.  
<https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/44830/44830.pdf>
- Ollivier, C. (2022). Empowerment: contraintes socio-interactionnelles et stratégies. Pour le développement d'une littératie actionnelle critique en didactique des langues.  
Recherches en didactique des langues et des cultures. *Les cahiers de l'Acedle*, 1(19-1).  
<https://doi.org/10.4000/rdlc.10585>
- Organisation des Nations Unies (2023). *Migrations*. <https://www.un.org/fr/global-issues/migration>
- Ortiz, L. A., Region-Sebest, M., et MacDermott, C. (2016). Employer perceptions of oral communication competencies most valued in new hires as a factor in company success. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(3), 317-330.  
<https://doi.org/10.1177/2329490615624108>
- Pawlak, M. (2008). Another look at the use of pronunciation learning strategies: An advanced learner's perspectives. Dans E. Waniek-Klimczak (dir.), *Issues in accents of English* (p. 304–322). Cambridge Scholars Publishing.

- Pawlak, M. (2010). Designing and piloting a tool for the measurement of the use of pronunciation learning strategies. *Research in Language*, 8, 189-202. <https://doi.org/10.2478/v10015-010-0005-6>
- Pawlak, M., et Szyszka, M. (2018). Researching pronunciation learning strategies: An overview and a critical look. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 293-323. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.6>
- Pennington, M. C. (2021). Teaching pronunciation: The state of the art 2021. *RELC Journal*, 52(1), 3-21. <https://doi-org.lib-ezproxy.concordia.ca/10.1177/003368822110022>
- Piccardo, E., et Hunter, D. (2017). Settlement, integration and language learning: possible synergies. A task-based, community-focused program from the Region of Durham (Ontario, Canada). J. Beacco, H. Krumm, D. Little et P. Thalgott (dir.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes* (p.175-180). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-023>
- Plante, J. (2011). *Intégration des immigrants formés à l'étranger au marché du travail canadien : facteurs déterminants de la réussite* : Statistique Canada, culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation. [https://publications.gc.ca/collections/collection\\_2011/statcan/81-595-M/81-595-m2011094-fra.pdf](https://publications.gc.ca/collections/collection_2011/statcan/81-595-M/81-595-m2011094-fra.pdf)
- Plonsky, L., et Oswald, F. L. (2014). How big is “big”? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language learning*, 64(4), 878-912. <https://doi-org.lib-ezproxy.concordia.ca/10.1111/lang.12079>
- Riley, T., et Douglas, S. R. (2016). The multicultural café: Enhancing authentic interaction for adult English language learners through service learning. *TESL Canada Journal*, 34(1), 25-50. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1145026.pdf>
- Ruivivar, J. (2022). Addressing sociolinguistic challenges in teaching spoken grammar. *ELT Journal*, 76(3), 320-329. <https://doi-org.lib-ezproxy.concordia.ca/10.1093/elt/ccab061>



- Roussel, A. (2018). Qu'est-ce qu'être francisé? L'expérience d'immigrants dits allophones dans un bastion traditionnel du Québec. *Langage et société*, 165(3), 75-93. <https://doi-org.lib-ezproxy.concordia.ca/10.3917/lis.165.0075>
- Saito, K. (2012). Effects of Instruction on L2 Pronunciation Development: A Synthesis of 15 Quasi-Experimental Intervention Studies. *TESOL Quarterly*, 46(4), 842–854. <http://www.jstor.org/stable/43267893>
- Saito, K. (2019). Individual differences in second language speech learning in classroom settings: Roles of awareness in the longitudinal development of Japanese learners' English /r/ pronunciation. *Second Language Research*, 35(2), 149-172. <https://doi.org/10.1177/0267658318768342>
- Saito, K., et Lyster, R. (2012). Investigating the pedagogical potential of recasts for L2 vowel acquisition. *TESOL quarterly*, 46(2), 387-398.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4e éd.). SAGE.
- Sampson, X. (2021, 3 octobre). *Cinq choses à savoir sur la pénurie de main-d'œuvre*. Société Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1827628/manque-personnel-recrutement-entreprises-solutions>
- Sato, T., et McNamara, T. (2019). What counts in second language oral communication ability? The perspective of linguistic laypersons. *Applied Linguistics*, 40(6), 894-916. <https://doi.org/10.1093/applin/amy032>
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics*, 11(2), 129-158.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(1-4), 209-231.
- Sicola, L., et Darcy, I. (2015). Integrating pronunciation into the language classroom. *The handbook of English pronunciation*, 471-487. <https://doi-org.lib-ezproxy.concordia.ca/10.1002/9781118346952.ch26>

- Simpson, J., et Whiteside, A. (2015). *Adult Language Education and Migration: Challenging agendas in policy and practice*. Taylor et Francis.  
<https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/52752>
- Spada, N. (2011). Beyond form-focused instruction: Reflections on past, present and future research. *Language Teaching*, 44, 225-236.  
<https://doi.org/10.1017/S0261444810000224>
- St-Laurent, N., et El-Geledi, S. (2011). *L'intégration linguistique et professionnelle des immigrants non francophones à Montréal*. Conseil supérieur de la langue française.  
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2103975>
- Taddarth, A. et Melki, H. (2020). Développement d'un questionnaire pour étudier les représentations des enseignants de langue seconde sur la rétroaction corrective à l'oral. *Revue de Traduction et Langues*, 19(1), 8-30.  
<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/155/19/1/133452>
- Thomson, R. I., et Derwing, T. M. (2015). The effectiveness of L2 pronunciation instruction: A narrative review. *Applied Linguistics*, 36(3), 326-344. <https://doi-org.lib-ezproxy.concordia.ca/10.1093/applin/amu076>
- van Lieshout, C., et Cardoso, W. (2022). Google Translate as a tool for self-directed language learning. *Language Learning et Technology*, 26(1), 1-19.  
<http://hdl.handle.net/10125/73460>
- Vassallo, M. L., et Telles, J. A. (2006). Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPecialist*, 27(1), 83-118.
- Vérificateur général du Québec. (2017, 23 novembre). *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2017-2018, Automne 2017, Faits saillants*.  
[https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/2017-2018-Automne/fr\\_Rapport2017-2018-AUTOMNE-Faits-saillants.pdf](https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/2017-2018-Automne/fr_Rapport2017-2018-AUTOMNE-Faits-saillants.pdf)

Wisniewska, N., et Mora, J. (2020). Can captioned video benefit second language pronunciation? *Studies in Second Language Acquisition*, 42(3), 599-624.

<https://doi.org/10.1017/S0272263120000029>

Wrembel, M. (2008). In search of effective strategies for L2 pronunciation teaching and learning. Dans M. Pawlak (dir.), *Investigating English language learning and teaching* (p.181-196). Faculty of Pedagogy and Fine Arts in Kalisz, Adam Mickiewicz University in Poznań.

<https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/1478/1/Investigating%20English%20Language%20Learning%20and%20Teaching.pdf>

Yates, L., Ficorilli, L., Ok Kim, S. H., Lising, L., McPherson, P., Taylor-Leech, K., et Williams, A. (2010). *Language training and settlement success: Are they related*. Adult Migrant English Program (AMEP) Research Centre, Macquarie University.

[http://www.ameprc.mq.edu.au/data/assets/pdf\\_file/0011/277292/LanguageTrainingSettlement.pdf](http://www.ameprc.mq.edu.au/data/assets/pdf_file/0011/277292/LanguageTrainingSettlement.pdf)

Yates, L., et Zielinski, B. (2009). *Give it a go: Teaching pronunciation to adults*. Adult Migrant English Program (AMEP) Research Centre, Macquarie University.

[http://www.ameprc.mq.edu.au/data/assets/pdf\\_file/0006/276135/interactive\\_sm.pdf](http://www.ameprc.mq.edu.au/data/assets/pdf_file/0006/276135/interactive_sm.pdf)

## **Annexes**

### **Annexe A**

#### *Questions du sondage en français*

#### **Section 0 : Conditions préalables**

1. Je suis une personne immigrante adulte établie au Québec.
2. J'ai suivi des cours de français avant mon arrivée au Québec.
3. J'ai suivi le programme de francisation au cours des 4 dernières années (de 2018 à 2022).
4. J'ai terminé (ou je suis en voie de terminer) le niveau 4 ou plus du programme de francisation.

#### **Section 1 : Questionnaire sociodémographique**

- A1. Quel est votre âge?
- A2. À quel genre vous identifiez-vous?
- A3. Depuis quelle année habitez-vous au Québec?
- A4. Quelle est votre langue maternelle? Si vous en avez plus d'une, inscrivez toutes vos langues maternelles.
- A5. En plus de votre langue maternelle et du français, quelle(s) autre(s) langue(s) parlez-vous?
- A6. Quel niveau de scolarité avez-vous atteint avant votre arrivée au Québec?
- A7. Dans quel établissement (école, centre ou autre) avez-vous suivi vos cours de francisation?  
Si vous ne vous en souvenez pas, inscrivez simplement la ville.
- A8. Sélectionnez le dernier niveau du programme de francisation complété ou en voie de l'être.

A9. Autoévaluation de mon niveau en prononciation du français

**1 = Débutant    2 = Intermédiaire    3 = Avancé    4 = Égal au locuteur natif**

- a) AVANT le programme, je crois que mon niveau en prononciation était :
- b) TOUT DE SUITE APRÈS le programme, je crois que mon niveau en prononciation était :
- c) AUJOURD'HUI, je crois que mon niveau en prononciation est :

## **Section 2 : DURANT le programme**

**(1) Jamais    (2) Rarement    (3) Parfois    (4) Fréquemment    (5) Très souvent**

B10. Durant le programme de francisation, j'ai reçu des leçons de prononciation.

B11. Durant le programme de francisation, j'ai été sensibilisé(e) aux sons particuliers du français, par exemple la voyelle « u » comme dans les mots « tu », « jus » et « salut ».

B12. Durant le programme de francisation, j'ai été sensibilisé(e) aux caractéristiques de la prononciation du français québécois.

B13. Durant le programme de francisation, j'ai reçu des enseignements sur la façon de prononcer les consonnes et les voyelles. Par exemple, nous avons vu des images ou lu des descriptions physiques expliquant comment articuler les sons.

B14. Durant le programme de francisation, on m'a enseigné le phénomène d'enchaînements et de liaisons, que ce soit par l'écoute ou la production d'énoncés. Par exemple, nous avons écouté ou prononcé : « Ils sont allés saluer mes amis. »

B15. Durant le programme de francisation, on m'a enseigné des particularités d'intonation, de rythme et de mélodie du français, que ce soit par l'écoute ou la production d'énoncés. Par exemple, nous avons fait varier notre intonation dans des jeux de rôle.

B16. Durant le programme de francisation, on m'a enseigné la prononciation au moyen d'exercices d'écoute et de production qui visent à développer la distinction de sons

proches. Par exemple, nous nous sommes exercés à distinguer les sons de : « peau » et « peu »; « rue » et « roue »; « lent » et « rang ».

B17. Durant le programme de francisation, on m'a enseigné la prononciation au moyen d'exercices d'écoute où je devais transcrire ce que j'entendais. Par exemple, nous avons fait des dictées.

B18. Durant le programme de francisation, on m'a enseigné la prononciation en me faisant lire des textes à voix haute. Par exemple, j'ai lu à voix haute des dialogues, des consignes, des textes littéraires, etc.

B19. Durant le programme de francisation, j'ai reçu de la part d'enseignants des corrections immédiates (feedback) lorsque ma prononciation était incorrecte ou difficile à comprendre.

B20. Durant le programme de francisation, j'ai reçu de la part d'enseignants des commentaires spécifiques décrivant mes erreurs. Par exemple, vous avez prononcé « nœud » comme « nous ».

B21. Durant le programme de francisation, j'ai reçu de la part d'enseignants des commentaires personnalisés qui résument mes faiblesses typiques en matière de prononciation.

B22. Durant le programme de francisation, il est arrivé qu'un enseignant corrige ma prononciation en prononçant lui-même le mot concerné de manière correcte.

B23. Durant le programme de francisation, il est arrivé qu'un enseignant me donne des indices pour que je corrige la prononciation d'un mot.

B24. Durant le programme de francisation, on m'a appris des règles de prononciation liées à l'écriture. Par exemple, la lettre « s » placée entre deux voyelles fait le son /z/.

B25. Durant le programme de francisation, on m'a montré des techniques d'imitation ou de répétition pour travailler la prononciation. Par exemple, j'ai appris le « shadowing », technique qui consiste à répéter presque simultanément les paroles de l'enseignant ou d'un enregistrement.

- B26. Durant le programme de francisation, on m'a enseigné des stratégies, techniques et technologies permettant d'améliorer ma prononciation par moi-même.
- B27. Durant le programme de francisation, on m'a montré comment utiliser l'alphabet phonétique international (API). Par exemple, je comprends les symboles de
- B28. Durant le programme de francisation, on m'a encouragé(e) à regarder des films en français, à écouter de la musique francophone ou des baladodiffusions (podcasts) pour améliorer ma prononciation.
- B29. Durant le programme de francisation, on m'a montré comment contrôler ou évaluer ma propre performance en prononciation. Par exemple, je me suis enregistré(e) parler en français grâce à des applications d'enregistrement audio ou vidéo
- B30. Durant le programme de francisation, on m'a montré comment planifier un exposé pour améliorer ma prononciation. Par exemple, j'ai appris à identifier les mots difficiles à prononcer dès la préparation d'une présentation.
- B31. Durant le programme de francisation, on m'a montré des stratégies pour m'aider dans des situations réelles lorsque l'autre personne ne comprend pas ma prononciation. Par exemple, j'ai appris comment demander de l'aide à mon interlocuteur.
- B32. Durant le programme de francisation, on m'a montré des stratégies de coopération avec mon interlocuteur pour améliorer ma prononciation.
- B33. Durant le programme de francisation, on m'a montré des stratégies pour réduire l'anxiété liée à la peur de commettre des erreurs de prononciation, comme des techniques pour relaxer ou garder son sens de l'humour.
- B34. Durant le programme de francisation, on m'a montré où trouver de l'information sur la prononciation, soit dans les dictionnaires ou via la technologie (Internet, Google, Siri, etc.).
- B35. Durant le programme de francisation, on m'a montré comment utiliser la technologie (Internet, Google Traduction, Siri, lecteur de texte, etc.) pour améliorer ma prononciation.

### **Section 3 : APRÈS le programme**

*1 = Pas du tout d'accord / 2 = Pas d'accord / 3 = Ni d'accord ni en désaccord / 4 = Assez d'accord / 5 = Tout à fait d'accord*

- C36. Après le programme de francisation, mes compétences en prononciation étaient suffisantes pour communiquer aisément en français dans ma communauté (commerçants, voisins, amis).
- C37. Après le programme de francisation, mes compétences en prononciation étaient suffisantes pour intégrer avec confiance le marché du travail ou poursuivre des études.
- C38. Les compétences en prononciation développées pendant le programme répondent aux besoins d'une communication réussie dans la vie réelle (au travail, à l'école, dans ma communauté).
- C39. Les enseignements reçus en prononciation ont été utiles à l'extérieur de la classe (au travail, à l'école, dans ma communauté).
- C40. Mes besoins en prononciation pour m'exprimer clairement en français ont été satisfaits grâce aux enseignements fournis pendant le programme.
- C41. J'ai ressenti le besoin d'améliorer ma prononciation pour mieux me faire comprendre (au travail, à l'école, dans ma communauté).
- C42. Après le programme, j'ai poursuivi de manière autonome mon apprentissage de la prononciation pour mieux me faire comprendre (au travail, à l'école, dans ma communauté).
- C43. Je sais quoi faire pour continuer à améliorer ma prononciation par moi-même.
- C44. Les enseignements reçus ont été utiles pour développer mon autonomie dans la prononciation du français.
- C45. C'est grâce aux connaissances acquises durant le programme de francisation que j'ai pu continuer à améliorer ma prononciation par moi-même.



#### **Section 4 : Votre point de vue**

- D46. Quels sont les enseignements, outils ou stratégies reçus durant le programme de francisation qui vous ont le plus aidé(e) à améliorer votre prononciation?
- D47. Quelles sont les principales difficultés que vous avez rencontrées dans la vie réelle en ce qui concerne votre prononciation?
- D48. Que faites-vous pour poursuivre votre apprentissage de la prononciation de manière autonome? Cela peut être une action, une activité, un geste, un comportement, etc.
- D49. En sachant que nous nous intéressons à la prononciation, y a-t-il autre chose de votre expérience du programme de francisation que vous aimeriez partager avec nous?
- D50. Souhaitez-vous participer à une entrevue de 15 à 30 minutes pour discuter de vos réponses avec la chercheuse? Si oui, elle vous contactera par courriel pour convenir d'un rendez-vous via Zoom. Les personnes qui participeront à l'entrevue recevront une indemnité compensatoire de 20 \$.

## Annexe B

### *Survey questions in English*

#### **Section 0: Prerequisites**

1. I am an adult immigrant established in Quebec.
2. I took French lessons before my arrival in Quebec.
3. I have followed the francization program in the past 4 years (from 2018 to 2022).
4. I have completed (or am in the process of completing) at least level 4 or higher of the francization program.

#### **Section 1: Socio-demographic Questionnaire**

- A1. What is your age?
- A2. What gender do you identify with?
- A3. Since what year have you lived in Quebec?
- A4. What is your native language? If you have more than one, list all of your first languages.
- A5. In addition to your first language(s) and French, what other language(s) do you speak?
- A6. What level of education did you attain before your arrival in Quebec?
- A7. In which establishment (school, center or other) did you take your francization courses? If you don't remember, just write the city.
- A8. Select the last level of the francization program completed or in the process of being completed.
- A9. Self-assessment of my level in French pronunciation:
- 1 = Beginner   2 = Intermediate   3 = Advanced   4 = Equal to native speaker**
- a) BEFORE the program, I believe my pronunciation level was:
- b) IMMEDIATELY AFTER the program, I believe my pronunciation level was:
- c) TODAY, I think my pronunciation level is:

## Section 2: DURING the Program

*(1) Never (2) Rarely (3) Occasionally (4) Frequently (5) Very often*

B10. During the francization program, I received pronunciation lessons.

B11. During the francization program, I was made aware of the particular sounds of French, for example the vowel "u" as in the words "tu", "jus" and "salut".

B12. During the francization program, I was made aware of the characteristics of the pronunciation of Quebec French.

B13. During the francization program, I received instructions on how to pronounce consonants and vowels. For example, we were shown pictures or read physical descriptions explaining how to articulate sounds.

B14. During the francization program, I was taught the phenomenon of enchaînements and liaisons, whether through listening or speaking exercises. For example, we listened to or pronounced: "Ils sont allés saluer mes amis."

B15. During the francization program, I was taught particularities of French intonation, rhythm and melody, whether through listening or speaking exercises. For example, we varied our intonation in role-playing.

B16. During the francization program, I was taught pronunciation through listening and speaking exercises aimed at developing the distinction of similar sounds. For example, we practised distinguishing the sounds of: « peau » and « peu »; « rue » and « roue »; « lent » and « rang ».

B17. During the francization program, I was taught pronunciation through listening exercises where I had to transcribe what I heard. For example, we had dictations.

B18. During the francization program, I was taught pronunciation by having me read texts aloud. For example, I read dialogues, instructions, literary texts aloud, etc.

- B19. During the francization program, I received immediate corrective feedback from teachers when my pronunciation was incorrect or difficult to understand.
- B20. During the francization program, I received from teachers specific comments describing my mistakes. For example, you pronounced "noeud" as "nous".
- B21. During the francization program, I received from teachers personalized feedback that summarized my typical pronunciation weaknesses.
- B22. During the francization program, teachers corrected my pronunciation by pronouncing the mispronounced word correctly.
- B23. During the francization program, teachers gave me clues so that I could correct the pronunciation of a word.
- B24. During the francization program, I was taught pronunciation rules related to spelling. For example, the letter "s" placed between two vowels makes the sound /z/.
- B25. During the francization program, I was shown imitation or repetition techniques to work on pronunciation. For example, I learned "shadowing", a technique which consists of repeating almost simultaneously the words of the teacher or of a recording.
- B26. During the francization program, I was taught strategies, techniques and technologies to improve my pronunciation on my own.
- B27. During the francization program, I was shown how to use the International Phonetic Alphabet (IPA). For example, I understand the symbols of [kœʀ] ou [lytɛ]
- B28. During the francization program, I was encouraged to watch French movies, to listen to French music or podcasts to improve my pronunciation.
- B29. During the francization program, I was shown how to monitor or evaluate my own pronunciation performance. For example, I recorded myself speaking in French using audio or video recording apps.

- B30. During the francization program, I was shown how to plan a presentation to improve my pronunciation. For example, I learned to identify words that are difficult to pronounce when preparing a presentation.
- B31. During the francization program, I was shown strategies to help me in real situations when the other person does not understand my pronunciation. For example, I learned how to ask my interlocutor for help.
- B32. During the francization program, I was shown strategies for cooperating with my interlocutor to improve my pronunciation.
- B33. During the francization program, I was shown strategies to reduce anxiety related to the fear of making pronunciation errors, such as techniques to relax or maintain a sense of humour.
- B34. During the francization program, I was shown where to find pronunciation information, either in dictionaries or via technology (Internet, Google, Siri, etc.).
- B35. During the francization program, I was shown how to use technology (Internet, Google Translate, Siri, text reader, etc.) to improve my pronunciation.

### **Section 3: AFTER the Program**

***(1) Strongly disagree (2) Disagree (3) Neither agree nor disagree (4) Agree (5) Strongly agree***

- C36. After the francization program, my pronunciation skills were sufficient to communicate easily in French in my community (merchants, neighbours, friends).
- C37. After the francization program, my pronunciation skills were sufficient to confidently enter the job market or pursue studies.
- C38. The pronunciation skills developed during the program meet the needs of successful communication in real life (at work, at school, in my community).

- C39. The instructions received in pronunciation have been useful outside the classroom (at work, at school, in my community).
- C40. My pronunciation needs to express myself clearly in French were met thanks to the lessons provided during the program.
- C41. After the francization program, I felt the need to improve my pronunciation to make myself better understood (at work, at school, in my community).
- C42. After the francization program, I continued to learn pronunciation on my own to make myself better understood (at work, at school, in my community).
- C43. I know what to do to keep improving my pronunciation on my own.
- C44. The lessons received were useful for developing my autonomy in French pronunciation.
- C45. It is thanks to the knowledge acquired during the francization program that I was able to continue improving my pronunciation on my own.

#### **Section 4: Your Point of View**

- D46. What lessons, tools or strategies received during the francization program have helped you the most to improve your pronunciation?
- D47. What are the main difficulties you have encountered in real life regarding your pronunciation?
- D48. What do you do to continue improving your pronunciation autonomously? It can be an action, activity, gesture, behaviour, etc.
- D49. Knowing that we are interested in pronunciation, is there anything else about your experience of the francization program that you would like to share with us?
- D50. Would you like to participate in a 15-to-30-minute interview to discuss your answers with the researcher? If so, she will contact you by email to arrange an appointment via Zoom. People who take part in the interview will receive a compensatory allowance of \$20.

## Annexe C

### *Questions en français pour les entrevues semi-dirigées*

1. Dans le sondage, vous avez répondu que vous avez reçu (FRÉQUENCE) des leçons de prononciation durant votre programme de francisation (item 10 et +).
  - a) Quels enseignements en prononciation ont été les plus utiles pour vous (item D46) dans la vie réelle?
  - b) Pouvez-vous en donner des exemples concrets?
  
2. Dans le sondage, vous avez répondu que vous avez reçu (FRÉQUENCE) de la rétroaction de la part de vos enseignants au sujet de votre prononciation (B19-23).
  - a) Qu'est-ce que cela vous a apporté? Quel impact cela a eu pour vous?
  
3. Dans le sondage, vous avez répondu que vos besoins en prononciation pour vous exprimer clairement en français ont été satisfaits (ATTITUDE, C36-40) grâce aux enseignements fournis pendant le programme ET QUE / mais que / vous avez ressenti la nécessité (item 41) d'améliorer votre prononciation pour mieux vous faire comprendre.
  - a) Pouvez-vous me parler de ces besoins dans la vie réelle? Communauté, travail, études.
  
4. Dans le sondage, vous avez répondu que vous avez continué (ATTITUDE) à améliorer votre prononciation par vous-même après le programme (C42) et que vous savez quoi faire pour améliorer votre prononciation de manière autonome (C43).
  - a) Quelles techniques, quelles stratégies avez-vous utilisées pour poursuivre vos apprentissages de la prononciation de manière autonome?
  - b) Ces techniques-là vous ont-elles été enseignées durant la francisation (C45)?

- c) Sinon, comment avez-vous acquis cette autonomie en prononciation?
- d) Vous a-t-on enseigné durant le programme d'(autres) techniques et stratégies pour l'apprentissage autonome de la prononciation? (B24-35)

OU

- 4. Vous avez répondu ne pas avoir continué à améliorer votre prononciation par vous-même après le programme (C42). Pourquoi pas?
- 5. a) Pensez-vous que votre prononciation est difficile à comprendre pour les locuteurs natifs du français?
- b) Comment le savez-vous?
- c) Que faites-vous lorsque quelqu'un a des difficultés à vous comprendre en français?  
Quelle(s) stratégie(s) utilisez-vous?
- d) Si votre prononciation n'est pas toujours compréhensible pour votre interlocuteur, pouvez-vous décrire l'impact que cela a dans votre vie (personnelle et professionnelle)?



## Annexe D

### *English questions for semi-structured interviews*

1. In the survey, you answered that you received (FREQUENCY) pronunciation lessons during your francization program (item 10 and +).
  - a) What pronunciation lessons were most useful to you? (D46)
  - b) Can you describe how these pronunciation lessons have served you in real life?
  
2. In the survey, you responded that you received (FREQUENCY) feedback from your teachers about your pronunciation (B19-23). What did this do for you? What impact did it have?
  
3. In the survey, you answered that your pronunciation needs to express yourself clearly in French were met (ATTITUDE, C36-40) thanks to the lessons provided during the program AND THAT / BUT THAT / you felt the need (C 41) to improve your pronunciation to make yourself better understood.
  - a) Can you tell me about these needs in real life (community, work, study)?
  
4. In the survey, you responded that you continued (ATTITUDE) to improve your pronunciation autonomously after the program (C42) and that you know what to do (C43) to improve your pronunciation on your own.
  - a) What techniques/strategies have you used to continue learning pronunciation independently?
  - b) Were these techniques taught to you during the francization program (D45)?
  - c) If not, how did you acquire this autonomy in learning pronunciation?

d) Were you taught (other) strategies for self-directed learning of pronunciation during the program? (B24-35)

OR

4. You answered that you did not continue to improve your pronunciation on your own after the program (C42). Why not?

5. a) Do you think your pronunciation is difficult for native French speakers to understand?

b) How do you know?

c) What do you do when someone has difficulty understanding you in French? What strategy(ies) do you use?

d) If your pronunciation is not always understandable to your interlocutor, can you describe the impact this has on your life (personal and professional)?