

EVALUATIONS ACCENTS ENSEIGNEMENT FRANCAIS L2

REACTIONS DES ANGLO-CANADIENS VIS-A-VIS D'ACCENTS FRANCAIS
DANS LE CADRE DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE
DU FRANCAIS LANGUE SECONDE

Par

ELIZABETH VALERIE HUME, B.A.

A Thesis

Submitted to the School of Graduate Studies

in Partial Fulfilment of the Requirements

for the Degree

Master of Arts

McMaster University

April 1988

MASTER OF ARTS (1988)
(French)

McMASTER UNIVERSITY
Hamilton, Ontario

TITLE: Réactions des Anglo-Canadiens vis-à-vis d'accents français dans le cadre de
l'enseignement/apprentissage du français langue seconde

AUTHOR: Elizabeth Valerie Hume, B.A. (Université Laval)

SUPERVISOR: Professor Dominique Lopicq

NUMBER OF PAGES: vii, 94

Abstrait

Cette recherche examine les attitudes à l'égard de l'accent d'un locuteur enregistré présenté comme professeur potentiel du français langue seconde. Quatre types d'accents représentatifs des enseignants du français en Ontario (parisien, québécois, franco-ontarien et accent anglais) sont présentés à 151 anglophones prenant un cours de français langue seconde dans une université ontarienne. Cet échantillon a été divisé en deux groupes selon que les juges ont été avertis ou non de l'origine du locuteur avant l'audition de l'enregistrement.

Le questionnaire d'évaluation comporte les dimensions de statut et de solidarité qui se sont avérées pertinentes dans les recherches antérieures portant sur les attitudes. Les résultats indiquent que certains accents français (accent parisien et accent anglais) sont plus faciles à identifier que d'autres (accent québécois et franco-ontarien) pour les Anglo-Ontariens. En outre, le fait de connaître ou non l'identité de l'accent du locuteur enregistré ou de l'avoir identifié correctement ou non n'a que peu d'influence sur les évaluations. En général l'accent natif standard reçoit l'évaluation la plus favorable sur les traits liés au statut (compétence, prestige, esthétique) et est l'accent le plus prisé chez un enseignant éventuel du français langue seconde. Par contre, l'accent non natif non standard (accent anglais) reçoit les évaluations les plus basses sur ces mêmes traits bien qu'il soit jugé plus favorablement que le précédent sur les dimensions relatives à la solidarité (attraction sociale, bienveillance, etc.). Les accents natifs non standard (québécois et franco-ontarien) peu différenciés les uns des autres par les juges occupent une place intermédiaire sur le continuum des évaluations.

En conclusion l'auteur souligne le rôle crucial du professeur sur les attitudes et la motivation des apprenants en situation formelle d'apprentissage et sa responsabilité à modifier les préjugés négatifs des apprenants.

Remerciements

Je tiens à exprimer ma gratitude aux membres de mon comité pour leurs commentaires, suggestions et encouragements tout au long de ce travail. Je voudrais remercier tout particulièrement le professeur Richard Bourhis de ses précieux conseils, et Dominique Lopicq, ma directrice de thèse, de sa patience et l'aide généreuse qu'elle m'a apportée.

A Zachary

Table des matières

Description.....	ii
Abstrait.....	iii
Remerciements.....	iv
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	vii

Chapitre 1: Objectifs de l'enquête et attitudes linguistiques

1.0	Introduction.....	1
1.1	Justification de l'étude.....	2
1.1.1	Le rôle des attitudes de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue seconde.....	2
1.1.2	L'accent: porteur de signification sociale.....	4
1.1.3	Objectifs secondaires.....	10
1.1.4	Résumé des objectifs.....	11
1.2	Attitudes linguistiques et dimensions d'évaluation.....	12
1.3	Accents Cibles.....	13
1.4	Hypothèses.....	20
1.4.1	Identification des accents cibles.....	21
1.4.2	Séréotypes et attitudes.....	22
1.4.3	Influence des accents cibles sur la perception des locuteurs.....	26

Chapitre 2: Méthodologie

2.1	Evaluateurs.....	29
2.2	Choix des voix enregistrées.....	32
2.3	Contenu de l'enregistrement.....	34
2.4	Questionnaire.....	37
2.5	Déroulement de l'enquête.....	41

Chapitre 3: Présentation et discussion des résultats	
3.1	Identification des accents cibles.....44
3.2	Distinction étiqueté/non-étiqueté.....51
3.3	Réactions évaluatives.....56
3.3.1	Effet de l'accent.....56
3.3.2	Effets de la voix.....63
3.3.3	Nouvelle analyse sur l'effet de l'accent (quatre voix).....65
Chapitre 4: Conclusion	
4.1	Sommaire.....71
4.2	Implications de l'étude et conclusion.....73
Appendice 1: Notation phonétique.....79	
Appendice 2: Texte.....81	
Appendice 3: Transcriptions phonétiques.....82	
Appendice 4: Questionnaire.....84	
Appendice 5: Identification des accents cibles.....86	
Bibliographie.....87	

Liste des tableaux

Tableau 1:	Comparaisons des moyennes obtenues pour chaque groupe.....	31
Tableau 2:	Pourcentage d'identification correcte des accents-cibles.....	45
Tableau 3a:	Moyennes obtenues pour les deux groupes (contact, force de l'accent et confiance).....	48
Tableau 3b:	Newman-Keuls (contact, force de l'accent et confiance).....	48
Tableau 4:	Moyennes obtenues pour chaque groupe de sujets vis-a-vis des quatre accents (effet combiné de la voix).....	52
Tableau 5:	Comparaisons des moyennes obtenues pour chaque accent; Newman-Keuls (effet combiné du groupe et de la voix).....	62
Tableau 6:	Moyennes obtenues pour les deux groupes vis-à-vis des quatre accents (huit voix).....	64
Tableau 7:	Moyennes obtenues pour les deux groupes vis-à-vis des quatre accents (quatre voix).....	68
Tableau 8:	Comparaisons des moyennes obtenues pour chaque accent; Newman-Keuls (effet combiné du groupe) - quatre voix.....	70
Figure 1:	Identification correcte des accents-cibles.....	45

Chapitre 1: Objectifs de l'enquête et attitudes linguistiques

1.0 Introduction

Dans le cadre de la problématique enseignement/apprentissage du français langue seconde, la présente étude se propose d'examiner les attitudes évaluatives des Anglo-Canadiens apprenant le français langue seconde. L'objectif de notre étude est triple à savoir: 1. déterminer si les apprenants qui habitent en dehors d'une communauté francophone et qui ne parlent pas le français couramment sont capables d'identifier correctement des enregistrements anonymes de divers accents français; 2. voir si ces mêmes sujets partagent des stéréotypes vis-à-vis de ces accents et de leurs locuteurs même s'ils ont peu de contact avec ces accents tels qu'ils se parlent dans la vie quotidienne et si par conséquent, ils ne peuvent pas les identifier correctement; et 3. vérifier dans quelle mesure l'accent d'un locuteur (professeur potentiel de français langue seconde) influence la perception qu'ont les juges de sa compétence (linguistique et pédagogique) en tant que professeur de français.

Afin de répondre à ces questions, nous avons soumis un enregistrement composé de quatre accents français à un groupe de 151 étudiants anglophones apprenant le français langue seconde en Ontario. Le choix des accents cibles est basé sur les variétés de français le plus fréquemment utilisées par les enseignants de français en Ontario, soit les accents européen standard (français standard, SF), québécois (QF), franco-ontarien (FO) et un accent anglais assez marqué (FA). Avant d'aborder la description de l'enquête proprement dite, nous présenterons une justification de l'étude, suivie d'un exposé sur les attitudes linguistiques, sorte de cadre théorique permettant de

mieux situer notre propre recherche. Au cours de cet exposé, nous nous attarderons sur les quatre accents cibles choisis dans notre enquête. Suivra un énoncé de nos hypothèses de recherche, formulées sur la base des résultats des études antérieures tels que décrits dans notre exposé théorique.

1.1 Justification de l'étude

1.1.1 Le rôle des attitudes de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue seconde

De nombreuses études se sont déjà penchées sur le problème de l'apprentissage d'une langue seconde et sur les facteurs qui favorisent la réussite. En particulier, les travaux de Gardner & Lambert (1972; voir aussi Gardner 1985), suggèrent qu'outre l'aptitude, la motivation de l'apprenant constitue un facteur déterminant en situation formelle d'apprentissage.

Motivation would be expected to play a direct role in the formal language training situation because it would serve to keep the student in the programme, influence his perceptions of the training situation, and serve as the basis for many reinforcements which might be obtained in the classroom. (Gardner 1979:198)

La réussite est d'autant mieux assurée lorsqu'il s'agit d'une motivation dite intégrative. Celle-ci implique chez l'apprenant une appréciation de la langue cible et/ou un désir de se rapprocher des membres de la communauté linguistique où la langue se parle. De façon générale, les apprenants qui ont une motivation intégrative ont des attitudes plus favorables vis-à-vis des locuteurs de la langue cible et sont plus motivés à apprendre cette langue (Gardner & Lambert 1972b:196). Une deuxième orientation, la motivation instrumentale, implique des objectifs plus utilitaires dans l'apprentissage d'une langue

seconde ou étrangère comme, par exemple, améliorer sa carrière ou obtenir un diplôme. Dans ce deuxième cas, l'apprentissage de la langue cible sert à réaliser des buts plus pragmatiques, ce qui d'ailleurs n'entraîne pas nécessairement des attitudes favorables vis-à-vis des membres de la communauté linguistique de la langue en question. La motivation est donc déterminée par l'orientation de l'apprenant (intégrative ou instrumentale) ainsi que par ses attitudes vis-à-vis de la langue cible et des membres de la culture où la langue se parle (Lambert 1967). Pourtant, bien que des attitudes favorables ne déterminent pas la réussite de l'apprenant dans l'apprentissage de la langue seconde, elles y contribuent en renforçant la motivation (Gardner 1979, 1985). De cette façon, la persévérance exigée (surtout à long terme) par l'apprentissage d'une langue est plus sûre lorsque l'apprenant a une motivation intégrative, impliquant ainsi des attitudes plus favorables vis-à-vis de la langue et de la communauté-cibles (Gardner & Lambert 1972).

Dans le domaine de l'apprentissage d'une langue seconde, les attitudes concernent aussi la situation formelle d'apprentissage. En ce qui concerne les apprenants de tous âges vivant en dehors de la communauté linguistique de la langue cible, Massey (1986) constate: "success and perseverance appear to be determined mostly by their attitude to the learning situation" (p.610). Bien qu'une situation formelle d'apprentissage implique à la fois un cours et un professeur, c'est surtout l'influence de ce dernier qui est significative pour les apprenants qui sont éloignés de la communauté linguistique de la langue cible. Dans une telle situation, il n'est pas rare que l'enseignant soit le seul contact qu'ont les apprenants avec cette langue et constitue donc le représentant 'Par excellence' de la langue cible, ainsi que l'exprime L. Schiffler (1984) dans la citation

suivante:

Il n'existe pas pour l'élève de représentant de la langue cible plus important que le professeur de L.E. [langue étrangère], lui-même. Il faut ajouter que, si l'influence du professeur joue un rôle si important, c'est parce que dans aucune autre matière scolaire on n'exige comme en E.L.E [enseignement d'une langue étrangère], une identification partielle avec le professeur. Elle est partielle, dans la mesure où elle se limite à l'identification phonétique, encore que le langage...représente une part extrêmement importante de la personnalité de l'individu. (p. 13)

En somme, la façon de parler du professeur est très importante dans une telle situation puisque son accent (prononciation, intonation et rythme) sert de modèle aux apprenants. Les attitudes vis-à-vis de l'accent du professeur pourraient donc être décisives; si l'accent n'est pas perçu comme désirable, il est possible que l'élève n'ait pas envie de l'imiter, ce qui pourrait par conséquent affecter son appréciation de la situation d'apprentissage et même réduire ses chances de réussite.

1.1.2 L'accent: porteur de signification sociale et ses implications dans la situation formelle d'apprentissage d'une langue seconde

L'accent n'est pas un accessoire complètement neutre. En effet, les recherches sur les attitudes linguistiques suggèrent que la variété de langue utilisée transmet certaines informations d'ordre psychologique et social sur le locuteur. D'après Hudson (1980:24) une "variété" de langue constitue "a set of linguistic items with similar social distribution." De cette façon, on peut dire que l'anglais, l'italien, le français, le français québécois et le français des annonceurs de Radio-Canada etc. sont tous des variétés de langue. Une "variété" de langue est donc un terme neutre et général qui peut inclure les classifications plus précises de 'langue', 'dialecte' ou 'style'. Dans notre étude, nous

parlerons du français standard, du français québécois, du franco-ontarien et du français marqué d'un accent anglais comme de quatre variétés différentes du français. Chacune de ces variétés (se distinguant dans notre étude par l'accent du locuteur) comporte certains éléments linguistiques qui sont partagés par d'autres membres de la même communauté linguistique et sociale et qui, en même temps, la distinguent des autres variétés.

Les études précédentes indiquent que la variété de langue utilisée transmet certaines informations sur le locuteur par exemple, des indices concernant la classe sociale, le groupe ethnique et le pays ou la région d'origine (voir Labov 1966; Giles & Powesland 1975). D'ailleurs, pour les membres de la communauté où se parle une langue toute variété est porteuse de significations sociales qui reflètent en général les stéréotypes du groupe qui la parle habituellement (Anisfeld et al. 1962; Giles, Bourhis & Davies 1979; Méar-Crine & Leclerc 1976). Les recherches suggèrent qu'en France et au Québec, communautés dans lesquelles les accents français ont une signification sociale, le français parisien est perçu de façon plus favorable que les autres variétés surtout en ce qui concerne le statut social (Lambert 1967; Chantefort 1970; Bourhis, Giles & Lambert 1975; Daoust 1982; Giles & Paltridge 1984). Les préjugés se reflètent également dans l'évaluation des traits de personnalité des locuteurs de ces variétés. Dans l'étude de Bourhis, Giles & Lambert (1975) par exemple, des juges canadiens français perçoivent une locutrice canadienne française comme étant plus intelligente et mieux instruite (deux traits liés au statut social) lorsqu'elle parle avec un accent standard que lorsqu'elle garde son accent québécois. En effet, d'après les études antérieures, l'accent québécois est généralement perçu comme étant moins prestigieux et moins plaisant au point de

vue esthétique que le français parisien à la fois par les Canadiens anglais et français de la province (voir par exemple, Lambert 1967; Bourhis, Giles & Lambert 1975; Aboud, Clément & Taylor 1974; D'Anglejan & Tucker 1973).

D'après Giles, Bourhis et Davies (1979), l'attribution du prestige et de l'esthétique à une certaine variété de langue est déterminée par le contexte culturel où la langue se parle. En général, on accorde plus de prestige aussi bien que de valeur esthétique à la variété standard qu'aux variétés non standard de la même langue. Giles et al. (op. cit.) suggèrent que le choix d'une certaine variété en tant que norme, est le résultat de l'imposition officielle de cette variété dans la société (hypothèse de "la norme imposée") au lieu d'être basé sur des considérations esthétiques inhérentes à la variété elle-même (hypothèse de "la valeur inhérente"). En utilisant trois variétés de français, ces auteurs ont mis à l'épreuve l'hypothèse de "la norme imposée". Ils ont fait écouter des enregistrements de diverses variétés de langue, entre autres le français parisien, le québécois soutenu et le québécois de la classe ouvrière, à des juges gallois qui n'avaient aucune connaissance du français. Ils voulaient vérifier si de tels sujets évalueraient les accents français de la même façon que les Québécois par rapport au prestige et à la valeur esthétique. En effet, si des auditeurs extérieurs à la culture de l'accent cible et ignorant tout de cette culture accordent la supériorité à la variété standard en ce qui concerne le prestige et l'esthétique, il faut en conclure à l'existence de "traits esthétiques inhérents". Cependant, les résultats indiquent que les juges gallois n'ont pas pu distinguer entre les trois variétés de français selon les critères susmentionnés. Les auteurs en concluent que les accents français qui ont des connotations sociales très marquées pour les Québécois n'ont aucune signification sociale pour les personnes qui

habitent en dehors de cette culture (p.594). A ce propos, il est important de noter qu'une recherche semblable (Giles et al. 1974) a été réalisée avec deux variétés de grec dont le grec d'Athènes, forme prestigieuse considérée par les Grecs comme plus plaisante du point de vue esthétique et de statut plus élevé que la deuxième variété, le crétois. Les résultats confirment les précédents: les variétés d'une langue étrangère n'ont pas de signification sociale pour les personnes qui ne les comprennent pas et qui ne sont pas membres de la culture où cette langue se parle.

Cependant, Giles, Bourhis et Davies (1979) mentionnent que l'enseignement d'une langue seconde pourrait susciter chez l'apprenant des attitudes concernant le statut et la valeur esthétique d'une variété. De nouveau, ils ont présenté leurs enregistrements à des juges gallois qui cette fois, étaient des apprenants du français langue seconde et qui avaient donc une certaine connaissance du français. D'après les résultats de cette étude pilote (nombre de sujets-13), les juges ont tendance à évaluer les accents français d'une façon semblable aux Canadiens-français en ce qui concerne le statut et la valeur esthétique. Tout en étant étrangers à la culture française, les juges ont assigné une signification sociale aux divers accents. Les auteurs estiment que le développement des jugements évaluatifs chez les apprenants est sans doute dû au fait que très souvent c'est la variété prestigieuse qui constitue la norme d'enseignement d'une langue seconde. De ce fait, tout en soulignant le statut et le prestige de cette variété dans l'enseignement, on fait ressortir le caractère non-standard des autres variétés. Le rôle du professeur dans l'enseignement d'une langue seconde pourrait donc être décisif en ce qui concerne l'appréciation de diverses variétés de la langue cible.

Il est également possible que les apprenants vivant en dehors de la communauté

linguistique de la langue cible et qui ont peu de contact avec diverses variétés de cette langue abordent leur apprentissage avec des opinions toutes faites sur les variétés de la langue cible et sur les communautés où elles se parlent et qu'ils manifestent même une préférence pour une variété particulière. Méar-Crine & Leclerc (1976:155) constatent que:

[Les] attitudes vis-à-vis d'une certaine catégorie de locuteurs sont en général partagées par les membres de son environnement immédiat; si elles deviennent l'apanage d'une majorité de la population, elles donnent lieu à des stéréotypes ou opinions toutes faites d'une collectivité vis-à-vis d'une autre collectivité.

Les stéréotypes vis-à-vis d'un certain groupe social ou linguistique se diffusent graduellement à travers une collectivité par divers moyens sociaux comme par exemple, les médias, le système d'éducation, les amis, et les membres de la communauté en général (Tajfel 1982). Il est donc possible que des personnes à l'écart d'une certaine communauté linguistique ou qui n'entendent pas régulièrement une certaine langue puissent avoir des stéréotypes vis-à-vis de la langue et de la communauté de locuteurs qui la parlent. Ainsi, puisque l'apprentissage d'une langue seconde s'effectue très souvent en dehors de la communauté linguistique de la langue cible, il n'est pas rare, d'après les idées énoncées ci-dessus, que les apprenants en situation formelle commencent leur apprentissage avec des opinions toutes faites sur les variétés de la langue cible et sur les communautés où elles se parlent. Or, si en général une façon de parler (un accent) évoque les stéréotypes associés à la communauté linguistique d'origine, il en sera sans doute de même de l'accent du professeur tel que perçu par les apprenants. Ainsi, si la façon de parler du professeur suscite des attitudes défavorables chez l'apprenant vis-à-vis de la variété linguistique utilisée par l'enseignant, il se peut

que ces attitudes influencent de façon négative son jugement évaluatif de la personnalité et même de la compétence du professeur.

Le professeur de langue seconde se trouve donc dans une situation précaire. D'un côté, comme le suggèrent Giles, Bourhis & Davies (1979), le professeur en situation formelle d'apprentissage peut contribuer au développement par l'apprenant d'attitudes à l'égard de diverses variétés de la langue enseignée. Si la variété prestigieuse constitue la norme d'enseignement, les autres variétés risquent d'être considérées comme non-standard. De l'autre côté, si la variété linguistique d'un professeur ne coïncide pas surtout du point de vue phonétique avec la norme de français prescrite pour l'enseignement, les apprenants risquent de considérer comme suspecte la façon de parler du professeur et la perception de sa compétence pourrait en être affectée (Bibeau & Germain 1983). Précisons que pour un professeur de langue, la compétence implique plus que de simples qualités pédagogiques; elle englobe en outre sa compétence linguistique qui se manifeste en partie par sa façon de parler. L'accent d'un professeur pourrait donc être un indice de sa compétence de la langue enseignée (phonologie, syntaxe, morphologie, vocabulaire). Ainsi, il se pourrait que si un apprenant a des attitudes négatives vis-à-vis de l'accent du professeur, ces attitudes entraînent un manque de confiance à l'égard de sa compétence et peut-être même une mise en doute de ses qualifications en tant qu'enseignant de la langue seconde.

L'objectif de cette discussion est de souligner l'influence probable de l'accent du professeur dans une situation formelle d'apprentissage. Cependant, jusqu'à présent, aucune étude empirique n'a examiné cette question. C'est la raison pour laquelle notre recherche vise à mieux cerner l'importance de l'accent du professeur dans

l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde. L'objectif principal de notre étude sera donc de déterminer dans quelle mesure l'accent d'un locuteur (professeur potentiel) peut influencer la perception des apprenants vis-à-vis de la compétence (linguistique et pédagogique) du locuteur en tant que professeur de langue.

1.1.3 Objectifs secondaires

Afin de répondre à l'objectif principal de notre étude, il faut d'abord établir si les apprenants qui habitent en dehors de la communauté linguistique de la langue cible sont capables d'identifier correctement divers accents de la langue qu'ils apprennent. Sinon, est-il possible, comme nous l'avons suggéré, qu'ils partagent quand même des stéréotypes vis-à-vis des accents et des locuteurs de cette langue même s'ils ont peu de contact avec ces accents dans la vie quotidienne (en dehors de la salle de classe, par exemple). Les résultats de l'étude pilote décrite dans Giles, Bourhis et Davies (1979) suggèrent que même les apprenants qui sont à l'extérieur de la culture de la langue cible peuvent développer des jugements évaluatifs concernant les accents de cette langue grâce au système scolaire. En plus, nous avons suggéré qu'il est possible que les apprenants abordent une situation formelle d'apprentissage avec des opinions toutes faites sur les variétés de la langue cible. Ce dernier aspect pourrait s'avérer d'une grande importance dans l'apprentissage d'une langue seconde; en effet, si tel est le cas, le fait de connaître l'origine du professeur et par conséquent son accent pourrait influencer la perception de ce dernier en tant qu'individu. Autrement dit, la conscience du type d'accent utilisé par le professeur risquerait d'évoquer les stéréotypes associés à cette variété et à la communauté linguistique et sociale dont il est membre. Ceci

pourrait, par voie de conséquence, influencer les évaluations de l'apprenant sur la personnalité et la compétence du professeur, et donc avoir des conséquences néfastes à la fois pour le professeur et l'apprenant.

1.1.4 Résumé des objectifs

Les questions abordées dans notre recherche empirique peuvent se formuler de la façon suivante:

1. les apprenants qui habitent en dehors de la communauté linguistique où le français se parle peuvent-ils identifier correctement divers accents français?;
2. les apprenants du français partagent-ils des stéréotypes vis-à-vis des accents français et de leurs locuteurs même s'ils ont peu de contact avec les accents dans la vie quotidienne et si par conséquent ils ne peuvent pas les identifier correctement?;
3. l'accent d'un locuteur (professeur potentiel de français) influence-t-il les évaluations des apprenants vis-à-vis de la compétence (linguistique et pédagogique) du locuteur en tant que professeur de français langue seconde?

Notre enquête tentera de répondre à ces trois questions grâce aux données fournies par un groupe d'étudiants canadiens-anglais apprenant le français langue seconde dans une université ontarienne. En effet, au Canada où la question du bilinguisme demeure un sujet controversé, et où la situation politique et linguistique du Québec défraie la chronique depuis les années soixante, il se peut que ces individus non-francophones qui ne demeurent pas à proximité d'une communauté française "visible" et qui ne parlent pas couramment le français possèdent des attitudes (négatives ou positives) vis-à-vis de divers accents français, attitudes transmises par le système

scolaire, les médias, et les membres de la communauté en général.

Avant de fournir une description détaillée de l'enquête, nous présenterons un bref aperçu théorique des études sociolinguistiques et socio-psychologiques déjà effectuées dans le domaine des attitudes linguistiques afin que le lecteur puisse mieux comprendre la méthodologie adoptée dans notre recherche et les résultats envisagés.

1.2 Attitudes linguistiques et dimensions d'évaluation

Les opinions concernant une certaine variété de langue reflètent en général la manière dont elle est perçue par les membres de la communauté linguistique où elle se parle et, comme nous l'avons vu, peuvent être transmises aux membres d'autres communautés au moyen de diverses voies sociales (cf. 1.1.2.). Ryan, Giles & Sebastian (1982) suggèrent que deux déterminants socio-culturels influencent la façon dont une variété est perçue, à savoir la standardisation et la vitalité. Ils constatent que la différence principale entre diverses variétés d'une même langue repose sur le degré de standardisation de chaque variété. Stewart (1968) suggère que le processus de standardisation implique "the codification and acceptance within a community of users of a formal set of norms defining 'correct' usage" (p. 534). Le fait d'imposer une norme codifiée (au moyen des dictionnaires, des grammaires etc.) revient en général à l'élite de la société par le recours aux institutions gouvernementales, au système scolaire et aux médias. Par conséquent, la variété standard est associée à des institutions officielles, ce qui lui confère un certain prestige (Ryan, Giles & Sebastian op. cit.). La vitalité d'une variété de langue renvoie plutôt au caractère fonctionnel de la variété, au nombre d'individus qui la parlent dans la communauté et au nombre et au type

d'interactions pour lesquelles on peut l'utiliser. De façon générale, "the more numerous and more important the functions served by the variety for the greater number of individuals the greater is its vitality" (ibid., p.5).

Compte tenu de ces deux déterminants, Ryan, Giles & Sebastian (op. cit.) remarquent que les attitudes vis-à-vis d'une certaine variété de langue se répartissent selon deux dimensions d'évaluation principales: le statut social et la solidarité à l'égard du groupe. Le statut social d'une variété linguistique dépend surtout de son caractère standard/non-standard et du statut social attribué à ses locuteurs. En ce qui concerne l'évaluation d'une certaine variété, on a donc tendance à accorder plus de statut et de prestige à la variété standard d'une langue qu'aux variétés non-standard (voir Bourhis 1982). Le statut d'un accent se reflète également dans la perception de ses locuteurs; les locuteurs de la variété standard ont tendance à être perçus de façon plus favorable surtout en ce qui concerne les traits de personnalité liés à la compétence, comme par exemple, l'intelligence et la confiance en soi (Tucker & Lambert 1969; Strongman & Woosley 1967; Cheyne 1970; Giles 1971; Giles, Bourhis & Davies 1979).

L'importance relative d'une certaine variété quant à la dimension de solidarité au groupe est basée en général sur les facteurs qui déterminent sa vitalité, autrement dit, son caractère fonctionnel (Ryan, Giles & Sebastian op. cit.). Une variété de faible prestige dans l'ensemble de la société peut susciter des sentiments de solidarité et de loyauté au groupe parmi les membres de la communauté linguistique où elle se parle en raison de la qualité et du nombre de fonctions qu'elle remplit dans les interactions quotidiennes. Un sentiment de solidarité se manifeste donc le plus souvent envers sa langue maternelle; ainsi que l'expriment Ryan, Giles & Sebastian:

The language or dialect of one's family life, intimate friendships and informal interactions acquires vital social meanings and comes to represent the social group with which one identifies. One's native language typically elicits feelings of attraction, appreciation and belongingness. (p.9)

En situation d'évaluation, un accent qui suscite des sentiments de loyauté linguistique peut être perçu par ses utilisateurs de façon favorable sur certains traits de personnalité, tels que l'attraction sociale, la bienveillance et le degré de sympathie et d'amabilité (Cheyne 1970; Giles 1971; Strongman & Woosley 1967).

Étant donné l'importance de ces deux dimensions d'évaluation, le questionnaire de notre enquête comportera des questions relatives à la solidarité au groupe (voix agréable, caractère aimable, sympathique) et au statut social (intelligence, compétence, prestige).

1.3 Les Accents Cibles dans notre enquête

La présente étude comporte quatre accents différents du français, à savoir le français standard, le québécois, le franco-ontarien et le français parlé avec un accent anglais assez marqué. Le choix de ces quatre accents reflète la situation actuelle de l'enseignement du français en Ontario où de nombreux professeurs utilisent un de ces quatre accents. Dans cette section, nous examinerons les études déjà entreprises sur les accents ainsi que les faits socio-politiques qui permettent de prévoir les évaluations des juges vis-à-vis des quatre accents concernés.

Les différences phonologiques, syntaxiques et lexicales entre le français européen standard (parisien) et le français canadien (surtout en ce qui concerne le québécois), et les attitudes vis-à-vis de ces variétés de français sont, depuis plusieurs années, un terrain de recherche très fertile pour les sociolinguistes et les socio-psychologues. Les recherches suggèrent qu'en France et au Québec, comme nous l'avons indiqué, le français parisien est perçu de façon plus favorable que les autres variétés surtout en ce qui concerne le statut social (Lambert 1967; Chantefort 1970; Bourhis, Giles & Lambert 1975; Daoust 1982; Giles & Partridge 1984). D'après Giles, Bourhis & Davies (1979), le statut accordé au français parisien peut s'expliquer par certains événements historiques. A l'origine dialecte de l'Ile de France, le français parisien a accédé à sa position actuelle de langue nationale au rayonnement international grâce à une campagne systématique visant à l'imposer au détriment de tous les autres dialectes français dans le cadre de la planification linguistique gouvernementale (hypothèse de "la norme imposée"). Cette hypothèse s'oppose à la thèse selon laquelle le choix de la variété standard est basé sur des considérations esthétiques inhérentes à la variété elle-même (hypothèse de "la valeur inhérente") (Giles et al. op. cit.).

Pour ce qui est de l'accent québécois, les études antérieures suggèrent que cet accent est généralement perçu de façon moins favorable et moins prestigieuse que le français parisien à la fois par les Canadiens anglais et français de la province (voir par exemple, Lambert 1967; Bourhis, Giles & Lambert 1975; Aboud, Clément & Taylor 1974; D'Anglejan & Tucker 1973). Dans l'étude de d'Anglejan & Tucker (1973) par exemple, les locuteurs qui parlent avec un accent standard reçoivent des évaluations plus favorables que les Canadiens-français des classes moyenne et ouvrière en ce qui

concerne l'intelligence, l'amabilité et l'ambition. Le prestige du français parisien au Québec relève, comme le suggère Daoust (1982), des tentatives menées pour stopper l'assimilation de la langue et de la culture québécoises dans la société anglophone de l'Amérique du Nord. Depuis longtemps, le "bon français" est synonyme de français de France, surtout pour l'élite québécoise et c'est en partie à cause de cette influence que les responsables de la planification linguistique au Québec ont puisé aux sources de la traditionnelle *Académie Française* dont le rôle prestigieux depuis 1634 est de défendre et de sauvegarder "la pureté" de la langue française. Par conséquent, *l'Office de la langue française* fut fondé au Québec en 1961 afin de "purifier" le français du Québec puisque, d'après Daoust (1982), "la 'contamination' du français [du Québec] par l'anglais avait, selon certains, atteint des proportions telles qu'à la fin du XIX^{ème} siècle, la situation était qualifiée de désastreuse"(p.21). Afin de "purifier" le québécois, les responsables se sont tournés vers le français standard comme modèle à imiter et ont souligné que pour sauvegarder la langue et la culture québécoises, l'écart entre le français du Québec et celui de France devait être réduit.

Cependant, grâce à la montée du nationalisme au Québec dans les années soixante-dix, "les jeunes Québécois ont de plus en plus tendance à rejeter le français standard comme norme de référence, et à favoriser un certain modèle de français tel qu'il est parlé ici [au Québec]" (Lappin 1982:93; voir aussi Bourhis 1982; Bourhis & Genesee 1980). Lappin souligne cependant que ces nouvelles attitudes se manifestent surtout dans les couches favorisées de la société et que "l'insécurité linguistique est toujours très élevée dans les classes défavorisées, dont le parler populaire est stigmatisé" (p.94) (voir aussi Laberge & Chiasson-Lavoie 1971; Noël 1980).

Le franco-ontarien, dialecte canadien français qui d'après le recensement de 1981 constitue la langue maternelle de 475,605 Ontariens, est la plus forte minorité francophone hors Québec bien qu'elle ne comprenne que 6% de la population totale de l'Ontario (Mougeon & Beniak 1986). Les communautés franco-ontariennes se concentrent en général dans quatre régions de la province, soit: le Nord-Est (Timmins), le Moyen-Nord (Sudbury), le Sud-Est (Ottawa) et le Sud-Ouest (Windsor).

D'après Mougeon & Canale (1978), le français en Ontario semble investi d'un statut inférieur à celui de l'anglais, situation due en partie à sa position minoritaire sur le plan démographique et au manque d'appui de la part des institutions publiques et privées de la province jusqu'à tout récemment. En fait, le système scolaire en Ontario ne fait que contribuer au manque de statut du français car ce n'est qu'en 1969 que le gouvernement de l'Ontario a autorisé l'ouverture d'écoles secondaires françaises dans la province. Mougeon & Canale (op. cit.) constatent en outre que l'enseignement du français langue première en Ontario repose en général sur une perspective normative qui tend à dévaloriser le français non standard parlé par les étudiants franco-ontariens et à encourager l'emploi du français standard. Par conséquent, le franco-ontarien est également investi d'un statut moins élevé que le français standard et d'après certains Québécois, moins élevé même que le français du Québec (Mougeon & Canale 1979; Arnopoulos 1982).

La majorité des Franco-Ontariens sont de souche québécoise et par conséquent, les deux dialectes canadiens français (CF) ont plusieurs traits linguistiques en commun qui les distinguent en même temps du français européen standard (SF). De nombreuses études sociolinguistiques ont examiné cette question et ont décelé en particulier des

éléments syntaxiques et lexicaux communs aux deux dialectes (Germain 1977; Canale, Mougeon & Bélanger 1978; Mougeon, Bélanger, Canale & Ituen 1977). Certains locuteurs des deux dialectes par exemple, emploient l'auxiliaire 'avoir' au lieu d' 'être' aux temps composés comme, 'j'ai parti' au lieu de 'je suis parti' (Canale, Mougeon & Bélanger 1978).

Dans cette étude, nous nous intéressons surtout à la réalisation phonétique des accents et à ce propos, nous pouvons signaler plusieurs traits qui les caractérisent (voir appendice 1 pour une présentation des notations phonétiques) Il y a d'abord des éléments du CF qui le distinguent du SF. Par exemple, en général il y a un relâchement des voyelles /i y u/ du SF. D'après Thomas (1986), la réalisation de ces voyelles comme [I Y U] est directement liée à la structure syllabique; ces variantes se trouvent principalement en syllabe fermée, e.g. [otobYs] 'autobus'. D'ailleurs, il y a une plus grande fréquence de ces formes en syllabe accentuée qu'en syllabe atone. La diphtongaison constitue également une caractéristique du CF. Ce processus qui ajoute une semi-voyelle [j y w] à une voyelle ne touche que les voyelles longues et accentuées, e.g. /e/→[ej] 'mère', /ɛ/→[ɛj/aj] 'neige', /y/→[yɥ] 'juge', /ø/→[øɥ] 'neutre', /u/→[uw] 'rouge', /o/→[ow] 'côte' (Walker 1984). En CF, les voyelles /e ø o a/ et les voyelles nasales ont tendance à s'allonger en syllabe fermée en position finale du mot. On trouve également l'allongement des voyelles en général devant /v z ʒ r/ en syllabe finale. On suggère en outre que l'élision du e-muet/e-caduc a lieu plus fréquemment en CF qu'en SF (Walker op. cit.).

Pour ce qui est des consonnes, l'assibilation est très souvent associée au CF. Dans ce processus, il s'agit de la palatalisation des consonnes /t/ et /d/ en /tʰ dʰ/ devant une

voyelle ou une semi-voyelle antérieures. La prononciation apicale de /r/ est également signalée comme étant une caractéristique du CF. Les études récentes indiquent cependant que cette réalisation est maintenant remplacée par la variante uvulaire [R] dans la région de Montréal (Clermont & Cedergren 1979, Santerre 1979, Thomas 1986, Tousignant et al. 1983). Thomas (1986) et Léon (1983) suggèrent qu'à Sudbury on trouve toujours la prononciation apicale bien que, selon les auteurs, la variante soit aussi en voie d'être remplacée par la forme standard dans cette région. L'étude de Hume (1987) montre qu'il existe bien une variation dans la prononciation de /r/ entre les locutrices de Paris, de Montréal et de Sudbury. On ne remarque aucune occurrence de /r/ apical dans les énoncés des Parisiennes. La probabilité que cette variante (/r/ apical) soit réalisée chez les Montréalaises de l'étude n'est que de 18% alors que chez les locutrices de Sudbury la probabilité s'élève jusqu'à 82%. Les prononciations différentes de /r/ semblent donc constituer une marque régionale qui servirait à distinguer le franco-ontarien du québécois.

Le quatrième accent cible de la présente étude, le français parlé avec un accent anglais marqué, se place dans une catégorie assez différente des trois autres dans la mesure où il ne s'agit pas seulement d'un accent non-standard mais aussi d'un accent "non-natif". Les caractéristiques d'un tel accent sembleraient dépendre, par exemple, du niveau de bilinguisme du locuteur. Nous espérons déceler certains des traits saillants au moyen d'une transcription phonétique des énoncés des locutrices de notre étude (voir la section 2.3 ci-dessous). Pour ce qui est des attitudes linguistiques, on ne sait s'il existe des stéréotypes associés à des locuteurs d'un tel accent. Etant donné que dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde en Ontario (où la majorité de la population

est anglophone) les enseignants du français sont très souvent de langue maternelle anglaise, il nous a semblé tout naturel d'inclure ce dernier type d'accent dans notre enquête.

1.4 Hypothèses

1.4.1 Identification des accents cibles par les juges de notre enquête

Nous examinerons la capacité des juges à identifier deux types principaux d'accents cibles utilisés dans l'enregistrement d'un texte français, à savoir: un accent anglophone "non-natif" donc plus près de leur réalité quotidienne, et un accent natif francophone donc plus éloigné de leurs propres réalisations linguistiques et sans doute aussi moins familier.

Pour ce qui est de l'identification du français parlé avec un accent anglais assez marqué, il faut rappeler que les juges eux-mêmes sont des anglophones en cours d'apprentissage du français langue seconde. Par conséquent, il est possible qu'ils possèdent certains traits phonétiques des locutrices anglophones enregistrées ou simplement qu'ils reconnaissent l'accent anglais comme étant caractéristique de certains anglophones qu'ils connaissent ou qu'ils ont entendus dans leur entourage comme par exemple, leurs camarades de classe, les personnalités politiques canadiennes-anglaises etc.. Le fait de pouvoir identifier cet accent comme d'origine anglaise implique donc la capacité des juges à reconnaître des traits phonétiques et prosodiques caractéristiques des locuteurs de l'anglais canadien.

En ce qui concerne l'identification des accents natifs, Giles, Bourhis & Davies

(1979) précisent que les juges gallois de leur étude qui ont très peu de connaissance des accents français réussissent à reconnaître divers accents comme étant français par rapport à d'autres langues étrangères telles que l'espagnol, l'italien et l'ourdou. Les accents en question étaient le français européen, le français canadien soutenu, et le français canadien de la classe ouvrière. Précisons que dans leur étude, les juges n'avaient pas pour tâche d'identifier le dialecte d'origine de chaque accent. Une telle capacité semblerait dépendre de l'expérience linguistique de chaque juge ou bien du degré de contact des juges avec chaque accent.

Bien que les sujets de notre étude n'aient peut-être pas une grande habitude des accents français, il se peut qu'ils aient une certaine connaissance de l'accent parisien. Cette familiarité pourrait être due à l'influence des films ou des annonces publicitaires au cinéma et à la télévision. En outre, grâce à l'influence du système d'éducation au Canada anglais, il est probable que la plupart des étudiants anglophones qui ont déjà suivi des cours de français langue seconde, aient eu le français parisien comme modèle de français à l'école primaire et secondaire (Bourhis 1982; Bibeau & Germain 1983).

Par conséquent, pour ce qui est des accents québécois et franco-ontarien, il semble que ce soit surtout l'expérience personnelle des juges qui déterminera leur capacité à les identifier ou non. Plusieurs facteurs peuvent favoriser le niveau de familiarité des juges avec ces accents, par exemple, les programmes canadiens de radio et de télévision en français, les séjours dans les communautés francophones, les rapports personnels avec des Canadiens français, l'intérêt individuel pour la culture et la langue canadiennes françaises, et même le système d'enseignement qui introduit des variétés de français régionales dans le curriculum scolaire. McConnell (1978) constate que, d'après

les instructions du Ministère de l'éducation de l'Ontario, les régionalismes sont admis dans les programmes scolaires. Cependant, ils sont intégrés à des tâches de compréhension orale; c'est la variété standard qui constitue la norme phonologique et le modèle de production.

D'après cette discussion, on peut prévoir que la capacité d'identifier les quatre accents de façon exacte sera fonction de l'expérience personnelle des juges avec les accents cibles. Cependant, compte tenu des facteurs mentionnés ci-dessus, il est probable que les juges connaîtront mieux l'accent anglais que les trois autres étant donné qu'ils sont eux-mêmes anglophones. D'ailleurs, malgré leurs liens géographiques avec les locutrices d'origine canadienne, il se peut que nos juges aient plus de facilité à identifier l'accent parisien que les accents québécois et franco-ontarien grâce surtout aux médias et au système scolaire Canadien.

1.4.2 Stéréotypes et attitudes des juges de notre enquête à l'égard des accents cibles et de leurs locuteurs

Afin de déterminer si les juges ont des stéréotypes vis-à-vis des quatre accents, nous avons divisé les juges en deux groupes: un groupe "étiqueté" et un groupe "non-étiqueté". Avant que les membres du groupe "étiqueté" n'écourent les enregistrements des accents cibles, l'expérimentatrice leur a révélé l'identité de chaque accent (par exemple, 1.*English* ; 2.*Québécois* ; 3.*Parisian*; 4.*Franco-ontarian* ; etc.). Par contre, les membres du groupe 'non-étiqueté', n'ont reçu aucune information sur l'identité des locutrices enregistrées ni sur l'origine des accents (voir **Méthodologie**

pour une description plus détaillée du déroulement de l'enquête). Nous espérons que cette démarche nous aidera à déceler si les juges ont des opinions toutes faites sur les accents cibles même s'ils sont incapables de les identifier. Si par exemple les juges ne sont pas capables d'identifier les accents cibles (cf. hypothèse 1) mais s'ils possèdent malgré tout des préjugés à l'égard de ces accents, nous nous attendons *ceteris paribus* (la qualité de la voix, par exemple) à ce que les indices fournis aux membres du groupe 'étiqueté' suscitent des évaluations qui reflètent leurs stéréotypes et leurs préjugés vis-à-vis des accents et des locuteurs de chaque accent cible. Autrement dit, l'étiquette de l'accent suffirait à évoquer des stéréotypes chez nos juges.

Compte tenu des études déjà entreprises à ce sujet et des éléments du contexte social et politique exposés plus haut (section 1.3), nous pouvons prévoir la nature des attitudes évaluatives vis-à-vis des accents cibles. Pour ce qui est du statut social, on a tendance à accorder plus de statut et de prestige à la variété standard d'une langue qu'aux variétés non standard. En ce qui concerne les accents cibles, les études précédentes renforcent cette affirmation puisque, d'après les résultats obtenus, de nombreux Canadiens anglais et français perçoivent le français standard (ainsi que ses locuteurs) plus favorablement que le québécois en particulier en ce qui concerne le statut social (le prestige, l'esthétique, la compétence, l'intelligence, etc.) (voir par exemple, Lambert 1967; Bourhis, Giles & Lambert 1975; D'Anglejan & Tucker 1973). Mougeon & Canale (1978, 1979) et Arnopoulos (1982) suggèrent également que le franco-ontarien est moins apprécié que le français standard.

Les conclusions de Giles & Ryan (1982) sur les enquêtes ayant trait à la solidarité au groupe concernent surtout les attitudes évaluatives d'un locuteur natif vis-à-vis de

diverses variétés de sa langue maternelle. Les juges de la présente étude se trouvent dans une situation différente dans la mesure où ils évaluent des variétés d'une langue autre que leur langue maternelle. Il s'agit de Canadiens anglais à qui on soumet les enregistrements de huit locutrices différentes, dont six sont francophones et deux sont anglophones, lisant chacune le même passage en français. Vu que les deux locutrices anglaises utilisent un accent anglais assez marqué en français, il est possible que les juges les identifient comme étant des leurs, c'est-à-dire d'origine canadienne anglaise. Les sujets pourraient donc se sentir plus proches des locutrices anglaises que des locutrices françaises en raison de l'identité sociale. H. Tajfel (1981) fournit la définition suivante de "l'identité sociale":

...that part of the individuals' self-concept which derives from their knowledge of their membership of a social group (or groups) together with the value and emotional significance of that membership. (p.255)

Si les juges ont tendance à s'identifier aux deux locutrices d'origine anglaise en raison de leur accent, il est possible que cela suscite chez eux des sentiments de solidarité au groupe et donne lieu à des évaluations plus favorables sur les traits relatifs à cette dimension (attraction sociale: voix agréable, caractère aimable et caractère sympathique).

Etant donné que les juges canadiens anglais évaluent les accents d'une langue autre que leur langue maternelle, il est possible que les voix françaises n'évoquent pas de connotations sociales aussi précises que si on leur soumettait diverses variétés d'anglais. En revanche, on peut penser que pour des raisons d'ordre géographique, les juges se sentiront plus proches des locutrices canadiennes que des locutrices européennes pour ce qui est de l'identité sociale. Il se pourrait que les liens d'identité

sociale soient les plus forts entre les juges et les locutrices franco-ontariennes vu qu'ils sont tous originaires de l'Ontario. Un sentiment de solidarité pourrait également exister à l'égard des locutrices québécoises puisqu'elles sont de nationalité canadienne tout comme les juges. Pourtant, il se peut que les événements politiques, linguistiques et culturels qui se sont produits en Ontario et surtout au Québec durant la dernière décennie dans le but de promouvoir et de sauvegarder la langue et la culture françaises soient perçus comme une menace à l'identité sociale des juges canadiens anglais. Pour ce qui est du Québec, on peut citer les aspirations séparatistes du Parti Québécois sous René Lévesque qui envisageait de faire du Québec un état indépendant du reste du Canada. On peut également citer l'application de la loi 101 (1977) qui a fait du français la langue officielle du Québec (à l'exclusion de l'anglais)(voir Bourhis 1984; Bourhis & Lépiciq 1988). De même en Ontario, des organisations politiques et culturelles continuent à militer en faveur de l'augmentation et de l'amélioration des droits et du statut de la langue française (Bourhis 1982). Or, si les juges canadiens anglais de la présente étude se sentent menacés par les mouvements franco-ontariens et québécois mentionnés ci-dessus, il serait possible que l'influence des liens géographiques se trouve minimisée et que les juges ne se considèrent pas membres du même groupe politique et social que les locutrices franco-ontariennes ou québécoises. Ils pourraient, par contre, percevoir les locutrices parisiennes sous un jour plus favorable en tant que membres d'un groupe social et linguistique plus neutre et moins menaçant. Dans ce cas, les évaluations seraient plus favorables envers les locutrices parisiennes qu'envers les Franco-Ontariennes et les Québécoises en ce qui concerne les traits de solidarité au groupe (attraction sociale: voix agréable, caractère aimable et sympathique).

1.4.3 Influence des accents cibles de notre enquête sur la perception de la compétence linguistique et pédagogique des locutrices enregistrées considérées comme d'éventuels professeurs de français langue seconde.

Le troisième (et principal) objectif de la présente étude est d'examiner les attitudes évaluatives des juges anglophones vis-à-vis des accents français dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue seconde. L'accent du locuteur enregistré influence-t-il, plus que sa personnalité, la perception par les juges de sa compétence en tant que professeur potentiel du français et par voie de conséquence, leur préférence ou non pour ce professeur?

Deux dimensions de la notion de 'compétence' seront abordées tour à tour: 1. la compétence linguistique et 2. la compétence pédagogique. Puisque, comme mentionné plus haut, la façon de parler d'un professeur de langue risque d'être plus importante pour ce type d'enseignement que pour l'enseignement d'autres matières, nous avons voulu vérifier la façon dont des juges non-bilingues perçoivent la prononciation et la grammaire de chaque locutrice. On prévoit que l'évaluation de ces deux dimensions linguistiques (compétence linguistique) sera équivalente à celle des dimensions associées au statut social puisque la prononciation et la grammaire d'un locuteur reflètent sa compétence, trait constitutif du statut social. Il faut rappeler cependant que les huit locutrices lisent exactement le même passage grammaticalement identique et correct. Par conséquent, à la question posée: "Dans quelle mesure la grammaire est-elle 'correcte'?" (voir section 2.4), on devrait enregistrer les mêmes réponses pour toutes les locutrices. Sur une échelle à sept points (1-'pas du tout' et 7-'complètement') nous devrions obtenir des évaluations de 7 pour chacune des locutrices. Pourtant, une étude

de I. Raisler (1976) révèle que des juges américains accordent à la grammaire d'un locuteur non natif parlant avec un accent non standard en anglais une évaluation inférieure à celle d'un locuteur ayant un accent anglais standard et natif. Selon elle:

Although the material was impeccably grammatical and identical to that read by the native, the accent-bearing voice was perceived as using incorrect grammar more frequently. (p.259)

Dans notre propre étude, il est possible que l'accent non standard influence la perception des juges vis-à-vis de la compétence grammaticale de chaque locutrice au point qu'ils croient que les locutrices à l'accent non standard font plus de fautes grammaticales que les locutrices ayant un français standard.

Le dernier point examiné est la compétence de chaque locutrice en tant que professeur de français langue seconde (compétence pédagogique). Cette dernière section du questionnaire comprend deux aspects: 1. La locutrice serait-elle un 'bon' professeur de français?; et 2. Vous personnellement, aimeriez-vous avoir cette locutrice comme professeur de français? (voir la section 2.4).

La première a été conçue dans l'intention de sonder la compétence de chaque locutrice en tant que professeur de français, c'est-à-dire sa compétence linguistique ainsi que le statut social associé à son dialecte. D'après les discussions précédentes sur le statut social et la compétence linguistique, nous pensons que l'évaluation d'une locutrice en tant que 'bon' professeur de français sera fonction du caractère standard/non standard de sa variété de français.

En plus de la compétence linguistique, la deuxième question risque d'impliquer le statut social et la solidarité au groupe. L'inclusion d'une dimension personnelle dans la dernière question risque d'évoquer des sentiments de solidarité dans la mesure où les

juges préféreraient un professeur à qui ils pourraient s'identifier (identité sociale) à moins que le statut du dialecte et la compétence linguistique (tels que perçus par les juges) constituent des critères plus importants pour le choix d'un professeur de français. Nous espérons que les résultats de notre enquête nous permettront de résoudre ces questions.

Chapitre 2: Méthodologie

2.1 Evaluateurs

Un total de 151 étudiants ont participé à notre enquête. Les étudiants concernés suivaient tous un cours de français élémentaire dans une université anglophone du sud de l'Ontario. Nous avons divisé au hasard le total des sujets en deux groupes: 1. un groupe "étiqueté" ; et 2. un groupe "non-étiqueté". Cette procédure nous permet de répondre aux questions secondaires de l'étude, à savoir:

1. les apprenants du français langue seconde qui habitent en dehors d'une communauté canadienne-française et qui ne parlent pas le français couramment peuvent-ils identifier les accents cibles de la présente étude?;
2. la connaissance de l'origine d'un locuteur qui possède un accent modifie-t-elle les jugements évaluatifs des auditeurs envers l'accent et le locuteur concernés?

Dans le but de répondre à ces deux questions, nous avons révélé aux juges du groupe "étiqueté" l'identité de l'accent de chaque locutrice avant l'écoute de l'enregistrement alors que le groupe "non-étiqueté" n'a reçu aucun indice sur les accents cibles (voir section 2.5 pour une discussion plus détaillée).

Afin de vérifier l'homogénéité des deux groupes du point de vue socio-économique et sociolinguistique, des données personnelles concernant les juges ont été recueillies au moyen d'un court questionnaire portant sur l'âge, le sexe, la classe sociale, les connaissances en anglais et en français, et le degré de familiarité avec divers accents français. L'appartenance sociale a été établie à l'aide de l'échelle socio-économique de Blischen (Blischen & McRoberts 1976) qui tient compte du revenu et du prestige en rapport avec chaque profession et du niveau de scolarité qu'elle requiert. Chaque juge

a indiqué à la fois la profession de son père et de sa mère; la profession la plus élevée d'après l'échelle a été retenue pour les besoins de notre analyse. Les connaissances en anglais et en français, et la familiarité avec les accents français ont été évaluées d'après une échelle à sept points (1-"pas du tout", 7-"très bien"). Les auto-évaluations portant sur l'expression et la compréhension en anglais et en français nous ont fourni un moyen supplémentaire de contrôler l'homogénéité des deux groupes de sujets. Ceci nous a permis également de vérifier que leur compétence en français est très inférieure à leur compétence en anglais et que nous n'avons pas affaire à des étudiants bilingues. Les moyennes globales des deux groupes pour chaque question (sauf le sexe) ont été comparées au moyen de tests t pour échantillons reliés (Winer 1962) et sont présentées au tableau 1.

Les résultats des tests t révèlent que seule la différence de niveau de familiarité avec les accents français est statistiquement significative ($p < .01$); les autres questions ne présentent pas de différence significative du point de vue statistique. On remarquera plus tard dans la présentation des résultats de l'enquête que la différence entre les deux groupes quant au degré de familiarité avec les accents français n'a pas influencé leurs évaluations vis-à-vis des accents cibles et des locutrices; cette différence (cf. questionnaire appendice 4B et tableau 1 #8) est sans doute due à l'effet de l'étiquetage des accents dont nous avons révélé l'origine aux membres du groupe "étiqueté". Malgré cette différence, les sujets des deux groupes estiment ne pas avoir une grande familiarité avec les divers accents français (3.61 pour le groupe "étiqueté" / 2.98 pour le groupe "non-étiqueté" sur un maximum de 7; cf. tableau 1). D'après les résultats des tests t , les deux groupes sont relativement homogènes en ce qui concerne l'âge, les connaissances en anglais et en français, et les variables socio-économiques.

Tableau 1: Comparaisons des moyennes obtenues pour chaque groupe à l'aide des test "t"

	<u>Groupe #1</u> <u>'étiqueté'</u> (n=84)	<u>Groupe #2</u> <u>'non-étiqueté'</u> (n=65)	<u>t-test</u>
1. sexe: femmes	71	57	NA
hommes	13	8	NA
2. âge	19.69 (1.10) ¹	19.55 (1.09)	.73 ^a
3. niveau socio-économique d'après l'échelle Blischen	534.42 (112.81)	555.41 (111.97)	-.86 ^a
4. expression en anglais	6.57 ² (.61)	6.46 (.78)	.89 ^a
5. compréhension de l'anglais	6.74 (.52)	6.67 (.59)	.71 ^a
6. expression en français	4.02 (1.11)	4.08 (1.12)	-.29 ^a
7. compréhension du français	4.80 (1.20)	4.67 (1.22)	.86 ^a
8. familiarité avec les accents français	3.61 (1.62)	2.98 (1.42)	2.48 ^b

a: non significatif

b: significatif au seuil $p < .01$

1: L'écart type apparaît entre parenthèses.

2: Plus la moyenne est élevée, plus l'évaluation est positive.

2.2 Choix des voix enregistrées

L'enregistrement comprend deux voix représentatives de chacun des accents cibles, soit: le parisien, le québécois, le franco-ontarien et l'accent anglais. Au début de la recherche, nous pensions avoir recours à un seul locuteur capable d'imiter chacun des quatre accents à la façon d'un locuteur natif. En effet cette méthode, la technique du "locuteur masqué" (matched guise) (voir par exemple, Lambert, Hodgson, Gardner & Fillenbaum 1960), a eu beaucoup de succès pour évaluer les préjugés inter-ethniques; l'utilisation d'un seul locuteur permet d'éliminer les effets de la voix dûs aux caractéristiques vocales des différents locuteurs qui pourraient influencer les évaluations (voir ci-dessous). Cependant, vu l'impossibilité de trouver un locuteur capable d'imiter chacun des accents cibles de façon naturelle, nous avons décidé d'inclure deux voix représentatives de chaque accent. Afin de choisir les voix les plus ressemblantes, nous avons pris en compte l'accent, les caractéristiques vocales, l'âge et l'origine socio-économique des locutrices.

Les enregistrements ont été effectués en studio afin d'obtenir la meilleure qualité possible. Nous avons tout d'abord enregistré vingt-cinq femmes lisant toutes le même texte préparé à l'avance. Après plusieurs essais de chaque voix sur bande magnétique d'un demi-pouce, les enregistrements finals ont été transférés sur cassette. Parmi ces voix, nous avons éliminé celles qui ne nous semblaient pas représentatives d'un des quatre accents cibles.

Le deuxième critère de sélection des voix portait sur les caractéristiques vocales des locutrices. Pour assortir le mieux possible les voix retenues, nous avons tenu compte du timbre, du débit, et de la hauteur de chaque voix enregistrée. Les études précédentes indiquent que les caractéristiques vocales peuvent transmettre des

informations personnelles sur le locuteur et dans la plupart des cas, elles seraient même plus révélatrices que le contenu de l'énoncé lui-même (Hart & Brown 1974; Hunt & Lin 1967; Market, Meisels & Houck 1964; Mehrabian & Ferris 1967; Mehrabian & Wiener 1967).

D'après Mehrabian & Wiener (1967), le timbre de la voix influence les évaluations plus que la signification des mots individuels. Ayant examiné l'influence du contenu de l'énoncé par rapport à celle des caractéristiques vocales, Hart & Brown (1974) suggèrent que l'attraction sociale se transmet à travers les caractéristiques vocales tandis que les traits de compétence (intelligence, confiance) se perçoivent à la fois à travers les caractéristiques vocales et le contenu de l'énoncé.

B.L. Brown (1980) postule que le débit est une caractéristique qui influence les évaluations de personnalité de telle façon qu'un ralentissement du débit aboutit à des évaluations moins favorables sur les traits de compétence et de bienveillance (la bienveillance, la gentillesse etc.). Par contre, une accélération du débit produit des évaluations moins favorables sur les traits de bienveillance mais plus favorables pour ce qui est de la compétence.

Compte tenu des recherches ci-dessus, nous avons tenté d'assortir les voix enregistrées en contrôlant la vitesse de lecture grâce à des signes de ponctuation soigneusement placés à des endroits précis du texte et nous avons utilisé un chronomètre pour vérifier le débit de chaque enregistrement.

Afin de contrôler l'influence de la variable sexe sur les évaluations, nous n'avons choisi que des voix féminines. La hauteur de la voix est probablement la qualité la plus évidente qui distingue les voix masculines et féminines et d'après Mehrabian et Wiener (1967), elle peut avoir une influence significative sur les attitudes et la perception d'un locuteur. Afin de minimiser les différences de hauteur entre les voix et donc leur

influence potentielle, nous avons retenu un échantillon homogène quant au sexe. Le choix des voix féminines est simplement dû au fait que, lors des enregistrements, nous avons identifié une plus grande variété d'accents français chez les femmes se trouvant à l'université.

Une fois l'enregistrement terminé, chaque locutrice nous a fourni des renseignements portant sur le statut social, l'âge, le niveau de scolarité et l'origine géographique. Ceci nous a permis de faire la sélection finale après une première sélection établie d'après la similitude des accents et des caractéristiques vocales. Les huit locutrices choisies appartenaient à la classe moyenne d'après l'échelle socio-économique de Blischen (Blischen & McRoberts 1976) (les indices socio-économiques varient entre 54,2 et 68,7) et l'âge des locutrices varie de 21 à 31 ans. Toutes ont fait au moins trois ans d'études universitaires; six enseignent actuellement le français dans une école secondaire ou à l'université; l'une d'entre elles travaille à l'université et la dernière est étudiante à plein temps à l'université. Pour ce qui est de l'origine géographique, les deux locutrices anglaises viennent de la même ville du sud de l'Ontario; les Québécoises sont d'origine montréalaise; les deux locutrices européennes sont toutes les deux originaires de Paris, et les Franco-Ontariennes viennent du nord de l'Ontario, l'une de Sturgeon Falls et l'autre de Sudbury.

2.3 Contenu de l'enregistrement

Les neuf locutrices de la présente étude (en comptant la voix d'essai) ont toutes lu le même texte, identique quant au contenu. En effet, plusieurs recherches sociolinguistiques suggèrent que le contenu de l'énoncé constitue un facteur important qui permet aux auditeurs de tirer des renseignements sur la compétence et la

personnalité du locuteur. Il faut préciser que le degré d'importance du contenu varie selon l'étude considérée (Brown, Strong & Rencher 1973; Hart & Brown 1974; Hunt & Lin 1967; Mehrabian & Ferris 1967; Mehrabian & Wiener 1967). Afin de minimiser les influences potentielles dues à l'emploi de textes différents, nous avons recouru à un seul texte pour tous les enregistrements, le contenu du message étant constant.

Puisque les juges de la présente étude sont tous des étudiants du français langue seconde, le texte doit être assez simple. En effet, un texte présentant une trop grande complexité quant au thème, au vocabulaire et à la structure grammaticale risquerait de poser des problèmes de compréhension aux juges. Nous avons donc opté pour un texte fabriqué adapté au niveau de compréhension des juges au lieu de nous servir d'un passage déjà existant (voir appendice 2). La simplicité du texte est due au style utilisé, à la simplicité du vocabulaire, à l'emploi du temps présent, et aux phrases courtes, simples et sans détails descriptifs. De même, le thème du passage est neutre pour ne pas distraire les juges dans leur tâche d'évaluation ni les influencer de quelque manière que ce soit.

La longueur du texte est un autre point à considérer. Plusieurs études effectuées précédemment ont trouvé que 30 à 45 secondes suffisent aux juges pour formuler leurs impressions d'une voix enregistrée (voir par exemple, Giles, Bourhis & Davies 1979). Cependant, puisque les juges de notre étude doivent écouter un passage dans une langue autre que leur langue maternelle, nous avons établi la longueur du texte à 60 secondes pour nous assurer qu'ils auraient le temps de se faire une impression assez claire de la personnalité et de l'accent de la locutrice.

Dans la composition du texte, nous avons également essayé d'inclure des unités lexicales et phonétiques soulignant les différences entre les accents cibles (cf. section

1.3). Les transcriptions phonétiques de quatre enregistrements montrent clairement les traits phonétiques qui distinguent les accents les uns des autres (voir appendice 3). D'abord, nous avons remarqué des similitudes entre les accents français canadiens (CF) qui diffèrent du français standard (SF) comme, par exemple, dans l'élision du /ə/ dans le mot 'de' chez les locutrices du CF. Il y a également le relâchement des voyelles /i y u/ (SF) qui se prononcent fréquemment [i Y U] en CF, e.g. SF [vit] - CF [vIt] 'vite', SF [otobys] - CF [otobYs] 'autobus'. La diphthongaison des voyelles /ε ē ã/ se trouve aussi en CF (pour nos locutrices, /ã/ ne se diphthongue qu'en QF) , par exemple, SF [matē] - CF [matēj] 'matin', SF [nεʒ] - CF [nεjʒ] 'neige', SF [prētā] - CF(QF) [prētāj] 'printemps'. Entre le franco-ontarien et le québécois, les marques régionales concernent surtout la prononciation du phonème /r/. En FO, c'est la variante apicale roulée ou battue qui se manifeste le plus souvent tandis que la prononciation en QF correspond plutôt à celle du SF caractérisée par la variante uvulaire. Nous avons également trouvé une fréquence plus élevée de voyelles allongées en FO comme, par exemple, FO [přū:dř] - QF/SF [pRūdR] 'prendre'. Dans notre échantillon l'assibilation des consonnes paraît seulement chez les Québécoises par exemple, dans les mots [dabitʸd] 'd'habitude', [tōpeRatʸR] 'température'. En ce qui concerne les traits phonétiques des locutrices anglophones, ils subissent sans doute l'influence de l'anglais, comme l'illustre l'aspiration des consonnes /t p/ à l'initiale des syllabes, [matʰē] 'matin', [pʰɔst] 'poste'. On relève aussi la prononciation [u] au lieu de [y] ce qui n'est guère surprenant vu l'absence du phonème [y] en anglais. Les locutrices anglophones varient beaucoup dans la prononciation de /r/. Tantôt elles utilisent la variante apicale, tantôt la variante uvulaire; nous remarquons également le /r/ anglais qui se prononce en général dans la région palatale de la cavité buccale. Enfin la prononciation de /n/ après une voyelle nasale est perçue

dans le mot [ʒɑ̃ti] 'gentil', autre trait qu'on peut sans doute attribuer à l'influence de l'anglais.

Dans nos transcriptions, nous n'avons pas tenu compte des éléments prosodiques comme le rythme, l'accent, l'intonation qui pourraient servir à distinguer les énoncés des locutrices anglophones et francophones. Il se peut qu'il existe des différences de rythme entre le CF et le SF. Dans ses recherches récentes, H. Cedergren (p.c.) suggère que d'après ses recherches récentes, la structure métrique du français canadien diffère de façon significative de celle du français standard. Bien que n'ayant pas examiné ces aspects en détail dans notre étude, les transcriptions phonétiques nous assurent qu'il existe néanmoins des différences segmentales entre tous les accents (cf. appendice 3).

2.4 Questionnaire

Le questionnaire préparé pour notre enquête (voir appendice 4) vise à recueillir des données sur six points d'intérêt en particulier:

1. les impressions des juges sur la personnalité de la locutrice;
2. les impressions des juges sur l'accent de la locutrice;
3. l'évaluation de la compétence linguistique de la locutrice;
4. l'évaluation de la compétence de la locutrice en tant que professeur potentiel de français langue seconde;
5. la familiarité des juges avec divers accents français;
6. l'identification de l'accent de chaque locutrice.

1. Puisque nous examinons les attitudes vis-à-vis de divers accents dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, les traits évaluatifs choisis pour juger la

personnalité de la locutrice incluent des qualités considérées comme importantes pour un professeur de français (ou de toute autre matière). Les dimensions d'évaluation sont donc les suivantes: 1. l'intelligence; 2. la compétence; 3. le caractère sympathique ('likeability'); et 4. l'amabilité ('friendliness'). Ces quatre traits se répartissent selon les dimensions de statut social et de solidarité qui, d'après Ryan, Giles & Sebastian (1982) sont les deux dimensions d'évaluation principales dans les attitudes vis-à-vis d'une variété de langue et par conséquent, des locuteurs de cette variété (voir section 1.2 pour une discussion plus détaillée). En ce qui concerne les traits retenus dans la présente étude, "l'intelligence" et "la compétence" sont liées au statut social tandis que les traits de l'attraction sociale, le caractère "sympathique" et "aimable" reflètent plutôt la dimension de solidarité au groupe. Bien que les deux traits "sympathique" ('friendly') et "aimable" ('likeable') soient sémantiquement apparentés, il se peut qu'ils évoquent des connotations différentes. "Friendly" implique un effort personnel du locuteur au demeurant superficiel ou éphémère qui vise à créer une bonne impression chez son interlocuteur. En revanche, "likeable" évoque plutôt l'impression que l'interlocuteur reçoit du locuteur. De cette façon, une personne qui s'efforce d'être "friendly" n'est pas nécessairement perçue comme "likeable" par l'interlocuteur.

2. La deuxième partie du questionnaire porte sur l'opinion des juges sur l'accent, la voix et la façon de parler des locutrices. Les variables dépendantes sont: 1. voix agréable ('pleasant voice'); 2. accent prestigieux ('prestigious accent'); et 3. bonne expression ('beautiful speech'). Les traits en question tiennent également compte des dimensions de statut/solidarité de sorte que "voix agréable" implique surtout l'attraction sociale de la voix et de la locutrice tandis que "accent prestigieux" et "bonne expression" soulignent les aspects prestigieux et esthétiques de l'accent de la locutrice et

reflètent donc la dimension de statut social.

3. Puisqu'un professeur de langue seconde sert de modèle à ses étudiants, nous avons également pris en considération ce que nous appelons "la compétence linguistique" de la locutrice. La troisième partie du questionnaire comporte donc deux questions qui demandent aux juges d'évaluer dans quelle mesure la grammaire et la prononciation des locutrices sont "correctes". Nous espérons ainsi déterminer si la perception par les juges de l'accent de la locutrice influence l'évaluation de sa compétence linguistique.

4. Le quatrième volet du questionnaire concerne les impressions des juges vis-à-vis des qualifications des locutrices en tant que professeurs potentiels de français langue seconde ("la compétence pédagogique"). Cette section comporte deux questions:

1. Est-ce que cette locutrice serait un "bon" professeur de français langue seconde? et

2. Est-ce que vous, personnellement, aimeriez avoir cette locutrice comme professeur de français?. La première question vise à attirer l'attention sur le statut social de l'accent. Grâce à l'emploi du terme "bon", elle s'apparente à celles qui ont trait au statut social comme par exemple l'intelligence, la compétence, le prestige et la qualité esthétique de l'accent. La deuxième question introduit un élément personnel dans l'évaluation afin de déterminer si une telle dimension provoque des sentiments de solidarité au groupe. En d'autres mots, les juges préfèrent-ils un professeur de français à qui ils peuvent s'identifier socialement ou bien le statut du dialecte et la compétence linguistique de la locutrice sont-ils des critères déterminants chez un professeur de français, langue seconde?

5. Le cinquième volet du questionnaire porte sur le degré de familiarité des juges avec les accents cibles; on leur demande de préciser la fréquence avec laquelle ils ont l'occasion de rencontrer des personnes qui présentent le même accent que la locutrice.

Cette question nous permet de mieux déterminer le degré de familiarité des juges avec les accents cibles et nous fournit en outre un moyen supplémentaire de vérifier l'homogénéité des deux groupes de sujets, cette fois, en ce qui concerne leur familiarité avec des accents français cibles.

6. Le dernier aspect du questionnaire, à savoir l'identification des accents cibles, ne concerne en fait que les membres du groupe "non-étiqueté". Après avoir identifié l'accent de chaque locutrice, les sujets évaluent la force de l'accent et le degré de confiance qu'ils ont dans leur choix. Les études précédentes (Ryan, Carranza & Moffie 1977; Brennan & Brennan 1981; Ryan & Carranza 1977) suggèrent que la force de l'accent, surtout lorsqu'il s'agit d'accents non standard, peut influencer l'appréciation du locuteur; en effet, plus un accent est fort, plus il entraîne des évaluations défavorables. L'évaluation de la force des accents cibles dans notre étude nous permettra de tenir compte de cette variable s'il y a lieu.

L'évaluation du degré de confiance qu'ont les juges dans leur identification d'un accent nous fournit un moyen d'estimer la validité et la fiabilité des évaluations du locuteur et de son accent. Comme nous l'avons vu, l'évaluation d'une variété de langue et donc des personnes qui la parlent, reflète en général les stéréotypes du groupe linguistique ou social qui la parle habituellement. Or, si un évaluateur associe de façon incorrecte l'accent d'un locuteur à un certain groupe, les impressions qu'a le juge de ce groupe et de cette variété de langue pourront influencer l'évaluation du locuteur (Ryan 1983). De cette façon, l'évaluation du locuteur pourrait correspondre aux stéréotypes du juge vis-à-vis de la communauté linguistique à laquelle il associe le locuteur. Le degré de confiance qu'ont les juges dans leur identification de chaque accent nous permet donc de mieux cerner la validité de leur propres évaluations.

Les juges de notre étude ont évalué les variables dépendantes mentionnées ci-dessus sur une échelle à sept points. A l'extrême droite de l'échelle, se trouvent les mots "not at all" et à l'extrême gauche, "very much". Les juges ont coché l'un des sept intervalles situés entre les deux pôles de l'échelle.

2.5 Déroulement de l'enquête

L'enquête s'est déroulée en six séances de quarante-cinq minutes au laboratoire de langue de l'université. Cet endroit nous a permis de soumettre l'enregistrement suivi du questionnaire à une vingtaine de sujets à la fois, chacun dans une cabine individuelle afin de minimiser les risques de distractions extérieures. En outre, cet endroit n'est ni étrange ni artificiel pour les juges puisqu'ils le fréquentent dans leurs cours de français et ils savent donc se servir de l'équipement.

A son arrivée au laboratoire, chaque juge a reçu une copie du texte de l'enregistrement écouté ultérieurement. Puisqu'il ne s'agit pas d'un test de compréhension, l'expérimentatrice a encouragé les juges à poser des questions de vocabulaire. Elle a également informé les sujets que le but de l'enquête était de déterminer dans quelle mesure il est possible de déceler des traits de personnalité, ainsi que des qualités professionnelles à partir d'une voix enregistrée. Ensuite, elle a expliqué aux juges qu'ils écouteraient neuf enregistrements réalisés par neuf femmes, lisant toutes le même texte en français, chaque enregistrement étant répété deux fois. Pendant la première écoute, on a demandé aux juges de se contenter d'écouter, afin de se faire une impression de la locutrice. Durant la deuxième écoute, ils ont dû évaluer la voix enregistrée au moyen du questionnaire.

Puisqu'un des objectifs de l'étude est de déterminer si les juges sont capables

d'identifier les quatre accents cibles de l'enregistrement, on n'a pas révélé aux membres du groupe "non-étiqueté" l'identité des accents. Les voix n'étaient identifiées que par les chiffres 1 à 9, selon l'ordre de présentation. En revanche, l'expérimentatrice a fourni aux membres du groupe "étiqueté" l'identité de chaque accent, en l'écrivant au tableau noir, comme suit:

1. *Trial voice (English)*
2. *English*
3. *Québécois*
4. *Parisian*
5. *Franco-Ontarian*
6. *Québécois*
7. *Parisian*
8. *English*
9. *Franco-Ontarian*

Les juges du groupe "étiqueté" ont, par la suite, associé les pages du questionnaire avec les renseignements ci-dessus, en écrivant l'identité de l'accent de chaque locutrice en haut de la page correspondante. Les membres du groupe "non-étiqueté" qui n'ont pas reçu ces renseignements, ont dû essayer d'identifier l'accent de chaque locutrice après l'avoir écoutée deux fois.

Le texte sous les yeux, les juges des deux groupes ont écouté le premier enregistrement à savoir la voix de l'expérimentatrice servant de voix d'essai. Ils l'ont écouté deux fois et ont répondu aux questions de la page correspondante du questionnaire pendant la deuxième écoute. Entre-temps, l'expérimentatrice a ramassé les copies du texte afin qu'elles ne distraient pas les sujets dans leur tâche d'évaluation. Il est d'ailleurs possible que la vue du texte influence les juges surtout en ce qui concerne l'évaluation de la grammaticalité de l'énoncé. En effet, bien que le texte soit identique d'un accent à l'autre, nous chercherons à vérifier si l'accent perçu par les juges peut influencer l'évaluation de la grammaticalité de l'énoncé (i.e. la compétence

linguistique; cf. Raisler 1976). Après avoir répondu aux questions des juges à propos de la méthode d'évaluation, l'expérimentatrice a fait jouer les enregistrements des voix cibles.

A la fin de la séance les juges ont rempli les deux dernières pages du questionnaire de données personnelles portant sur l'origine socio-économique et les connaissances en anglais et en français. Comme nous l'avons indiqué plus haut, ces renseignements nous ont permis de vérifier l'homogénéité des deux groupes ainsi que l'influence éventuelle de certaines caractéristiques personnelles sur les évaluations et la perception des accents.

Chapitre 3: Présentation et discussion des résultats

Dans les pages suivantes, nous présenterons les résultats des analyses effectuées sur les données de notre enquête. Cependant, avant d'aborder la discussion des résultats nous présenterons de nouveau les trois objectifs de l'étude, à savoir:

1. les apprenants du français qui habitent en dehors de la communauté linguistique où le français se parle peuvent-ils identifier les quatre accents français de notre étude (standard, québécois, franco-ontarien, anglais)?;
2. la connaissance de l'origine de l'accent peut-elle influencer les jugements évaluatifs sur l'accent et le locuteur même si on ne peut pas identifier l'accent?;
3. l'accent influence-t-il les évaluations des apprenants vis-à-vis de la compétence (linguistique et pédagogique) du locuteur en tant que professeur potentiel de français langue seconde?

3.1 Identification des accents cibles

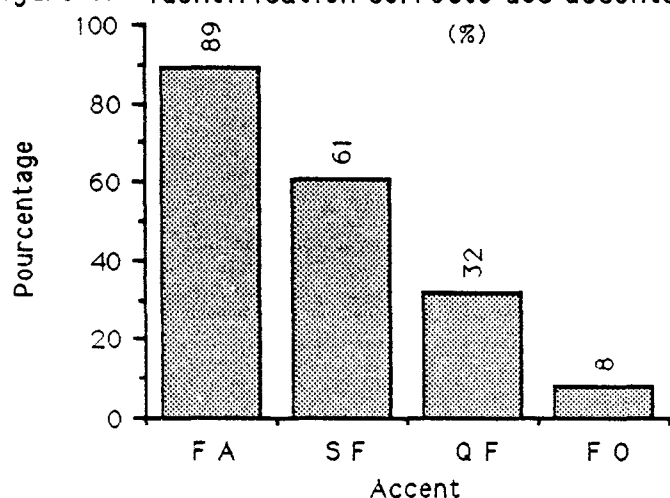
Dans le but de répondre aux deux premières questions, nous avons divisé les sujets en deux groupes, un groupe "étiqueté" et un groupe "non-étiqueté". L'expérimentatrice a révélé aux juges du groupe "étiqueté" l'identité de l'accent de chaque locutrice avant l'écoute de l'enregistrement alors que le groupe "non-étiqueté" n'a reçu aucun indice sur les accents cibles (voir la section 2.5 pour une discussion plus détaillée). Après avoir écouté chaque enregistrement deux fois, le groupe "non-étiqueté" a dû essayer d'identifier l'accent de la locutrice. Le tableau 2 et la figure 1 présentent les résultats des identifications correctes des accents cibles en pourcentage (les chiffres exacts se trouvent à l'appendice 5).

D'après les résultats, 89% des sujets ont identifié correctement l'accent anglais, 61% l'accent parisien, 32% le québécois (les réponses "québécois" et "canadien-français" sont combinées), et 8% le franco-ontarien (cette catégorie regroupe les réponses "franco-ontarien" et "canadien-français").

Tableau 2: Pourcentage d'identification correcte des accents-cibles (groupe 'non-étiqueté')

	Réponses: angl.	québ.	paris.	fr-ont.	fr-can.	autre	total
Accent cible							
angl. (FA)	89	5	5	0	1	0	100%
paris. (SF)	13	14	61	0	7	5	100%
québ. (QF)	24	22	24	1	10	19	100%
fr-ont. (FO)	20	24	25	0	8	23	100%

Figure 1: Identification correcte des accents cibles



Comme nous l'avions prévu, les résultats suggèrent que la plupart des juges peuvent identifier le français parlé avec l'accent anglais (89%). Ceci n'est pas du tout surprenant étant donné que la langue maternelle des juges est l'anglais. Comme nous l'avons déjà exprimé (cf. 1.4.1), la capacité d'identifier cet accent est peut-être due au fait que les évaluateurs, lorsqu'ils s'expriment en français, possèdent certains traits phonétiques et prosodiques semblables à ceux des locutrices anglaises. Il se peut aussi que l'accent enregistré soit caractéristique de certains anglophones qu'ils connaissent ou qu'ils ont entendus à la radio, à la télévision etc.. Ils ont donc une grande familiarité avec les accents anglais ce qui est confirmé par les évaluations concernant le degré de contact avec chaque accent (cf. tableaux 3a, b). D'après les résultats du questionnaire, les juges du groupe "étiqueté" aussi bien que ceux du groupe "non-étiqueté" ont plus de contact avec les personnes qui parlent avec un accent anglais qu'avec celles qui parlent avec un des autres accents ($p < .01$) (cf. surtout 3b).

Il ressort des résultats du tableau 2 qu'un grand nombre de juges peuvent identifier l'accent parisien (pourcentage d'identifications correctes: 61%). Comme suggéré dans la discussion de la première hypothèse (cf. 1.4.1), ceci est peut-être dû au fait que traditionnellement le français standard (bourgeoisie parisienne) sert de norme d'enseignement dans les écoles anglaises du Canada (cf. Giles et al. 1979). Il est probable que, s'ils ont étudié le français à l'école primaire ou secondaire, les juges ont eu des professeurs qui parlaient avec un accent standard. Il est également possible qu'ils se soient familiarisés avec l'accent parisien par l'entremise des médias ou bien par suite de leur expérience linguistique individuelle (visites en France, rencontres avec des

Parisiens etc.).

Remarquons cependant que vu le pourcentage d'identifications correctes (22%), l'accent québécois s'avère plus difficile à identifier; même si l'on inclut les réponses "canadien-français", le pourcentage d'identifications de cet accent ne s'élève qu'à un tiers des réponses (32%). La connaissance de l'accent québécois semblerait plutôt dépendre de l'expérience linguistique personnelle des juges que du contexte scolaire. Parmi les facteurs qui y contribuent on peut citer: les médias (cf. les programmes canadiens-français de radio et de télévision), les voyages en territoire québécois, les rapports personnels avec des Québécois, ainsi que l'intérêt de l'individu pour la culture et le dialecte québécois. Les résultats des tableaux 3a et 3b concernant le degré de contact avec l'accent québécois suggèrent, comme on peut s'y attendre, que les juges estiment avoir moins de contact avec les locuteurs de l'accent québécois qu'avec ceux qui utilisent un accent anglais. Cependant, il est à noter que la différence du degré de contact entre le français standard et le québécois (et le franco-ontarien dont nous parlerons ci-dessous) ne s'avère pas significative. En d'autres mots, ces juges se considèrent plus familiers avec le SF qu'avec le QF (cf. tableau 2) bien qu'en réalité, dans la vie quotidienne leurs contacts avec les personnes qui parlent SF ne soient pas plus fréquents qu'avec celles qui parlent QF (cf. tableau 3b). En fait, en dehors du système scolaire, la probabilité d'être exposé aux accents SF et QF est à peu près égale. Cependant on pourrait croire que les contacts avec le QF seraient plus étendus étant donné la proximité de la province de Québec mais c'est l'initiative de l'apprenant et sa motivation à côtoyer les Franco-Québécois et à profiter des émissions de radio et de télévision d'origine québécoise qui déterminent les différences de contact entre le SF et le QF.

Tableau 3a:

Moyennes obtenues pour les deux groupes [étiqueté(ét.), non-étiqueté(n-ét.)] vis-à-vis des quatre accents (cf. appendice 4a. # 3, 4b, 4c)

	SF	FO	QF	FA	F (groupe)	F (accent)	F Interaction groupe x accent
a. Contact (n-84) ét.	2,45	2,77	2,64	4,61	(1,147)	(3,441)	
(n-65) n-ét.	3,48	3,22	2,92	4,55	7,48 ^b	75,12 ^a	5,53 ^b
b. Force de l'accent (n-82) ét.	5,49	4,73	4,91	5,88	(1,137)	(3,411)	
(n-57) n-ét.	5,39	4,90	5,03	5,91	NS	26,98 ^a	NS
c. Confiance (n-82) ét.	4,93	4,41	4,92	6,19	(1,137)	(3,411)	
(n-57) n-ét.	4,44	4,11	4,32	5,91	NS	71,90 ^a	NS

a: significatif au seuil de $p < .001$

b: significatif au seuil de $p < .01$

Tableau 3b:

Comparaisons des moyennes obtenues pour chaque accent à l'aide du test Newman Keuls [effet combiné du groupe (étiqueté et non-étiqueté) et de la voix (deux voix par accent)] (cf. appendice 4a. # 3, 4b, 4c)

a. Contact	FA (4.59)* —	FO (2.97)	SF (2.90)	QF (2.76) **
b. Force de l'accent	FA (5.89) —	SF (5.45) —	QF (4.96)	FO (4.80)
c. Confiance	FA (6.08) —	SF (4.73)	QF (4.67) —	FO (4.29)

* plus la moyenne est élevée, plus l'évaluation est positive

** la différence entre les variables soulignées n'est pas statistiquement significative;
la différence entre les variables reliées par une ligne est significative à $p < .01$

Le manque de familiarité avec l'accent franco-ontarien est également très évident: aucun juge n'a identifié cet accent correctement. La seule mention de l'étiquette "franco-ontarien" a été attribuée à l'accent québécois et ne constitue qu'un pour cent des identifications correctes. Cependant, de nouveau le tableau 3b suggère que le degré de contact avec les Franco-Ontariens est à peu près le même que pour le SF et le QF, résultat surprenant étant donné que les communautés franco-ontariennes sont situées dans la même province que les juges de notre étude. Mais comme précisé par Cartwright (1985), les communautés franco-ontariennes se concentrent dans les régions du nord et de l'est de la province, près de la frontière québécoise. De cette façon, le contact avec les Franco-ontariens dépend de l'initiative individuelle. D'ailleurs, puisque la majorité des Franco-ontariens sont bilingues, il est probable qu'ils utilisent l'anglais dans leurs interactions avec les Anglo-ontariens (cf. Arnopoulos 1982).

Les résultats du tableau 2 indiquent que dans la majorité des cas, les juges identifient l'accent franco-ontarien comme québécois. Nous pouvons avancer deux explications possibles à cela: 1. il n'y a pas de différence perceptible pour nos évaluateurs entre l'accent québécois et l'accent franco-ontarien; 2. il existe des différences perceptuelles saillantes entre les deux accents mais le terme ou bien l'accent franco-ontarien comme tel n'est pas bien connu des juges et, par conséquent, les similitudes entre les deux accents français canadiens ont incité les sujets à l'assimiler à l'accent qui leur est le plus familier, à savoir: le québécois. Or, étant donné la similitude entre les évaluations du degré de contact (cf. tableau 3b), il semble que la plus grande familiarité avec le QF soit due aux facteurs autres que le contact. A ce propos, il est possible que la révolution tranquille des années soixante au Québec, qui a sensibilisé non seulement les Québécois mais le reste des Canadiens à la situation

linguistique des francophones au Québec, soit responsable de la tendance à assimiler tout accent canadien-français, qu'il soit franco-ontarien, franco-manitobain etc., à l'accent québécois. Il se peut également que les différences entre les deux accents canadiens français ne soient pas perceptibles aux oreilles de nos évaluateurs. Mougeon et Canale (1979) constatent que le franco-ontarien est "un authentique dialecte du français ayant des rapports étroits avec le français du Québec et le français européen contemporain ou passé" (p.59) mais qu'il possède en même temps certaines caractéristiques phonétiques, syntaxiques et lexicales qui le distinguent de tout autre dialecte français. Etant donné cependant que nos juges ne sont pas des locuteurs natifs du français, il est possible qu'ils soient insensibles aux subtilités phonétiques des diverses variétés du français canadien et du français en général (cf. tableau 3b; voir aussi Ryan 1983). Aussi la confusion entre le franco-ontarien et le québécois peut-elle s'expliquer non seulement par le manque de familiarité avec l'étiquette "franco-ontarien" et le faible taux de contact avec le FO, mais aussi par l'assimilation de l'accent franco-ontarien au québécois ainsi que par l'absence de différences perceptuelles entre les deux variétés de français canadien par nos juges anglophones. Il serait intéressant de répéter notre enquête avec des juges canadiens français (franco-ontariens et québécois) afin de déterminer si les différences phonétiques entre les deux variétés sont effectivement perceptibles aux auditeurs francophones.

En somme, les résultats confirment la première hypothèse de notre recherche (cf. 1.4.1) à savoir les juges canadiens anglais de notre étude qui n'habitent pas une communauté linguistique où le français est parlé, peuvent identifier plus facilement l'accent anglais. Ceci est probablement dû au fait qu'ils sont plus habitués à l'accent des locuteurs de leur langue maternelle ou bien que les traits saillants de l'accent anglais

sont plus faciles à repérer à cause des ressemblances avec la phonologie de l'anglais. Les résultats indiquent que la majorité des juges peuvent également identifier l'accent français standard; ce sont avec les accents canadiens français (québécois et franco-ontarien) qu'ils ont le plus de difficulté à identifier. Les résultats suggèrent donc que l'identification correcte des accents non natifs dépend du niveau de familiarité des juges avec chaque accent, familiarité due soit au système d'enseignement soit à l'initiative et à la motivation personnelle pour fréquenter des francophones et profiter des médias de langue française en Ontario.

3.2 Distinction étiqueté/non-étiqueté

Le deuxième objectif de notre étude est de déterminer si le fait de révéler aux juges l'identité de l'accent des locutrices (cf. groupe "étiqueté" 1.4.2) avant l'audition de l'enregistrement modifie ou non leurs évaluations. En effet, le fait de révéler l'identité des accents cibles risque de susciter chez nos juges des préjugés ou des opinions stéréotypées associées aux quatre variétés de français et aux locuteurs originaires des communautés où elles sont en usage. Afin de répondre à cette deuxième question, les données ont été soumises à un test d'analyse de variance (test ANOVA, programme BMDP). Les résultats du premier test ANOVA 2x4 (effet combiné du groupe) sont présentés au tableau 4. Il ressort des analyses effectuées que les différences d'évaluation entre les deux groupes de juges (étiqueté/non-étiqueté) vis-à-vis des quatre accents cibles ne sont pas statistiquement significatives au seuil .05 malgré le grand nombre d'erreurs d'identification révélées dans la section précédente.

Tableau 4: Moyennes obtenues pour chaque groupe de sujets [étiqueté(ét.), non-étiqueté(n-ét.)] vis-à-vis des quatre accents (effet combiné de la voix) (ANOVA 2x4)

	SF	FO	QF	FA	F (groupe)	F (accent)	F Interaction groupe x accent
1. <u>Attraction sociale</u>							
du locuteur							
a. Voix agréable							
(n-84)ét.	4,45*	4,45	3,45	3,86	(1,147)**	(3,441)	
(n-65)n-ét.	4,40	4,15	3,70	3,80	NS***	24,47 ^a	NS
b. Caractère aimable							
(n-84)ét.	4,41	4,83	3,84	4,63	(1,147)	(3,441)	
(n-65)n-ét.	4,31	4,51	3,98	4,53	NS	27,27 ^a	NS
c. Caractère sympathique							
(n-84)ét.	4,42	4,74	3,88	4,30	(1,147)	(3,441)	
(n-65)n-ét.	4,34	4,38	3,78	4,21	NS	18,04 ^a	NS
2. <u>Compétence</u>							
du locuteur							
a. Intelligent							
(n-84)ét.	5,05	4,58	4,07	3,83	(1,146)	(3,438)	
(n-64)n-ét.	4,95	4,38	4,01	3,31	NS	84,49 ^a	NS
b. Compétent							
(n-84)ét.	5,33	4,81	4,40	3,63	(1,147)	(3,441)	
(n-65)n-ét.	5,08	4,49	3,99	3,26	7,82 ^b	111,00 ^a	NS
3. <u>Statut de l'accent</u>							
a. Bonne expression							
(n-84)ét.	4,73	3,43	3,32	2,29	(1,147)	(3,441)	
(n-65)n-ét.	4,50	3,63	3,47	2,07	NS	158,51 ^a	NS

Tableau 4 (suite):

	SF	FO	QF	FA	F (groupe)	F (accent)	F Interaction groupe x accent
b. Accent prestigieux							
(n-83)ét.	4,63	3,71	3,11	2,50	(1,146)	(3,438)	
(n-65)n-ét.	4,49	3,69	3,13	2,17	NS	152,30 ^a	NS
4. <u>Compétence linguistique</u>							
a. <u>Prononciation "correcte"</u>							
(n-84)ét.	6,04	4,74	5,02	2,96	(1,147)	(3,441)	
(n-65)n-ét.	5,73	4,43	4,82	2,58	4,96 ^c	259,05 ^a	NS
b. <u>Grammaire "correcte"</u>							
(n-83)ét.	6,02	5,10	5,26	4,07	(1,145)	(3,435)	
(n-64)n-ét.	5,59	4,91	5,05	3,54	4,43 ^c	135,09 ^a	NS
5. <u>"Compétence pédagogique"</u>							
a. <u>"Bon" professeur</u>							
(n-83)ét.	5,40	4,01	3,66	2,30	(1,145)	(3,435)	
(n-64)n-ét.	5,03	3,97	3,52	2,10	NS	176,06 ^a	NS
b. <u>Son propre professeur</u>							
(n-83)ét.	5,01	3,61	3,07	1,99	(1,145)	(3,435)	
(n-64)n-ét.	4,36	3,58	2,95	1,92	NS	133,47 ^a	NS

* plus la moyenne est élevée, plus l'évaluation est positive

** degrés de liberté

*** non significatif

a: significatif au seuil de $p < .001$

b: significatif au seuil de $p < .01$

c: significatif au seuil de $p < .05$

Comme nous l'avons vu, l'identification incorrecte de l'accent d'un locuteur peut influencer les évaluations de sa personnalité et de sa façon de parler (cf. 2.4.6; Ryan 1983). Le juge aurait tendance à évaluer la variété d'après les impressions qu'il a du groupe linguistique ou social auquel il associe l'accent. D'après les résultats concernant l'évaluation du degré de confiance dans l'identifications de l'accent (cf. tableaux 3a, 3b), il ressort que les juges ont la plus grande confiance dans l'identification de l'accent anglais, suivi du SF et du QF (aucune différence significative) et le moins de confiance dans leur identification de l'accent franco-ontarien, hiérarchie semblable à celle relative à l'identification effective des accents (cf. section 3.1, tableau 1). Ryan (1983) suggère que si un évaluateur associe de façon incorrecte l'accent d'un locuteur à un certain groupe, ses préjugés à l'égard de ce groupe et de sa variété de langue influenceront son évaluation du locuteur. Or, étant donné les nombreuses identifications incorrectes de l'accent franco-ontarien et l'association fréquente de cet accent au québécois, il se peut que les évaluations obtenues vis-à-vis de l'accent franco-ontarien reflètent les stéréotypes associés à l'accent québécois. Cependant, vu que le manque de confiance des juges dans leur identification du FO (différant du QF au seuil .01), il est possible que les juges aient perçu certains traits du FO qui diffèrent du QF sans être capables d'associer les locutrices franco-ontariennes à un groupe de référence précis.

On constate pourtant (cf. tableau 4), que les juges à qui on a révélé l'identité des locutrices ont évalué ces dernières de la même façon que ceux qui n'avaient reçu aucun renseignement préalable, et ce, en dépit du grand nombre d'erreurs d'identification (cf. 3.1). Nous pouvons ainsi postuler que, bien que les sujets de notre étude soient incapables d'assigner avec exactitude un groupe ou une communauté de référence à certains accents français, ils ont pu, néanmoins, les distinguer les uns des autres et les évaluer d'une façon

plus ou moins systématique. Comme nous le verrons dans la discussion détaillée des résultats ci-dessous, les évaluations des accents standard et non standard de notre étude présentent une certaine systématisme (surtout en ce qui concerne la dimension du statut social) et reflètent les mêmes tendances que celles relevées dans les études comportant des jugements à l'égard de diverses variétés de français langue maternelle (Bourhis, Giles & Lambert 1975; Chiasson-Lavoie & Laberge 1971; D'Anglejan & Tucker 1973; voir aussi Giles & Powesland 1975, ch. 3 et 4). D'après les auto-évaluations des juges sur leur niveau de familiarité avec divers accents français, il semblerait que leur connaissance des divers accents français soit assez faible [2,98 (non-étiqueté) / 3,61(étiqueté) sur une évaluation maximum de 7; cf. tableau 1 et appendice 4b]. A ce propos, Milroy et McClenaghan (1977) déclarent:

...an accent acts as a cue identifying a speaker's group membership. Perhaps this identification takes place below the level of conscious awareness Presumably by hearing similar accents...[one learns] to associate them with their reference groups. In other words, accents with which people are familiar may directly evoke stereotyped responses without the listener first consciously assigning the speaker to a particular reference group. (p.8-9)

Il faut souligner à cet égard que l'effet "stéréotype" est sélectif et porte sur une distinction standard/non standard. Bibeau & Germain (1983) constatent qu'au Canada, la norme d'enseignement implicite pour les apprenants du français langue seconde réside dans la variété écrite du français standard et que "toute prononciation qui s'éloigne trop des formes de l'écrit paraît alors suspecte" (p. 526). Nous pouvons donc postuler que la capacité d'associer un groupe ou une communauté spécifique à un accent donné ne constitue pas une condition indispensable pour que les juges évaluent divers accents d'une langue qui leur est étrangère (cf. Giles, Bourhis & Davies 1979). Leurs évaluations se baseraient plutôt sur leur capacité de faire la distinction entre la norme, (i.e. la variété

standard) et les variétés non standard (cf. Ryan, Giles & Sebastian 1982). Etant donné que nos juges sont des "non-natifs", il se peut que leurs capacités évaluatives ne puissent discriminer les accents natifs non standard; ainsi s'expliquerait la confusion entre les deux variétés canadiennes françaises que nous avons notée dans la section précédente.

3.3 Réactions évaluatives

3.3.1 Effet de l'accent

A partir des résultats obtenus et présentés au tableau 4 ci-dessus, il faut noter l'effet significatif de l'accent dans l'évaluation de chaque trait [de F-18.04 (caractère sympathique) à F-259.05 (prononciation "correcte"; $p < .001$)]. Le tableau 5, version simplifiée du tableau 4, donne les résultats du test de signification Newman-Keuls.

D'après les résultats obtenus, il n'est pas possible d'établir une hiérarchie des évaluations relatives à l'attraction sociale (voix agréable, caractère aimable et sympathique). Il faut cependant signaler certaines tendances dans l'évaluation des divers accents. Ainsi, par rapport aux autres accents, l'accent parisien se trouve toujours dans une des deux positions les plus favorables. Le franco-ontarien tend également à être évalué d'une façon positive; le parisien et le franco-ontarien reçoivent, en effet, les évaluations les plus positives sur les traits: "voix agréable" et "caractère sympathique". Pourtant, l'évaluation positive de ce dernier ne paraît pas systématique puisqu'il se trouve dans la position la moins favorable pour le trait "caractère aimable". Pour ce qui est de l'accent québécois, il tend à se classer vers le pôle "le moins favorable" de l'échelle. Les évaluations de l'accent anglais (voir plus bas) varient énormément et par conséquent fluctuent d'un trait à l'autre.

En ce qui concerne les traits liés à la compétence et au statut social, le test Newman-Keuls montre que l'accent exerce un effet systématique. Notamment c'est l'accent parisien qui reçoit les évaluations les plus favorables pour chaque trait de compétence et de statut social. Les locutrices d'origine parisienne sont considérées comme plus intelligentes et plus compétentes que toutes les autres locutrices et l'accent parisien est le mieux évalué quant au prestige et à l'esthétique. En outre, pour ce qui est de la compétence linguistique, les sujets ont jugé les énoncés des locutrices parisiennes comme étant plus "corrects" pour la prononciation et la grammaire. Il faut ici rappeler que chacune des locutrices lisait exactement le même texte qui était grammaticalement correct. Ceci ne fait que confirmer l'étude de I. Raisler (1976) selon laquelle un locuteur à l'accent natif et standard est évalué comme faisant moins de fautes de grammaire qu'un autre qui s'exprime avec un accent non standard et non natif bien que tous les deux lisent exactement le même texte identique au point de vue grammaire (cf. 1.4.3). Enfin, signalons que ce sont les locutrices du français standard que les juges ont classées le plus favorablement en tant que "bon" professeur et qu'ils préféreraient avoir eux-mêmes comme professeur de français langue seconde. Nos résultats confirment de nouveau ceux des études antérieures dans la mesure où les locuteurs de la variété standard reçoivent les évaluations les plus favorables pour les traits liés à la compétence et donc au statut social (voir Giles et Ryan 1982; Giles et Powesland 1975).

A l'autre pôle de l'échelle, c'est l'accent anglais qui est jugé le moins favorablement et ce, de façon systématique pour tout trait lié au statut social et à la compétence. Les évaluations diffèrent de celles des autres accents au seuil $p < .01$ dans chaque cas. Ceci mérite d'être signalé puisque les juges eux-mêmes sont des anglophones qui ont évalué des locutrices anglaises parlant une variété de français non standard et de surcroît non native.

Précisons que les locutrices anglaises ont été évaluées moins favorablement que les locutrices du français standard et non standard. Il se peut que les caractéristiques non standard de l'accent anglais aient eu un effet perceptuel plus saillant sur nos juges qui partageaient la même langue maternelle et par conséquent peut-être également quelques uns des traits phonétiques des locutrices. A ce propos, notons les résultats concernant l'évaluation de la force de l'accent (cf. tableau 3a, 3b). Les études précédentes (Brennan & Brennan 1981; Ryan & Carranza 1977; Ryan, Carranza & Moffie 1975) suggèrent que la force de l'accent, surtout lorsqu'il s'agit d'accents non standard, peut influencer l'appréciation du locuteur; plus l'accent est fort, plus il entraîne des évaluations défavorables. Il ressort des résultats que l'accent anglais est perçu comme le plus fort de tous ($p < .01$). Par conséquent, ceci a pu contribuer aux évaluations défavorables des locutrices anglaises surtout en ce qui concerne les traits liés au statut social.

D'ailleurs, vu que l'audition des enregistrements s'est faite au laboratoire de langues de l'université et que les juges ont dû entre autres évaluer la compétence de chaque locutrice en tant que professeur de français langue seconde, la formalité de la situation d'évaluation tendait à renforcer l'importance du statut de l'accent. A ce propos, Ryan (1983) affirme "...the relative positiveness with which two language varieties are viewed will depend upon the extent to which the context stresses status or solidarity" (p.153). Plusieurs études antérieures montrent que les locuteurs d'une variété non standard reçoivent des évaluations plus favorables dans le contexte du foyer que dans celui de l'école (Ryan et Carranza 1975; Creber et Giles 1983). Par conséquent, peut-être les évaluations auraient-elles été plus positives vis-à-vis de l'accent anglais si l'étude n'avait pas eu pour objectif de vérifier la compétence de la locutrice en tant que professeur de français et si l'enquête ne s'était pas déroulée dans un milieu formel comme l'université.

Notons toutefois qu'en ce qui concerne l'attraction sociale, les locutrices anglaises ont reçu des évaluations plus favorables que pour les dimensions liées au statut et à la compétence. Plus exactement, c'est dans l'évaluation du trait "caractère aimable" qu'elles ont été jugées le plus positivement. Il n'est pas exclu que ceci soit le reflet d'un sentiment de solidarité au groupe et de loyauté à la langue d'appartenance. En effet, dans leur exposé sur la notion de solidarité, Giles et Ryan (1982), constatent que lorsqu'on évalue diverses variétés de sa langue maternelle, on éprouve des sentiments de solidarité à l'égard de la variété caractéristique de son groupe social ou régional (cf. 1.2). Nos résultats suggèrent qu'un cas semblable peut se produire dans l'évaluation des variétés d'une langue seconde.

Nos résultats ainsi que ceux des études antérieures soulignent la possibilité d'une interaction entre la langue maternelle des juges et celle des locuteurs évalués sur les jugements. Dans l'étude de Lambert *et al.* (1960) par exemple, des juges canadiens anglais et français ont évalué la personnalité de cinq locuteurs bilingues qui lisaient le même texte une fois en anglais et une autre fois en français. Les deux groupes de juges ont évalué la version anglaise de l'enregistrement plus favorablement que la version française. Selon les auteurs, les résultats reflètent le fait que les Canadiens-anglais s'estiment supérieurs aux Canadiens-français et que les Canadiens-français eux-mêmes reprennent à leur compte ces jugements négatifs à l'égard de leur propre langue et culture. Dans notre étude cependant, les anglophones ne sont pas évalués de façon plus positive que les Français (européens ou canadiens) sauf en ce qui concerne le trait "caractère aimable". Si les locutrices anglaises s'étaient exprimées dans leur langue maternelle, il est possible que nos résultats auraient été comparables à ceux de l'étude de Lambert *et al.* (op. cit.). Cependant, lorsqu'on envisage la tâche d'enseigner le français, le Canadien-anglais ne se

considère plus comme supérieur.

Entre les deux extrêmes des évaluations relatives au statut social et à la compétence se situent les accents franco-ontarien et québécois. Pour ce qui est de la compétence du locuteur, du prestige et de l'esthétique de l'accent, et de la compétence pédagogique, l'accent franco-ontarien se classe avant le québécois. Pourtant lorsqu'il s'agit de la prononciation et de la grammaire, l'accent québécois reçoit des évaluations plus favorables. Cependant, les différences d'évaluation entre les accents franco-ontarien et québécois ne sont pas significatives du point de vue statistique en ce qui concerne la grammaire et l'esthétique. De façon générale, ces résultats suggèrent une certaine confusion entre les deux variétés de français canadien. Les évaluations de ces deux accents se situent toujours entre les deux extrêmes, reflétant sans doute ainsi leur position intermédiaire dans le continuum standard/non standard. En effet, les variétés du français canadien sont moins standard que le parisien mais plus standard que le français parlé avec un accent anglais marqué. Ceci confirme l'hypothèse émise par Giles et Ryan (1982) selon laquelle le statut social d'une variété linguistique est surtout fonction de son caractère standard/non standard dans la mesure où les variétés standard sont évaluées plus positivement que les variétés non standard. D'après nos résultats nous pouvons même ajouter que cette tendance vaut non seulement pour l'évaluation des variétés de langue maternelle mais également pour l'évaluation des variétés d'une langue seconde qui ne sont pas très familières aux juges.

Cette analyse nous permet d'arriver aux conclusions suivantes:

1. l'influence de la variable accent est très marquée surtout lorsqu'on évalue la compétence et le statut social;
2. il se dégage une certaine hiérarchie des accents dans l'évaluation des traits de

compétence et de statut social, hiérarchie fondée sur le caractère standard/non standard des accents (parisien, franco-ontarien/qubécois, anglais);

3. les locutrices s'exprimant avec l'accent standard et natif (parisien) sont préférées en tant que professeur de français langue seconde;

4. un sentiment de solidarité au groupe et de loyauté à la langue d'appartenance peut être suscité par l'accent non natif des locutrices d'origine anglaise.

Tableau 5:

Comparaisons des moyennes obtenues pour chaque accent à l'aide du test Newman Keuls [effet combiné du groupe (étiqueté et non-étiqueté) et de la voix (deux voix par accent)]

1. Attraction sociale

a. voix agréable	<u>SF (4,43)</u>	<u>FO (4,32)*</u>	—	FA (3,83)**	++++	QF (3,55)***
b. aimable	FA (4,58)	++++	SF (4,37)	—	QF (3,90)	++++
c. sympathique	<u>FO (4,58)</u>	<u>SF (4,38)</u>	<u>FA (4,26)</u>	—	QF (3,83)	

2. Compétence du locuteur

a. intelligent	SF (5,00)	—	FO (4,49)	—	QF (4,04)	—	AF (3,60)
b. compétent	SF (5,22)	—	FO (4,67)	—	QF (4,22)	—	AF (3,47)

3. Statut de l'accent

a. bonne expression	SF (4,63)	—	<u>FO (3,52)</u>	<u>QF (3,38)</u>	—	AF (2,19)
b. prestige	SF (4,57)	—	FO (3,70)	—	QF (3,12)	—

4. Compétence linguistique

a. prononciation	SF (5,91)	—	QF (4,93)	—	FO (4,60)	—	AF (2,80)
b. grammaire	SF (5,84)	—	<u>QF (5,17)</u>	<u>FO (5,02)</u>	—	AF (3,84)	

5. Compétence pédagogique

a. "bon" professeur	SF (5,24)	—	FO (3,99)	—	QF (3,60)	—	AF (2,21)
b. son propre professeur	SF (4,73)	—	FO (3,60)	—	QF (3,01)	—	AF (1,96)

* plus la moyenne est élevée, plus l'évaluation est positive;

il n'y a pas de différence significative entre les variables soulignées

** la différence entre les variables reliées par une ligne est statistiquement significative à $p < .01$

*** la différence entre les variables reliées par des signes plus est statistiquement significative à $p < .05$

3.3.2 Effets de la voix

Puisque nous avons dû utiliser deux voix représentatives pour chaque accent (cf. 2.2), il nous a fallu tenir compte des effets potentiels de la voix dans l'analyse des résultats. Selon le tableau 6 qui présente les analyses effectuées pour déceler l'influence de la voix (ANOVA 2x4x2, programme BMDP), les effets dus à la voix sont les plus forts dans l'évaluation des traits de personnalité des locutrices comme le montrent les valeurs 'F' du tableau. Ceci est tout à fait naturel étant donné que deux individus qui s'expriment avec le même accent (qu'il soit standard ou non standard) diffèrent néanmoins dans leurs caractéristiques vocales qui, par conséquent, se reflèteront surtout dans l'évaluation de leur personnalité.

Comme contrôle partiel des effets de la voix, nous avons effectué de nouvelles analyses en choisissant cette fois les voix ayant les évaluations les plus semblables (une pour chaque accent) sur le trait "voix agréable". Il faut souligner que nous avons choisi la voix parisienne qui est la moins appréciée des quatre; le choix de cette voix pour notre analyse plutôt que celle qui est la mieux appréciée constitue donc une preuve supplémentaire de l'effet esthétique et du prestige de l'accent parisien. Le tableau 7 donne les résultats de cette analyse complémentaire (ANOVA 2x4, programme BMDP).

Tableau 6:
Moyennes obtenues pour les deux groupes vis-à-vis des quatre accents - huit voix (2x4x2 ANOVA)

	SF		FO		QF		FA		F				
	V ₁	V ₂	V ₁	V ₂	V ₁	V ₂	V ₁	V ₂	1. groupe	2. accent	3. voix	4.** G x A	5.** G x V
1. Attraction sociale du locuteur													
a. Voix agréable*													
ét.	5,81*	3,14	4,51	4,29	2,56	4,43	4,34	3,27	NS	22,97 ^a	117,01 ^a	NS	NS
n-ét.	5,47	3,33	4,20	4,09	2,75	4,63	4,47	3,16					
b. Caractère aimable													
ét.	5,53	3,30	4,99	4,56	2,58	5,16	5,19	3,99	NS	24,53 ^a	165,57 ^a	NS	NS
n-ét.	5,25	3,36	4,70	4,32	2,89	5,06	5,13	3,98					
c. caractère sympathique													
ét.	5,54	3,33	4,88	4,55	2,86	4,96	4,71	3,83	NS	16,53 ^a	118,10 ^a	NS	NS
n-ét.	5,22	3,45	4,44	4,33	2,92	4,61	4,70	3,75					
2. Compétence du locuteur													
a. Intelligent													
ét.	5,40	4,80	4,66	4,50	4,41	3,78	4,24	3,41	NS	85,49 ^a	22,45 ^a	NS	NS
n-ét.	5,05	4,86	4,62	4,13	4,51	3,49	3,67	3,00					
b. Compétent													
ét.	5,70	5,04	4,97	4,55	4,92	3,91	4,24	3,01	6,42 ^b	100,33 ^a	39,62 ^a	NS	NS
n-ét.	5,13	5,03	4,81	4,32	4,59	3,39	3,92	2,64					
3. Statut de l'accent													
a. Bonne expression													
ét.	5,85	3,61	3,36	3,55	3,16	3,53	2,71	1,93	NS	152,55 ^a	54,13 ^a	NS	NS
n-ét.	5,25	3,75	3,55	3,70	3,30	3,63	2,45	1,70					
b. Accent prestigieux													
ét.	4,85	4,53	3,78	3,66	3,64	2,55	2,62	2,38	NS	153,71 ^a	20,09 ^a	NS	NS
n-ét.	4,48	4,59	3,97	3,32	3,81	2,44	2,44	1,97					
4. Compétence linguistique													
a. Prononciation "correcte"													
ét.	6,45	5,64	4,50	5,10	5,31	4,73	3,59	2,36	5,78 ^c	242,19 ^a	37,54 ^a	NS	NS
n-ét.	5,87	5,58	4,11	4,65	5,02	4,55	3,37	1,89					
b. Grammaire "correcte"													
ét.	6,31	5,84	4,96	5,29	5,56	4,99	4,45	3,82	4,18 ^c	129,82 ^a	26,85 ^a	NS	4,00 ^b
n-ét.	5,68	5,65	4,70	5,05	5,33	4,80	4,37	2,85					
5. "Compétence pédagogique"													
a. "Bon professeur"													
ét.	5,97	4,86	3,74	4,23	4,14	3,14	2,95	1,69	NS	167,26 ^a	34,31 ^a	NS	NS
n-ét.	5,35	4,71	3,90	4,02	4,03	3,06	2,92	1,32					
b. Son propre professeur													
ét.	5,92	4,18	3,23	3,91	3,14	2,94	2,44	1,45	NS	135,00 ^a	26,90 ^a	2,71 ^c	NS
n-ét.	4,94	3,78	3,41	3,75	3,10	2,79	2,49	1,32					

* plus la moyenne est élevée, plus l'évaluation est positive

** la valeur F pour l'interaction: GxA - groupe x accent; GxV - groupe x voix.

a: significatif au seuil .001; b: significatif au seuil .01; c: significatif au seuil .05

3.3.3 Nouvelle analyse sur l'effet de l'accent (quatre voix seulement; une par accent)

Les nouvelles analyses effectuées avec quatre voix seulement fournissent des résultats équivalents à ceux obtenus au tableau 4 avec les huit voix: la distinction étiqueté/non-étiqueté ne s'est pas avérée pertinente; on détecte de nouveau l'effet prédominant de l'accent en ce qui concerne l'évaluation du statut social et de la compétence. Le tableau 8 donne sous une forme simplifiée les résultats du test de signifiante Newman-Keuls (cf. tableau 5).

En ce qui concerne les traits liés à la solidarité au groupe (i.e. attraction sociale), il faut se rappeler que dans cette nouvelle analyse nous avons choisi les voix ayant les évaluations les plus semblables (une pour chaque accent) sur le trait "voix agréable". La systématique des résultats en ce qui concerne l'attraction sociale est, par conséquent, due à ce contrôle partiel. En plus, les différences entre les deux analyses (tableaux 4 & 7) pour cette dimension démontrent plus clairement l'effet significatif de la voix; on ne peut pas établir une seule hiérarchie précise des accents basée sur les traits liés à l'attraction sociale pour les deux analyses. D'ailleurs comme nous le verrons, les effets de la voix n'exercent pas la même influence sur la dimension de statut social.

Les résultats obtenus au tableau 8 confirment une fois de plus la hiérarchie des voix basée sur l'accent en ce qui concerne les traits de compétence et de statut social. Remarquons en particulier que même la voix parisienne jugée moins agréable que toutes les autres a été évaluée le plus favorablement pour tous les traits liés à la compétence et au statut, différence flagrante si l'on considère les évaluations obtenues pour l'attraction sociale. Bien que la hiérarchie des accents ne soit pas aussi marquée que celle qui apparaît au tableau 5, on relève la même tendance dans le classement: l'accent

standard étant le plus apprécié, l'accent anglais le moins apprécié, et les accents franco-ontarien et québécois se situant entre les deux extrêmes. Il faut cependant signaler une exception dans l'évaluation de la compétence du locuteur ("intelligent", "compétent") dans la mesure où l'accent anglais reçoit des évaluations plus favorables que l'accent québécois. Une confusion entre ces deux derniers apparaît également dans l'évaluation de la compétence pédagogique. En général cependant, la hiérarchie des accents coïncide avec les analyses antérieures.

Ces nouveaux résultats confirment ceux de notre première analyse: la locutrice qui parle avec l'accent standard et natif est la préférée en tant que "bon" professeur de français langue seconde. Cette préférence n'est pas affectée par les évaluations défavorables sur les traits relatifs à l'attraction sociale. Il semblerait donc que, pour les juges de notre étude, le statut et le prestige de l'accent soient des facteurs plus importants que la personnalité du locuteur (son attraction sociale) lorsqu'on évalue les qualifications pour l'enseignement du français langue seconde. Les évaluations plus basses attribuées aux locutrices envisagées en tant que propre professeur des juges suggèrent que les évaluateurs sont plus critiques lorsqu'il s'agit d'une préférence personnelle qui englobe peut-être entre autres facteurs, l'attraction sociale de la locutrice. A ce propos, il est intéressant de noter les commentaires des juges concernant leurs évaluations des locutrices en tant que professeur de français langue seconde. En ce qui concerne la première question qui demandait aux juges si la locutrice serait un "bon" professeur, la majorité des commentaires font mention de sa compétence. D'après les juges, les qualités préférées pour un professeur de français langue seconde incluent 'la confiance', 'la bonne prononciation', 'la grammaire correcte', 'l'intelligence', 'l'accent prestigieux' et 'la capacité de parler clairement'. Pour ce qui est de la

deuxième question qui demandait aux juges s'ils aimeraient avoir la locutrice comme professeur, les qualités recherchées sont 'la patience', 'le caractère aimable, sympathique et bienveillant', et 'le sens de l'humour'. Ces commentaires confirment donc nos suppositions ci-dessus; lorsqu'on évalue les qualifications pour l'enseignement du français langue seconde, c'est surtout, comme on peut s'y attendre, la compétence de l'individu qui importe. L'attraction sociale du professeur constitue également un critère important qui exerce son influence lorsque le choix du professeur implique une préférence personnelle.

Ces résultats aboutissent aux conclusions suivantes:

1. on constate de nouveau une constante dans la hiérarchie des accents à l'exception prévisible et notable des évaluations relatives à l'attraction sociale;
2. pour ce qui est de la compétence et du statut, la direction des évaluations est en général fonction du caractère standard/non standard de l'accent dans la mesure où l'accent standard est le mieux apprécié et l'accent non standard le moins apprécié;
3. lorsqu'il s'agit de choisir le meilleur professeur de français langue seconde, les juges sélectionnent la locutrice qui parle avec l'accent français standard et natif;
4. les traits liés au statut social (le prestige de l'accent, la compétence du locuteur et la compétence linguistique) constituent des facteurs plus importants dans le choix personnel d'un professeur de français langue seconde que ceux relatifs à l'attraction sociale (voix agréable, caractère aimable et sympathique).

Tableau 7: Moyennes obtenues pour les deux groupes [étiqueté (ét.), non-étiqueté (n-ét.)] vis-à-vis des quatre accents - quatre voix seulement (une par accent)

	SF	FO	QF	FA	\bar{F} (groupe)	\bar{F} (accent)	\bar{F} Interaction groupe x accent
1. <u>Attraction sociale</u>							
<u>du locuteur</u>							
a. Voix agréable							
(n-81) ét.	3,10*	4,53	4,38	4,35	(1,143)	(3,429)**	
(n-64) n-ét.	3,33	4,20	4,63	4,47	NS***	F-27,47 ^a	NS
b. Caractère aimable							
(n-83) ét.	3,30	5,05	5,13	5,22	(1,145)	(3,435)	
(n-64) n-ét.	3,36	4,70	5,06	5,13	NS	F- 78,64 ^a	NS
c. Caractère sympathique							
(n-83) ét.	3,33	4,90	4,93	4,76	(1,145)	(3,435)	
(n-64) n-ét.	3,45	4,44	4,61	4,70	NS	F- 40,90 ^a	NS
2. <u>Compétence</u>							
<u>du locuteur</u>							
a. Intelligent							
(n-83) ét.	4,76	4,66	3,75	4,24	(1,144)	(3,432)	
(n-63) n-ét.	4,86	4,62	3,49	3,67	NS	F-33,58 ^a	NS
b. Compétent							
(n-84) ét.	4,99	4,98	3,90	4,23	(1,145)	(3,435)	
(n-65) n-ét.	5,03	4,81	3,39	3,92	NS	F-44,66 ^a	NS
3. <u>Statut de l'accent</u>							
a. Bonne expression							
(n-83) ét.	3,57	3,34	3,48	2,67	(1,145)	(3,435)	
(n-64) n-ét.	3,75	3,55	3,63	2,45	NS	F-19,92 ^a	NS
b. Accent prestigieux							
(n-83) ét.	4,49	3,80	2,55	2,64	(1,142)	(3,426)	
(n-65) n-ét.	4,53	4,00	2,42	2,42	NS	F-82,56 ^a	NS

Tableau 7 (suite):

	SF	FO	QF	FA	\underline{F} (groupe)	\underline{F} (accent)	\underline{F} Interaction groupe x accent
4. <u>Compétence linguistique</u>							
a. Prononciation "correcte"							
(n-83) ét.	5,64	4,45	4,71	3,57	(1,144)	(3,432)	
(n-63) n-ét.	5,59	4,16	4,54	3,35	NS	F-68,53 ^a	NS
b. Grammaire "correcte"							
(n-83) ét.	5,78	4,95	4,95	4,40	(1,142)	(3,426)	
(n-64) n-ét.	5,63	4,74	4,77	4,35	NS	F-33,23 ^a	NS
5. <u>Compétence pédagogique</u>							
a. "Bon" professeur							
(n-80) ét.	4,84	3,78	3,11	2,93	(1,140)	(3,420)	
(n-62) n-ét.	5,03	3,97	3,52	2,10	NS	F-39,28 ^a	NS
b. Son propre professeur							
(n-81) ét.	4,11	3,26	2,91	2,44	(1,142)	(3,426)	
(n-63) n-ét.	3,78	3,41	2,79	2,49	NS	F-19,78 ^a	NS

* plus la moyenne est élevée, plus l'évaluation est positive

** degrés de liberté

*** non significatif

a: significatif au seuil $p < .001$

b: significatif au seuil $p < .01$

c: significatif au seuil $p < .05$

Tableau 8:

Comparaisons des moyennes obtenues pour chaque accent à l'aide du test Newman Keuls [effet combiné du groupe (étiqueté et non-étiqueté)]; quatre voix seulement

1. Attraction sociale

a. voix agréable	QF (4,89)	—— FA (4,40)*	—— FO (3,39)	—— SF (3,20)**
b. aimable	FA (5,18)	QF (5,10)	FO (4,90)	—— SF (3,33)
c. sympathique	<u>QF (4,79)</u>	<u>AF (4,73)</u>	<u>F) (4,70)</u>	—— SF (3,38)

2. Compétence du locuteur

a. intelligent	<u>SF (4,80)</u>	<u>FO (4,64)</u>	—— FA (3,99)	++++ QF (3,64)***
b. compétent	<u>SF (5,01)</u>	<u>FO (4,90)</u>	—— FA (4,10)	++++ QF (3,68)

3. Statut de l'accent

a. bonne expression	<u>SF (3,65)</u>	<u>QF (3,54)</u>	<u>FO (3,43)</u>	—— FA (2,58)
b. prestige	<u>SF (4,51)</u>	<u>FO (3,89)</u>	—— <u>QF (2,54)</u>	FA (2,49)

4. Compétence linguistique

a. prononciation	SF (5,62)	—— QF (4,64)	++++ FO (4,32)	—— FA (3,47)
b. grammaire	SF (5,72)	—— <u>QF (4,88)</u>	<u>FO (4,86)</u>	—— FA (4,38)

5. Compétence pédagogique

a. "bon" professeur	SF (4,78)	—— FO (3,83)	—— <u>QF (3,09)</u>	<u>FA (2,92)</u>
b. son propre professeur	SF (3,97)	—— FO (3,33)	++++ <u>QF (2,86)</u>	<u>AF (2,47)</u>

* plus la moyenne est élevée, plus l'évaluation est positive;

la différence entre les variables reliées par une ligne est statistiquement significative à $p < .01$

** la différence entre les variables soulignées n'est pas significative

*** la différence entre les variables reliées par des signes plus est statistiquement significative à $p < .05$

Chapitre 4: Conclusion

4.1 Sommaire

La présente étude vise à examiner trois points particuliers: 1. la capacité de jeunes Canadiens anglais apprenant le français langue seconde à identifier divers accents français; 2. les réactions évaluatives des mêmes juges vis-à-vis de quatre accents français, à savoir le français standard, le franco-ontarien, le québécois et l'anglais; et 3. l'influence de l'accent du locuteur (professeur potentiel de français) sur les jugements évaluatifs de sa compétence en tant que professeur de français langue seconde.

Comme on pouvait s'y attendre, les résultats indiquent que les juges ont la plus grande facilité à identifier le français parlé avec un accent anglais marqué. La majorité des juges sont également capables d'identifier l'accent parisien. Cependant, le manque de familiarité avec certains accents français canadiens est flagrant d'après le grand nombre d'échecs à identifier correctement ces accents. A ce propos, on remarque que les juges sont souvent incapables de distinguer entre l'accent franco-ontarien et l'accent québécois dans l'identification des accents aussi bien que dans les évaluations qu'ils font de ceux-ci. Bien que le franco-ontarien soit un dialecte distinct du français, nous pensons que la confusion entre ces deux accents et l'association fréquente du franco-ontarien au québécois peuvent s'expliquer de diverses façons, à savoir: le manque de contact et donc de connaissance du franco-ontarien (et du québécois!), la plus grande familiarité avec l'étiquette "québécois" ainsi que des similitudes phonétiques entre ces deux variétés de français canadien.

Les réactions des juges vis-à-vis des accents cibles ne font que confirmer les études antérieures en ce qui concerne surtout l'évaluation du statut social. En effet,

l'évaluation d'une variété de langue dépend surtout de son caractère standard/non standard: la variété standard étant mieux perçue que les variétés non standard sur les traits de compétence et de statut social (cf. Giles et Ryan 1982). Toutefois, pour ce qui est de l'attraction sociale, les évaluations ne paraissent pas aussi systématiques sans doute en raison de l'influence des caractéristiques vocales de chaque locutrice. Cependant, les locutrices anglaises reçoivent des évaluations plus favorables du point de vue de l'attraction sociale que sur le statut. On peut voir là le reflet d'un sentiment de solidarité au groupe suscité par l'accent anglais des locutrices enregistrées. Il est à noter que les effets de la voix pourraient être réduits ou même éliminés à l'avenir par l'emploi d'au moins trois représentants pour chaque accent ainsi que par le recours à un groupe d'individus ayant pour tâche de comparer et de juger les caractéristiques vocales des enregistrements avant le choix final des locuteurs par l'expérimentateur. Enfin, puisque la majorité de nos juges étaient des femmes, il serait intéressant de voir dans une future enquête si on obtiendrait les mêmes résultats en utilisant des auditeurs mâles.

Tel que prévu, l'évaluation de la compétence linguistique est parallèle à celle du statut social. La prononciation et la grammaire reflètent la compétence linguistique et par conséquent renforcent le statut de l'accent et la compétence personnelle (intelligence, compétence). Il faut souligner de nouveau que toutes les locutrices ont lu exactement le même texte impeccable au point de vue grammatical. L'accent des locutrices a donc influencé la perception de la grammaticalité des énoncés et démontre clairement l'impact de l'accent sur les évaluations (cf. Raisler 1976).

Finalement, les résultats suggèrent que dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, le statut et le prestige associés à l'accent d'un professeur éventuel

influencent la perception de sa compétence pédagogique plus que l'appréciation de sa personnalité. Ceci ressort de la préférence des juges pour la locutrice parisienne en tant que professeur de français malgré les évaluations défavorables liées à l'attraction sociale de cette même locutrice (cf. deuxième analyse 3.3.3).

4.2 Implications de notre étude et conclusion

L'aspect le plus important (quoique non surprenant) de notre étude concerne la préférence des juges pour les locutrices qui parlent avec un accent français natif et standard comme professeur de français langue seconde. Nous estimons que ce choix est surtout dû à l'influence du système d'enseignement, et que les conséquences d'un tel système sont cruciales pour le professeur aussi bien que pour l'apprenant.

L'échantillon des voix enregistrées dans notre étude illustre bien la grande variété d'accents parlés par les professeurs de français langue seconde en Ontario. Il est à noter qu'en effet la majorité des locutrices de nos enregistrements enseignent actuellement le français dans la province ou ont l'intention d'être professeur à l'avenir.

Pourtant cet échantillon d'accents n'est pas conforme aux instructions du système d'enseignement du français langue seconde en Ontario. D'après les recommandations du Ministère de l'éducation de la province (voir McConnell 1978: 94-120 pour une discussion plus détaillée), il n'y a qu'une variété de français enseignée, basée sur un modèle écrit du français standard donc une forme idéale de la variété parlée par la bourgeoisie parisienne. Bien que la reconnaissance des variétés de français régionales fasse partie du curriculum, ces régionalismes sont inclus dans des exercices de compréhension orale; c'est donc la variété standard qui constitue la norme phonologique. (McConnell 1978:105)
Les recommandations plus récentes du Ministère de l'éducation de l'Ontario (1980:7-8)

continuent de souligner l'importance du français standard comme modèle de production:

The program should help students to sharpen their perception of spoke French by learning: to hear standard French accurately enough to reproduce it;...to recognize distinctive differences in accent, dialect, and levels of language.[souligné par nous]

Ceci nous amène à contester l'objectif de l'apprentissage du français langue seconde car, d'après McConnell (op. cit.), ce sont ces objectifs qui déterminent la variété enseignée. Le choix d'une norme devrait tout d'abord répondre aux besoins de l'apprenant. Si ces besoins n'impliquaient que la capacité de lire la presse écrite ou la littérature, le choix d'un modèle de français standard basé sur la langue écrite semblerait alors justifié. Cependant, si l'objectif principal de l'apprentissage du français est de communiquer avec des francophones, un modèle de français écrit ne conviendrait pas à cet objectif parce qu'il représente une variété de langue qui n'est utilisée ni au Canada ni en France ni en Ontario pour la conversation entre francophones (McConnell 1978:89).

Cette option normative entraîne l'enseignement d'un "code linguistique unique et intrinsèquement supérieur" (Gagnon 1982:63) qui se trouve traditionnellement dans les dictionnaires et les grammaires. D'après Gagnon (op. cit., p.66) "le divorce entre une conception normative de la qualité de la langue et la réalité des usages parlés au Québec [et on peut y ajouter dans les communautés canadiennes-françaises en général] par l'ensemble de la société et par les professeurs eux-mêmes illustre bien le caractère artificiel et faux de la conception normative."

Comme nous l'avons vu ci-dessus, la variété linguistique d'un professeur surtout du

point de vue phonétique ne coïncide pas toujours avec la norme de français prescrite pour l'enseignement. Bibeau & Germain (1983) suggèrent que l'insistance sur une variété écrite peut avoir des conséquences sérieuses pour le professeur; ils tirent les conclusions de cet état de fait:

...si l'enseignant relâche les voyelles *i*, *u* et *ou* et palatalise ses *t* et ses *d*, comment vont réagir les élèves en constatant l'absence de ces phénomènes de prononciation à l'audition des bandes magnétiques? Bien sûr, l'enseignant peut en profiter pour amorcer une discussion sur la norme ou pour initier ses élèves à l'usage québécois [ou français canadien en général], mais s'il s'agit d'étudiants arabes ou chinois par exemple, pour qui le texte écrit ou le matériel d'enseignement a une valeur presque sacrée, la crédibilité de l'enseignant risque d'être affectée. (pp. 526-527) [souligné par nous]

Les conséquences de l'emploi d'une perspective normative sont graves aussi pour l'apprenant. Premièrement, cette situation ne le prépare pas à communiquer dans des situations quotidiennes avec des francophones natifs puisque la variété de français apprise en situation formelle d'apprentissage insiste sur l'écrit et ne reflète qu'une langue artificielle et idéale. En outre, l'attitude normative indispose les apprenants vis-à-vis des variétés dites non standard qui d'après la norme prescriptive sont considérées déviantes; cela, malgré le fait que ces variétés peuvent avoir une grande vitalité pour les membres de la communauté où elles se parlent. D'après McConnell (1978:2):

Confronted by the inherent dialectal and stylistic variation in native speech, the learner is initially confused. Because of classroom emphasis on "correct vs. incorrect" utterances, he may tend to view either the native variation or the classroom model as "incorrect". When the native speaker's usage is judged "incorrect", this frequently leads to unfavourable attitudes toward the individual and toward the social or geographic group he represents.

Comme nous l'avons vu dans notre étude, les attitudes négatives de nos sujets vis-à-vis des locutrices qui parlent une variété de français non standard ont abouti à des évaluations défavorables en ce qui concerne tout trait lié à la compétence. Cela englobe

non seulement la compétence personnelle (intelligence, compétence) et linguistique (grammaire, prononciation) mais aussi la compétence pédagogique. Nous avons suggéré plus haut que, surtout pour les apprenants qui habitent en dehors de la communauté linguistique de la langue cible, les attitudes vis-à-vis de la situation formelle d'apprentissage (du professeur en particulier) jouent un rôle significatif dans l'apprentissage d'une langue seconde. D'ailleurs, puisque les attitudes servent de support à la motivation qui constitue un élément déterminant de la réussite de l'apprenant, il se peut que des attitudes négatives vis-à-vis du professeur et donc de la situation formelle d'apprentissage freinent la motivation de l'apprenant et par conséquent, réduisent les chances de réussite et la persévérance à apprendre la langue.

Cette discussion nous amène à conclure que l'enseignement du français langue seconde qui est généralement axé sur une perspective normative en Ontario peut avoir de graves répercussions pour l'apprenant aussi bien que pour le professeur. Mais, compte tenu de ce qui précède, pourquoi une telle perspective persiste-t-elle? D'après Bibeau & Germain (1983), le choix d'une certaine variété comme norme d'enseignement est déterminé essentiellement par l'attitude générale du milieu social à propos de la langue. Ils constatent que le choix du français européen standard est probablement dû au fait que les anglophones au Canada en connaissent plus sur le français parisien grâce surtout au système scolaire ou que ce qu'ils savent des variétés canadiennes n'est pas favorable et par conséquent, ils choisissent la variété qui est traditionnellement considérée plus prestigieuse.

Pourtant, le choix d'une variété d'enseignement devrait respecter les besoins de l'apprenant (White 1974). Si l'on pose que l'objectif principal de l'apprentissage est la communication orale, un programme de français langue seconde en Ontario ne peut pas

ignorer les variétés parlées du français canadien. Mais pour que la norme d'enseignement prenne en compte ces variétés, il faudrait beaucoup plus qu'un changement au sein du système d'éducation; ainsi que l'expriment Bibeau & Germain (op. cit.):

...un changement substantiel d'attitude ne peut pas être le produit d'un changement pédagogique, mais plutôt celui d'un changement beaucoup plus important chez la majorité des membres de la communauté linguistique où se dispense l'enseignement. Il s'agit alors d'un changement dans l'information véhiculée, dans les connaissances que les membres de cette communauté possèdent, dans les jugements qu'ils portent en même temps qu'un changement dans les sentiments éprouvés à l'égard de la langue étrangère et de ceux qui la parlent. Puisque ce changement doit se produire auprès d'un grand nombre de personnes qui ne sont pas directement engagées dans l'enseignement, il ne saurait se faire sans un long processus dont les racines se situent dans le domaine social, économique et politique, c'est-à-dire dans une modification des rapports de force et de contact entre les deux communautés intéressées.

A ce propos, il est encourageant de noter qu'en France aussi bien qu'au Canada, comme l'affirme McConnell (op. cit., p.214), le concept de norme unique en tant que variété universelle et standard est en train de céder la place à celui de normes régionales (multiplicité de normes). La mise en vigueur des programmes de langue seconde qui reflètent cette nouvelle attitude en Ontario et ailleurs sera une contribution positive au système d'enseignement. Les recommandations du Ministère de l'éducation en Ontario (1980) incorporent une discussion détaillée de l'importance des attitudes dans l'enseignement/apprentissage du français langue seconde. Selon la publication de 1986 la responsabilité en incombe au professeur:

Specific attitudinal objectives are not identified for the OACs [Ontario Academic Courses] in French as a second language. Attitudes are best developed indirectly as a result of the way in which teachers communicate a sense of enthusiasm about their subject, introduce worthwhile content into the program, teach language skills, and handle errors and difficulties. (p.6)

Ceci souligne, comme suggéré dans l'étude pilote de Giles, Bourhis & Davies (1979), l'importance de la situation formelle d'apprentissage d'une langue seconde dans le développement des attitudes et le rôle décisif du professeur. Celui-ci peut être non seulement la cible des attitudes des apprenants surtout s'il parle une variété non standard mais aussi un agent susceptible d'influencer ou de modifier les attitudes préexistantes des apprenants afin de contrecarrer les préjugés négatifs qui peuvent nuire à certains sous-groupes de la communauté où se parle la langue-cible.

Appendice 1.

Notation phonétique

1. Voyelles

		palatales		centrales	vélaires
		non labiales	labiales		
fermées	tendues	i	y		u
	lâches	ɪ	ʏ		ʊ
semi-fermées		e	ø		o
centrales				ə ʌ	
semi-ouvertes		ɛ	œ		ɔ
					ẽ œẽ õ
ouvertes		æ		a	ɑ
					ã

Exemples (Walker 1984):

i	vie	ɪ	fil
y	vue	ʏ	jupe
u	vous	ʊ	coupe
e	né		
ø	creux		
o	haut		
ɛ	selle		
œ	seul		
ɔ	sotte		
ə	premier		
a	patte		
ɑ	pâte		
ẽ	vin		
œẽ	brun		
õ	bon		
ã	banc		

2. Consonnes

	bi- labiales	labio- dentales	dentales/ apicales	palatales	vélaires	uvulaires
occlusives	p b		t d		k g	
fricatives		f v	s z	ʃ ʒ		
affriquées			tʃ dʒ			
nasales	m		n		ŋ	
latérales			l			
vibrantes						
roulées			ʀ			R
battues			ʁ			
sans friction				r		
continues sans friction et semi-voyelles	w ɥ			j		

Signe diacritique: C^h (une consonne aspirée)

Exemples (Walker 1984):

p	<i>p</i> ont
b	<i>b</i> on
t	<i>t</i> on
d	<i>d</i> ont
k	<i>k</i> amp
g	<i>g</i> ant
f	<i>f</i> ont
v	<i>v</i> ont
s	<i>s</i> ont
z	<i>z</i> one
ʃ	<i>ʃ</i> ou
ʒ	<i>ʒ</i> our
m	<i>m</i> on
n	<i>n</i> ous
ŋ	<i>ŋ</i> parking
l	<i>l</i> oup
R/ʀ/ʁ	<i>R</i> oue
r	<i>r</i> oute (anglais)
j	<i>j</i> aille
ɥ	<i>ɥ</i> uit
w	<i>w</i> ouate

Appendice 2:

Texte

M. Dubois travaille au bureau de poste. D'habitude, il se réveille vers les 6 heures, parce que, de bon matin, il n'y a pas foule dans les autobus, et les rues de la ville sont presque vides. Dès qu'il est debout, il s'habille en quelques minutes. Avant de sortir, il vérifie toujours la température. Même au printemps, il a soin de se couvrir la tête, car il craint les rhumes. Il ne part jamais sans avoir préparé la nourriture pour son chat aux poils bruns.

En général, il prend l'autobus numéro treize. S'il n'y a pas de neige, il roule très vite, et le chauffeur est très gentil. A 8h juste, M. Dubois descend à l'arrêt en face du bureau de poste. Il va tout de suite à son bureau, où l'attendent des paquets de lettres. Il les lit, et ensuite il attend l'heure de midi pour aller prendre une soupe avec la secrétaire, qui porte toujours une jupe noire et un collier en or massif.

Le lendemain, ça recommence jusqu'au midi. C'est ça la vie.

Appendice 3:

Transcriptions phonétiques

1. Voix parisienne

məsʝ dɪbwa tRavaj o byRo də pɔst. dabityd il sə Revej vɛR lɛ sizœR paRsə kə de bɔ matɛ i: nja pa ful dā lɛz otobys e lɛ Ry də la vil sɔ pRɛskø vid. de kil ɛ dəbu, il sabij ā kɛlkə minyt. avā də sɔRtiR il veRifi tujur la tāpeRatu:R mɛm o prɛtā il a swɛ də sə cuvRiR la tɛt kaR il krɛ lɛ Rym. il nə paR jamɛ sāz avwaR pRepaRe la nuRityR puR sɔ ʃa o pwal bRœ. ā geneRal il pRā lotobys nymeRo tRez sil nia padə nɛʒ il rul tRɛ vit e lə ʃofəR ɛ tRɛ ʒāti. a ɥit œR ʒyst məsʝ dɪbwa dɛsā a laRɛ ā fas dy byRo de pɔst. il va tu d sɥit a sɔ byRo u latā dɛ pakɛ də lɛtR. il lɛ li e āsɥit il atā lœR də midi puR alle pRūdR ynə sup avek la səkRetɛR ki pɔRtə tuzur ynə ʒyp nwaR e ũ kɔlje ān ɔR masif. lə lādəmɛ sa Rɛkɔmūs ʒysko samdi. sɛ sa la vi.

2. Voix franco-ontarienne

məsʝ dɪbwa tRavaj o byRo d pɔst. dabitYd il sə řevej vɛR lɛ siz œ:ř paRskə de bɔ matɛj i: nja pa ful dā lɛz otobYs e lɛ řy də la vil sɔ přesk vid. de kil ɛ dəbu, il sabij ā kɛlkə minYt. avā də sɔRtiř il veřifi tuju:ř la tāpeřaty:ř mɛm o přɛtā il a swɛj də sə cuvřiř la tɛt kaR il krɛj lɛ řYm. il nə pař jamɛ sāz avwař přepaře la nuřity:ř puř sɔ ʃa o pwal břœ. ā geneřal il přā lotobYs nYmeRo trajz sil nja pa də nɛjʒ il řUl třɛ vřt e lə ʃofœř ɛ třɛ ʒāti. a ɥit œR ʒYst məsʝ dɪbwa dɛsāt a lařɛ ā fas dy byřo d pɔst. il va tu d sɥřt a sɔ byřo u latā dɛ pakɛ də lɛtř. il lɛ li e āsɥřt il atā lœ:ř də midi puř alle přā:dř Yn sUp avek la səkřɛtɛ:ř ki pɔřt tuzuř Yn ʒYp nwa:ř e ũ kɔlje ān ɔ:ř masif. lə lādmɛj sa řɛkɔmā:s ʒYsko samdi. sɛ sa la vi.

3. Voix québécoise

məsʃø dybwa tRavaj o byRo d pɔst. dabitʃYd il sə Revej vɛR lɛ siz œ:R paRskə de bɔ matɛj i: nja pa ful dā lez otobYs e lɛ Ry də la vil sɔ pRɛskə vɪd. de kil ɛ dəbu, il sabij ā kɛlkə minYt. avā d sɔRtɪR il veRifi tUjUR la tāpeRatʃYR mem o pRɛtā il a swɛ də s cuvRiR la tet kaR il kRɛ lɛ RYm. il nə paR jame sāz avwaR pRepaRe la nuRitYR puR sɔ ʃɑ o pwal bRœ. ā zeneRal il pRā lotobYs nYmeRo trejz sil nia pa də nɛɛjz il Rul tRɛ vɪt e lə ʃofœR ɛ tRɛ zāti. a ɥit œR ʒYst məsʃø dybwa desā a laRe ā fas dy buRo d pɔst. il va tu d suɪt a sɔ byRo u latā de pake d letR. il lɛ li e āsuɪt il atā lœ:R də midi pUR alle pRāDR yn sup avek la səkReteR ki pɔRt tUʒuR yn ʒYp nwaR e ū kolje ān ɔR masɪf. lə lādmɛ sa Rəkomāz ʒYsko samdi. sɛ sa la vi.

4. Voix anglaise

məsʃø dybwa tRavaj o byRo də pɔst. dabitʃud il sə řevej vɛr lɛ sizœř parsk de bɔ matʃɛ il nja pa fYl dā lez otobys e lɛ Ry də la vil sɔ pRɛsk vid. de kil ɛ dəbUʃ, il sabij ā kɛlkə minyt. avā də sɔrtʃɪr il veRifi tʃujuR la tāpRatʃuR mem o pRɛtʃā il a swɛ də sə cuvrir la tʃet kar il kRɛ lɛ Rum. il nə pař jame sā avwaR pRepaRe la nuRitʃuř puR sɔ ʃatʃ o pwal bRœ. ā zeneRal il pRā lotobys nymero tRɛz sil nja pa də nɛz il Rul tRɛ vit e lə ʃofœR ɛ tRɛ zāntʃi. a ɥit œR ʒyst məsʃø dybwa desād a laRe ā fas dy byRo də pɔst. il va tʃu d suɪt a sɔ buřo u latā de pake də letRə. il lɛ li e āsuɪt il atʃā lœR də midi puR alle pRāDRə ynə sup avek la səkReteR ki port tuʒuR yn ʒyp nwaR e ū kolje ān ɔR masɪf. lə lādəmɛ sa řəkomāz ʒysko samdi. sɛ sa la vi.

Appendice 4:

Questionnaire-sujet

A.

1. Please describe your impressions of this speaker on the following:

This speaker is:

friendly
not at all _____ very much

intelligent
not at all _____ very much

likeable
not at all _____ very much

competent
not at all _____ very much

2. Please rate this speaker's voice on the following:

pleasant voice
not at all _____ very much

correct pronunciation
not at all _____ very much

prestigious voice
not at all _____ very much

correct grammar
not at all _____ very much

beautiful speech
not at all _____ very much

3. How much contact do you have with speakers who speak this way in your everyday life?

not at all: _____ very much

4a. How much of a _____ accent did this speaker have?
(you must indicate the type of accent the speaker has in speaking French)

b. not at all _____ very much

c. How confident are you of your choice?

not at all _____ very much

5. Would this speaker be a good French language instructor?

not at all _____ very much

why or why not? _____

6. Would you personally like to have this person as a French language instructor?

not at all _____ very much

why or why not? _____

B.

Please answer the following questions. Do not write you name on this questionnaire.

1. Age ____ Sex ____ Place of birth _____

2. Please describe you parents' occupation.
Mother _____ Father _____

3. How well do you speak English?

not at all _____ very well

2. How well do you understand English?

not at all _____ very well

3. How well do you speak French?

not at all _____ very well

4. How well do you understand French?

not at all _____ very well

5. How familiar are you with different accents in French?

not at all _____ very well

Appendice 5:

Identification des accents cibles (groupe non-étiqueté)

	Réponses angl. obtenues	paris.	québ.	fr-ont	can-fr	italien/ espagnol	autre
Accent cible:							
angl. (n=124)	110	6	6	0	0	0	0
paris. (n=116)	15	71	16	0	8	0	6
québ. (n=119)	28	29	26	1	11	13	11
fr-ont. (n=114)	23	28	27	0	9	19	8

Bibliographie

- About, F.E., Clément, R. et Taylor, D.M. "Evaluational reactions to discrepancies between social class and language", Sociometry 37 (1974), 239-250.
- Agheyisi, R. et Fishman, J.A. "Language attitude studies: a brief survey of methodological approaches", Anthropological Linguistics 12 (1970), 137-157.
- Allaire, Y. et Toulouse, J.M. Situation socioéconomique et satisfaction des chefs de ménages franco-ontariens. Ottawa: Association canadienne française de l'Ontario, 1973.
- D'Anglejan, A. et Tucker, G.R. "Sociolinguistic correlates of speech styles in Quebec", dans Shuy, R.W. et Fasold, R.W. (dir.), Language Attitudes: Current Trends and Prospects. Washington: Georgetown University Press, 1973, 1-27.
- Anisfeld, E. et Lambert, W.E. "Evaluative reactions of bilingual and monolingual children to spoken languages", Journal of Abnormal and Social Psychology, 69 (1) (1964), 89-97.
- Anisfeld, M., Bogo, N., et Lambert, W.E. "Evaluational reactions to accented English speech", Journal of Abnormal and Social Psychology, 65 (4) (1962), 223-231.
- Arnopoulos, S. Voices from French Ontario. Kingston/Montréal: McGill-Queen's University Press, 1982.
- Beebe, L.M. and Giles, H. "Speech accommodation theories: a discussion in terms of second language acquisition", International Journal of the Sociology of Language 46 (1984), 5-32.
- Bibeau, G. et Germain, C. "La norme dans l'enseignement de la langue seconde", dans Bédard, E. et Maurais, J. (dir.), La Norme Linguistique. Conseil de la langue française. Paris: Collection l'ordre des mots, Le Robert, 1983.
- Blishen, B. et McRoberts, H. "A revised socioeconomic index for occupations in Canada" Canadian Review of Sociology and Anthropology 13 (1) (1976), 71-79.
- Bourhis, R.Y. (dir.). Conflict and Language Planning in Quebec. Avon: Multilingual Matters, 1984.
- . "Language policies and language attitudes: le monde de la francophonie", dans Ryan, E.B. et Giles, H. 1982, 34-62.

- et Genesee, F. "Evaluative reactions to code-switching strategies in Montreal", dans Giles, H., Robinson, W.P. et Smith, P. (dir.), Language: social psychological perspectives. Oxford: Pergamon Press, 1980, 335-343.
- , Giles, H. et Lambert, W.E. "Social consequences of accomodating one's style of speech; A cross national investigation", International Journal of the Sociology of Language 6 (1975), 55-72.
- et Lepicq, D. "Aménagement linguistique, statut et usage du français au Québec", à paraître dans Présence Francophone 32 (1988).
- Brennan, E.M. et Brennan, J.S. "Accent scaling and language attitudes: reactions to Mexican-American English speech", Language and Speech 24 (1981), 207-221.
- Brown, B.L. "Effects of speech rate on personality attributions and competency evaluations in language", Social Psychological Perspectives, (1980), 293-300.
- , Strong, W.J. et Rencher, A. C. "Acoustic determinants of perception of personality from speech", International Journal of the Sociology of Language 6 (1973), 11-32.
- Bush, C. "Some acoustic parameters of speech and their relationships to the perception of dialect differences", TESOL Quarterly 1 (1967) , 20-30.
- Canale, M., Mougeon, R. & Bélanger, M. "Analogical leveling of the auxiliary ETRE in Ontarian French", Recherches Linguistiques à Montréal 9 (1978), 23-39.
- , Mougeon, R., Bélanger, M., & Ituen, S. "Aspects de l'usage de la préposition POUR en français ontarien: Interférence et/ou surgénéralisation?" Working papers on bilingualism 12 (1978), 61-78.
- Carroll, J.B. "The Prediction of Success in Intensive Foreign Language Training", dans Glaser, R. (dir.), Training Research and Education, Pittsburg:University of Pittsburgh Press, 1962.
- Cartwright, Don. "An official-languages policy for Ontario", Canadian Public Policy, IX (3) (1985), 561-577.
- Chantefort, P. Diglossie au Québec: Limites et tendances actuelles. B-29. Québec: International Center for Research on Bilingualism, 1970.
- Cheyne, W. "Stereotyped reactions to speakers with Scottish and English regional accents", British Journal of Social and Clinical Psychology 9 (1970), 77-79.
- Clément, R., Smythe, P.C. et Gardner, R.C. "Persistence in second-language study:

- motivational considerations", Canadian Modern Language Review 34 (4) (1978), 688-694.
- , Gardner, R.C. et Smythe, P.C. "Inter-ethnic contact: Attitudinal consequences", Canadian Journal of Behavioural Science 9(3) (1977), 205-215.
- Clermont, J. et Cedergren, H.J. "Les 'R' de ma mère sont perdus dans l'air", dans Thibault, P. (dir.), Le français parlé: Etudes sociolinguistiques. Edmonton: Linguistic Research, 1979, 13-28.
- Collyer, C.E. et Enns, J.T. 1986: Analysis of variance: the basic designs. Chicago: Nelson-Hall, 1986.
- Creber, C. et Giles, H. 1983: "Social context and language attitudes", Language Sciences 5 (2) (1983), 155-161.
- Daoust, D. La qualité de la langue et la norme au Québec dans le cadre de la planification linguistique: Evolution et perspective d'avenir. Montréal; Office de la Langue française, 1980.
- , "La planification linguistique au Québec: Un aperçu des lis sur la langue", Revue québécoise de linguistique 12 (1) (1982), 9-75.
- Dixon, W.J. (dir.) BMDP statistical software. Berkeley: University of California Press, 1985.
- Edwards, H.P. "Psychological and social psychological factors influencing second-language acquisition", Canadian Modern Language Review 36 (3) (1980), 481-484.
- Edwards, J. "Language attitudes and their implications among English speakers", dans Ryan, E.B. et Giles, H. 1982, 20-33.
- Gagné, G. "Enseignement et 'qualité de la langue' au Québec: quelques propositions", Le français moderne 50 (1982), 62-73.
- Gardner, R.C. "Social psychological aspects of second language acquisition", dans Giles, H. et St. Clair, R. (dir.), Language and Social Psychology. Oxford: Basil Blackwell, 1979, 193-220.
- , Social Psychology and Second Language Learning. London: Edward Arnold, 1985.
- et Lambert, W.E. Attitudes and Motivation in Second Language Learning.

- Rowley, Mass.: Newbury House, 1972a.
- . "Motivational Variables in Second-Language Acquisition", dans Gardner, R.C. & Lambert, W. 1972b. 191-197.
- , Wonnacott, E.J. et Taylor, D.M. "Ethnic stereotypes: a factor analytic investigation", Canadian Journal of Psychology 22 (1) (1968), 35-44.
- Gendron, J.-D. Tendances phonétique du français parlé qu Canada. Québec: Les Presses de l'université Laval, 1966.
- Germain, D. "L'évolution de la langue des travailleurs de la forêt de la région de Hearst", Bulletin du centre de recherche en civilisation canadienne française 14. Ottawa: University of Ottawa (1977), 22-26.
- Giles, H. "Patterns of evaluation in reactions to RP, South Welsh and Somerset accented speech", British Journal of Social and Clinical Psychology 10 (1971), 280-281.
- , Bourhis, R.Y. et Davies, A. "Prestige speech styles: the imposed norm and inherent value hypotheses", dans McCormack, W. et Wurm, S. (dir.), Language in anthropology IV: language in many ways. The Hague: Mouton, 1979, 589-596.
- , Bourhis, R.Y., Trudgill, P et Lewis, A. "The Imposed Norm Hypothesis: A Validation", The Quarterly Journal of Speech 60 (1974), 405-410.
- et Paltridge, John. "Attitudes towards speakers of regional accents of French: effects of regionality, age and sex of listeners", Linguistische Berichte, Braunschweig (1984), 71-85.
- et Powesland, P.F. Speech style and social evaluation. London: Academic Press, 1975.
- et Sassoon, C. "The effect of speaker's accent, social class background and message style on British listeners' social judgements", Language and Communication 3 (3) (1983), 305-313.
- Gliksman, L., Gardner, R.C. et Smythe, P.C. "The role of the integrative motive on students' participation in the French classroom", Canadian Modern Language Review 38 (4) (1982), 625-647.
- Hamers, J.F. " L'évolution des attitudes envers la langue seconde et l'identité culturelle chez les jeunes Québécois francophones et anglophones", La Revue canadienne des langues vivantes 41 (2) (1984), 283-307.
- Hart, R. et Brown, B. "Interpersonal information conveyed by the content and

- vocal aspects of speech", Speech Monographs 41 (4) (1974), 371-380.
- Hudson, R.A. Sociolinguistics Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, 1980.
- Hume, E.V. "The realization of /r/ in Canadian and Standard European French',
polycopié, 1987.
- Hunt, R. et Lin, T. "Accuracy of judgements of personal attributes from speech",
Journal of Personality and Social Psychology 6 (1967), 450-452.
- Laberge S. et Chiasson-Lavoie, M. "Attitudes face au français parlé à Montréal et
degré de conscience des variables linguistiques", dans Darnell, R. (dir.), Language
Diversity in Canada. Edmonton: Linguistique Research Inc., 1971, 89-124.
- Labov, W. The social stratification of English in New York City. Washington: Center
for Applied Linguistics, 1966.
- Language in the inner city. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- Lambert, W.E. "A social psychology of bilingualism", Journal of Social Issues 23 (2)
(1967), 91-109.
- "What are they like, these Canadians? A social-psychological analysis", The
Canadian Psychologist 11 (4) (1970), 303-333.
- , Hodgson, R.C., Gardner, R.C. et Fillenbaum, S. "Evaluational Reactions to
Spoken Languages", Journal of Abnormal and Social Psychology 60 (1) (1960),
44-51.
- Lappin, Kerry. "Evaluation de la prononciation du français montréalais: étude
sociolinguistique", Revue québécoise de linguistique 11 (2) (1982), 93-112.
- Léon, P. "Dynamique des changements phonétiques dans le français de France et du
Canada", La Linguistique 19 (1) (1983), 13-28.
- Léon, P. "H et R en patois normand et en français canadien", dans Gendron, J.D.
& Statka, G. (dir.), Etudes linguistiques franco-canadiennes. Québec: Les Presses
de l'université Laval, 1967, 125-143.
- Lepicq, D. L'acceptabilité en linguistique appliquée: le cas du français des élèves
dans les programmes d'immersion en Ontario. B-130. Québec: Centre
international de recherche sur le bilinguisme, 1983.
- Lett, J.A. "Assessing attitudinal outcomes", dans Phillips, J.K. (dir.), The Language
Connection: from the classroom to the world (ACTFL Foreign Language Education

- Series no. 9) Skokie, Ill.: National Textbook, 1977, 267-302.
- Markel, N., Meisels, M. et Houck, J. "Judging personality from voice quality", Journal of Abnormal and Social Psychology 69 (1964), 458-463.
- Massey, D.A. "Variations in attitudes and motivation of adolescent learners of French as a second language", The Canadian Modern Language Review 42 (3)(1986), 607-618.
- McConnell, Mary Marrin. Norm and variation in language: implications for second language teaching with reference to the teaching of French in Ontario. Thèse de doctorat. Université de Toronto, 1978.
- Méar-Crine, A. et Leclerc, T. "Attitudes des adolescents canadiens-français vis-à-vis du franco-québécois et du français académique" La Sociolinguistique au Québec, Cahier de linguistique 6 (1976), 155-170.
- Mehrabian, A. et Ferris, S. "Inference of attitudes from nonverbal communication in two channels", Journal of Consulting Psychology 31 (1967), 248-252.
- et Wiener, M. "Decoding of inconsistent communications", Journal of Personality and Social Psychology 6 (1967), 109-114.
- Milroy, L. et McClenaghan, P. "Stereotyped reactions to four educated accents in Ulster", Belfast Working Papers in Language and Linguistics 2 (4) (1977).
- Ministry of Education, Ontario. Curriculum guideline, Ontario' academic courses, French as a second language. 1986.
- . French, Core Programs 1980.
- Mougeon, R., Bélanger, M., Canale, M. et Ituen, S. "L'usage de la préposition SUR en franco-ontarien", Canadian Journal of Linguistics 22 (1977), 95-124.
- , Bélanger, M. et Canale, M. "Le rôle de l'interférence dans l'emploi des prépositions en français et en anglais par des jeunes Franco-Ontariens bilingues", dans Paradis, M. (dir.), Aspects of bilingualism. Columbia: Hornbeam Press, 1978, 53-62.
- et Beniak, E. "Le français en situation de contact et la variation linguistique: le français parlé en Ontario", Actes du 17e Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes 6 (6) (1986) (Aix en Provence) 293-313.
- , Beniak, E., et Valois, D. "A sociolinguistic study of language contact, shift, and change", Linguistics 23 (1985), 455-487.

- et Canale, M. "A Linguistic Perspective on Ontario French", Canadian Journal of Education 4 (4) (1979), 59-65.
- et Canale, M. "Maintenance of French in Ontario: Is Education in French Enough?", Interchange 9(4) (1978), 30-39.
- et Heller, M. "The Social and Historical Context of Minority French Language Education in Ontario", Journal of Multilingual and Multicultural Development 7 (2&3) (1986), 199-227.
- Muchnick, A. G. et Wolfe, D.E. "Attitudes and motivations of American students of Spanish", Canadian Modern Language Review 38 (2) (1982), 262-281.
- Noël, D. Le français parlé: analyse des attitudes des adolescents de la ville de Québec selon les classes sociales. B-94. Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1980.
- Raisler, I. "Differential response to the same message delivered by native and foreign speakers", Foreign Language Annals 9 (1976), 256-259.
- Rémillard, L., Tucker, G.R. et Bruck, M. "The role of phonology and lexicon in eliciting reaction to dialect variation", Anthropological Linguistics 15 (1973), 383-397.
- Ryan, E.B. 1983: "Social Psychological Mechanisms Underlying Native Speaker Evaluations of Non-Native Speech" Studies in Second Language Acquisition 5 (2) (1983), 148-159.
- et Carranza, M. "Evaluative reactions of adolescents toward speakers of standard English and Mexican American accented English", Journal of Personality and Social Psychology 31 (1975), 855-863.
- et Carranza, M. "Ingroup and outgroup reactions toward Mexican American language varieties", dans Giles, H. (dir.), Language, ethnicity and intergroup relations. London: Academic Press, 1977, 58-82.
- Carranza, M. et Moffie, R. "Mexican American reactions to accented English.", dans Berry, J.W. et Lonner, W.J. (dir.), Applied Cross-Cultural Psychology. Amsterdam: Swets & Zeitlinger B.V., 1975, 174-178.
- et Giles, H. Attitudes towards Language Variation. London: Edward Arnold, 1982.
- , Giles, H. et Sebastian R.J. "An integrative perspective for the study of attitudes

- toward language variation", dans Ryan, E.B. et Giles, H. 1982, 1-19.
- Santerre, Laurent. "Le R apical montréalais en régression rapide", Les français régionaux du Québec. Chicoutimi: Prothée, 1979, 117-132.
- Schiffler, L. Pour un enseignement interactif des langues étrangères. Collection LAL. Paris: Hatier, 1984.
- Segalowitz, Norman. "Communicative incompetence and the non-fluent bilingual", Canadian Journal of Behavioural Science 8 (2) (1976), 122-131.
- Seligman, C., Tucker, G. et Lambert W. "The effects of speech style and other attributes on teachers' attitudes toward pupils", Language in Society 1 (1972), 131-142.
- Stewart, W.A. "A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism", dans Fishman, J.A. (dir.), Readings in the Sociology of Language. The Hague: Mouton, 1968, 531-545.
- Strongman, K. et Woosley, J. "Stereotyped reactions to regional accents", British Journal of Social and Clinical Psychology 6 (1967), 164-167.
- Tajfel, H. "Social psychology of intergroup relations", Annual Review of Psychology 33 (1982), 1-39.
- Thomas, Alain. La Variation Phonétique: cas du franco-ontarien. Québec: Didier, 1986.
- Tousignant, C., Sankoff, D. et Santerre, L. "New results on Montreal French /r/", Rapport technique, Centre de recherche de mathématiques appliquées. Université de Montréal, 1983.
- Tucker, G.R. et Lambert, W.E. "White and negro listeners' reactions to various American-English dialects", Social Forces 47 (1969), 463-468.
- Walker, Douglas. The Pronunciation of Canadian French. Ottawa: University of Ottawa Press, 1984.
- White, Ronald V. "Communicative competence, register and second language teaching", International Review of Applied Linguistics in Language Teaching XII: 2 (1974), 127-141.
- Winer, B.J. Statistical Principles in experimental design. New York: McGraw-Hill, 1962.