

**12UNIVERSIDAD NACIONAL
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ESCUELA DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE
ÁREA DE FRANCÉS**

***ANALYSE DU PROCESSUS D'ACQUISITION DU
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE CHEZ DES
PERSONNES ÂGÉES DANS LE DOMAINE
PHONOLOGIQUE***

Trabajo final de graduación, modalidad tesis, para obtener el grado
de Licenciatura en Lingüística Aplicada con énfasis en francés

Presentado por

KARINA RAMÍREZ MATA

**HEREDIA
2019**

Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Lingüística Aplicada con énfasis en francés, presentada por Karina Ramírez Mata.

Esta tesis fue aprobada el ____ de _____ de 2019, en el campus Omar Dengo, Heredia, por el siguiente tribunal examinador:

Dr. Francisco Mena Oreamuno
Decano, Facultad de Filosofía y Letras

M.A. Ileana Saborío Pérez
Directora, Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje

Lic. Julio Sánchez Murillo
Profesor tutor

M.A. Karina Costa Morales
Lectora

M.A. Roberto Salgado Randel
Lector

RÉSUMÉ

Le Costa Rica expérimente, depuis quelques années, une importante augmentation de la population des personnes âgées. Celle-ci est aussi de plus en plus active ; ce fait se voit dans leur intérêt pour apprendre des langues étrangères.

Dans ce contexte et dans le cadre d'un cours de français (plan pilote, niveau de langue A1.1, ce travail étudie l'apprentissage de la prononciation de la langue française chez deux groupes de personnes âgées de la région d'Heredia.

Ce travail est le résultat d'une analyse en matière phonologique de la production orale de ce public. Ceci nous a permis de déterminer les facilités et les difficultés de l'apprenant senior concernant cet aspect du français ; par exemple : les phonèmes les plus abordables pour les participants et ceux qui ont entraîné plus de complications au moment de les reproduire.

Lors du cours proposé et de l'analyse des échantillons extraits des productions du public participant, on a considéré les caractéristiques propres de celui-ci, ce qui nous a conduits à établir quelques régularités relatives à l'apprentissage de la prononciation du français ainsi qu'à quelques éléments qui l'entravent.

On propose également quelques conclusions et recommandations qui reflètent le processus d'étude de cette population dans le domaine correspondant et qui pourraient améliorer l'abordage de celle-ci de la part de ces apprenants du FLE.

Mots-clés : **personne âgée, phonologie, prononciation, analyse**

Resumen

Costa Rica experimenta, desde hace algunos años, un importante aumento en la población de la persona adulta mayor. Este público es también más activo, este hecho se refleja en su interés por aprender lenguas extranjeras.

En este contexto y por medio de un curso de francés (plan piloto, nivel de lengua A1.1, este trabajo estudia el aprendizaje de la pronunciación de la lengua francesa en dos grupos de personas adultas mayores de la región de Heredia.

Este trabajo es el resultado de un análisis en materia fonológica de la producción oral de este público. Esto nos ha permitido determinar las facilidades y las dificultades del aprendiente adulto mayor con respecto al aprendizaje del francés; por ejemplo: los fonemas más asimilables para los participantes y aquellos que poseen complicaciones al momento de reproducirlos.

Durante el curso propuesto y el análisis de las muestras extraídas de las producciones del público participante, se consideraron las características más específicas de éste, lo que nos conduce a establecer algunas regularidades relativas al aprendizaje de la pronunciación del francés y algunos elementos que lo dificultan.

Igualmente, se establecen algunas conclusiones y recomendaciones que reflejan el proceso de estudio de esta población en el ámbito correspondiente y que podrían mejorar el abordaje de este público en su rol de aprendientes del FLE.

Palabras clave: **persona adulta mayor, fonología, pronunciación, análisis**

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je remercie Dieu, le tout puissant et miséricordieux, qui m'a donné la force et la patience de mener à bien ce modeste travail.

Je remercie mon professeur et mon directeur de mémoire Julio Sánchez pour les conseils, la confiance et la patience tout au long de cette recherche; sans sa volonté, je n'aurais pas pu le faire.

Les remerciements s'étendent également à tous mes enseignants durant les années d'études, ainsi qu'aux professeurs lecteurs pour leur temps et leur attention particulière à ce travail.

Les remerciements les plus sincères aux personnes qui nous ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire, les intégrants du groupe *Volver a vivir* et le groupe *Diurno de Barva* du troisième âge, ils m'ont donné une grande expérience de vie.

Je remercie toute ma famille pour son amour et son soutien constant. Je lui dédie ce mémoire.

*“A veces sentimos que lo que hacemos es tan solo una gota en el mar, pero el mar
sería mucho menos si le faltara una gota”*

Madre Teresa de Calcuta

TABLE DES MATIÈRES

<i>REMERCIEMENTS</i>	<i>v</i>
<i>TABLE DES MATIÈRES</i>	<i>vii</i>
<i>I. INTRODUCTION</i>	<i>12</i>
1.1 ANTÉCÉDENTS	15
1.2 JUSTIFICATION	19
1.3 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	21
1.3.1 Objectif général	21
1.3.2 Objectifs spécifiques.....	21
<i>II. CADRE THÉORIQUE</i>	<i>22</i>
2.1 Aspects généraux sur l'apprentissage de langues étrangères	22
2.1.1 Apprentissage et acquisition.....	22
2.1.1.1 Définitions des termes.....	22
2.1.2 La période critique	24
2.1.2.1 Définition du terme	24
2.1.2.2 Origine de l'hypothèse de la période critique	26
2.1.2.3 Caractéristiques de la période critique	28
2.1.2.4 Critiques à la théorie de la période critique	31
2.1.2.4 D'autres facteurs influant le processus d'acquisition d'une deuxième langue	32
2.1.3 L'interlangue.....	34
2.1.3.1 Définition du terme	34
2.1.3.2 Origine de la notion d'interlangue	34
2.1.3.3 Caractéristiques de l'interlangue	36
2.1.3.4 Facteurs de l'interlangue qui touchent l'acquisition d'une langue étrangère..	37
2.1.4 Langue maternelle	37
2.2 Aspects généraux sur le public senior	38
2.2.1 Gériatrie.....	38
2.2.1.1 Définition du terme	38
2.2.1.2 Caractéristiques de la personne âgée	39
2.2.1.3 Maladies du troisième âge.....	40
2.2.1.4 L'apprentissage de la personne âgée.....	43
2.2.1.5 Des politiques et des institutions du public senior	44
2.3.1 Aspects généraux d'un cours FLE pour un public senior.....	48

2.3.1.1 L'approche communicative	48
2.3.1.1.1 Origine de cette approche	48
2.3.1.1.2 Caractéristiques de l'approche communicative	48
2.3.1.1.3 Justification de l'application de l'approche communicative	50
2.4 Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)	50
2.4.1 Niveau A1.1	51
2.5 Pédagogie différenciée	54
2.5.1 Définition du terme	54
2.5.2 Caractéristiques de la pédagogie différenciée	55
2.6 L'apprentissage tardif de la prononciation	55
2.6.1 Facteurs qui influencent le processus d'apprentissage de l'apprenant tardif	57
2.7 Aspects généraux sur la prononciation du français	60
2.7.1 Phonétique et phonologie	60
2.7.1.1 Définition des termes	60
2.7.1.2 Différence entre phonétique et phonologie	61
2.7.1.3 Justification de l'usage du terme phonologie	62
2.7.1.4 Voyelles, consonnes et semi-voyelles du français	63
2.7.1.4.1 Voyelles	63
2.7.1.4.1.1 Distinction entre /e/, /ɛ/ et /ə/	63
2.7.1.4.1.2 Distinction entre /i/, /u/ et /y/	64
2.7.1.4.1.3 Distinction entre /o/ et /ɔ/	64
2.7.1.4.1.4 Distinction entre /ø/ et /œ/	64
2.7.1.4.1.5 Distinction entre les semi-voyelles	65
2.7.1.4.2 Les voyelles nasales	65
2.7.1.4.3 Consonnes	66
2.7.1.4.3.1 Caractéristiques de /b/ et /v/	66
2.7.1.4.3.3 Caractéristiques de /ʒ/ et /ʃ/	66
2.7.1.4.3.4 Caractéristiques du /ʀ/	67
2.7.1.4.3.5 Caractéristiques des autres consonnes	67
2.7.1.4.4 La liaison et les enchaînements vocaliques et consonantiques	68
2.7.1.5 Les hispanophones et les problèmes de prononciation des phonèmes du français	69
2.7.1.6 Les phonèmes de l'espagnol	71
III. CADRE MÉTHODOLOGIQUE	73

3.1 Type de recherche	73
3.2 Approche de la recherche	74
3.3 Le corpus	75
3.3.1 Enregistrements	76
3.3.2 Livre de bord	77
3.4 La démarche d'analyse	77
3.5 Profil du participant	79
3.6 Quelques considérations générales à propos du cours offert.....	81
3.6.1 Fiches pédagogiques	82
<i>IV. LES RÉSULTATS OBTENUS.....</i>	<i>84</i>
4.1 Analyse de la prononciation des voyelles du français	84
4.1.1 Les voyelles orales	85
4.1.1.1 Le phonème /a/	85
4.1.1.2 Les phonèmes /ɛ/, /e/ et /ə/	86
4.1.1.3 La prononciation de /ə/ comme /e/	87
4.1.1.4 Confusion entre le /ə/ final et le /o/ de l'espagnol	89
4.1.1.5 Les phonèmes /y/, /u/ et /i/	91
4.1.1.6 Le phonème /œ/	94
4.1.1.7 Le phonème /ø/	95
4.1.1.8 Le phonème /o/	97
4.1.2 Les voyelles nasales	98
4.1.2.1 Les phonèmes /ɛ̃/, /ã/ et /õ/	98
4.1.2.1.1 Le phonème /ã/	98
4.1.2.1.2 Le phonème /ɛ̃/.....	99
4.1.2.1.3 Le phonème /õ/.....	100
4.1.3 Analyse de la prononciation des consonnes du français	103
4.1.3.1 Les phonèmes /p/ et /b/.....	103
4.1.3.2 Les phonèmes /b/ et /v/	105
4.1.3.3 Les phonèmes /t/ et /d/.....	106
4.1.3.4 Les phonèmes /ʒ/ et /dʒ/	107
4.1.3.5 Le phonème /ʃ /.....	109
4.1.3.6 Les phonèmes /k/ et /g/	110
4.1.3.7 Les phonèmes /s/ et /z/.....	112
4.1.3.8 Les phonèmes /m/, /n/ et /l/	114

4.1.3.9 Le phonème /ɲ/.....	115
4.1.3.10 Le phonème /ʀ/.....	116
4.1.4 Analyse de la prononciation des semi-voyelles	118
4.1.4.1 Le phonème /j/	118
4.1.4.2 Le phonème /ɥ/	120
4.1.4.3 Le phonème /w/	121
4.2 Liaison et enchaînement phonétique	123
V. ANALYSE DES RÉSULTATS	125
VI. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS	130
6.1 Conclusions générales	130
6.2 Recommandations	134
VII. BIBLIOGRAPHIE.....	137
VIII. SITOGRAPHIE	140
IX. ANNEXES	146
9.1 Annexe 1.....	147
9.2 Annexe 2 : fiches pédagogiques utilisés dans le développement de séances...148	
9.3 Annexe 3 : Exemples des images utilisées pour faire le cours.....165	
9.5 Annexe 5 : La description des vêtements.....168	
9.6 Annexe 6 : Activité de la francophonie.....171	
9.7 Annexe 7 : Jeu pour la vérification de l'acquisition des sujets abordés en classe	172
9.8 Annexe 8 : Diplôme de participation donné pour la Municipalidad de Heredia ..173	
9.9 Annexe 9 : Diplôme de participation Groupe Barva.....174	
9.10 Annexe 10 : Lettre d'autorisation pour l'utilisation des enregistrements des participants.....175	
9.11 Annexe 11 : Groupe Volviendo a Vivir	176
9.12 Annexe 12 : Résultats généraux de la prononciation des phonèmes	177

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Niveau A1.1 Niveaux communs de référence. Échelle globale, Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer	52
Tableau 2. Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée et Grille pour l'auto-évaluation du niveau A1.1 du CECR.	53
Tableau 3. Les voyelles du français. (Moeschler et Zufferey, 2015, p. 87).....	68
Tableau 4. Les consonnes du français (Moeschler et Zufferey, 2015, p. 88). ..	68

LISTE DE GRAPHIQUES

Graphique 1. Résultats de la prononciation du /ε/ dans le premier instrument appliqué.....	87
Graphique 2. Résultats de la prononciation du /ε/ dans le deuxième instrument appliqué.....	87
Graphique 3. Résultats de la prononciation du /ə/ dans le premier instrument appliqué.....	90
Graphique 4.: Résultats de la prononciation du /ə/ dans le deuxième instrument appliqué.....	90
Graphique 5. Résultats de la prononciation du /y/ dans le premier instrument appliqué.....	93
Graphique 6. Résultats de la prononciation du /y/ dans le deuxième instrument appliqué.....	93
Graphique 7. Résultats de la prononciation du /œ/ dans le premier instrument appliqué.....	95
Graphique 8. Résultats de la prononciation du /œ/ dans le deuxième instrument appliqué.....	95
Graphique 9. Résultats de la prononciation du /ø/ dans le premier instrument appliqué.....	97
Graphique 10. Résultats de la prononciation du /ø/ dans le deuxième instrument appliqué.....	97
Graphique 11. Résultats de la prononciation du /ã/ dans le premier instrument appliqué.....	99
Graphique 12. Résultats de la prononciation du /ã/ dans le deuxième instrument appliqué.....	99
Graphique 13. Résultats de la prononciation du /ẽ/ dans le premier instrument appliqué.....	100
Graphique 14. Résultats de la prononciation du /ẽ/ dans le deuxième instrument appliqué.....	100
Graphique 15. Résultats de la prononciation du /õ/ dans le premier instrument appliqué.....	102
Graphique 16. Résultats de la prononciation du /õ/ dans le deuxième instrument appliqué.....	102
Graphique 17. Résultats de la prononciation du /p/ dans le premier instrument appliqué.....	104
Graphique 18. Résultats de la prononciation du /p/ dans le deuxième instrument appliqué.....	105
Graphique 19. Résultats de la prononciation du /v/ dans le premier instrument appliqué.....	106
Graphique 20. Résultats de la prononciation du /v/ dans le deuxième instrument appliqué.....	106

Graphique 21. Résultats de la prononciation du /g/ dans le premier instrument appliqué.....	111
Graphique 22. Résultats de la prononciation du /g/ dans le deuxième instrument appliqué.....	112
Graphique 23. Résultats de la prononciation du /z/ dans le premier instrument appliqué.....	113
Graphique 24. Résultats de la prononciation du /z/ dans le deuxième instrument appliqué.....	114
Graphique 25. Résultats de la prononciation du /ɲ/ dans le premier instrument appliqué.....	115
Graphique 26. Résultats de la prononciation du /ɲ/ dans le deuxième instrument appliqué.....	115
Graphique 27. Résultats de la prononciation du /ʀ/ dans le premier instrument appliqué.....	118
Graphique 28. Résultats de la prononciation du /ʀ/ dans le deuxième instrument appliqué.....	118
Graphique 29. Résultats de la prononciation du /j/ dans le premier instrument appliqué.....	119
Graphique 30. Résultats de la prononciation du /j/ dans le deuxième instrument appliqué.....	120
Graphique 31. Résultats de la prononciation du /ɥ/ dans le premier instrument appliqué.....	121
Graphique 32. Résultats de la prononciation du /ɥ/ dans le deuxième instrument appliqué.....	121
Graphique 33. Résultats de la prononciation du /w/ dans le premier instrument appliqué.....	122
Graphique 34. Résultats de la prononciation du /w/ dans le deuxième instrument appliqué.....	123
Graphique 35. Résultats de la prononciation totale de la liaison	124
Graphique 36. Résultats de la prononciation totale de l'enchaînement	124

I. INTRODUCTION

Selon l'Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Costa Rica (INEC), la population de personnes âgées a augmenté considérablement dans les dernières années; ainsi, les données montrent qu'il y a eu un accroissement de plus de 100000 seniors entre 2016 et 2017.

Cet accroissement constitue un enjeu pour les institutions publiques et non gouvernementales qui travaillent pour leur qualité de vie, telles que le Consejo Nacional de la Persona Adulta Mayor (CONAPAM), la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS) et l'Asociación Gerontológica Costarricense (AGECO).

Cependant, ce défi ne concerne pas seulement ces institutions ; l'Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) et les universités de l'État : l'Universidad Nacional (UNA), l'Universidad de Costa Rica (UCR) et l'Universidad Estatal a Distancia (UNED) cherchent, elles aussi, à offrir une attention spéciale à la formation des personnes âgées dans différents domaines, par exemple : l'art, la culture, l'agriculture, le sport, l'histoire, les langues, entre autres.

Vu ceci, actuellement, les processus d'enseignement-apprentissage au Costa Rica ne se limitent pas à un public spécifique ; diverses institutions publiques et privées telles que l'UNED (Programa de gerontología), l'UCR (Programa institucional de la Persona Adulta Mayor (PIAM)) et l'UNA (Programa de Atención Integral de la Persona Adulta Mayor (PAIPAM)) offrent des cours de différentes disciplines (la danse typique, le tai chi, les outils

technologiques, entre autres) pour les personnes âgées. Ces institutions leur proposent également des cours d'une deuxième langue aux différents niveaux.

Tous ces programmes ont pour but de favoriser l'intégration et l'éducation des personnes âgées dans différents domaines de la société qui sont, habituellement, développés pour un autre type de public, principalement, les jeunes. Les cours de langues étrangères, tantôt d'anglais, tantôt de français, font partie de la plupart des plans de ces programmes gérontologiques.

Compte tenu de ceci, il est pertinent d'entreprendre des études abordant divers aspects liés à cet apprentissage, cela pour proposer des méthodologies et élaborer du matériel didactique mieux adaptés aux besoins de cette population, ainsi que pour mieux développer leurs compétences linguistiques.

Dans ce contexte, le projet « Analyse du processus d'acquisition du Français langue étrangère chez des personnes âgées dans le domaine phonologique » a réalisé une étude sur l'apprentissage de la prononciation française chez ce groupe de personnes, à partir de l'analyse des difficultés et des habilités que possède ce type de public, de plus en plus actif dans notre pays.

À plus forte raison, ce travail a l'objectif d'élargir l'étude du sujet de l'apprentissage de la prononciation française dans le domaine du FLE au Costa Rica, ainsi que de distinguer et de déterminer les limitations, les problèmes et les habilités des personnes âgées pour l'apprentissage d'une deuxième ou troisième langue.

Pour mener à bien cette recherche, on a travaillé avec un groupe de seniors de la province d'Heredia : nous avons conçu un plan pilote de cours de

français pour cette population dans l'intention de nous procurer le corpus nécessaire pour analyser son apprentissage de la prononciation de cette langue. Ceci nous a permis d'établir quelques particularités de ce processus tout en considérant les caractéristiques propres de ce public.

Ce travail, fondé sur un ensemble théorique concernant divers aspects liés au processus d'apprentissage du français d'un public senior, cherche à être un apport à l'enseignement de cette langue dans notre pays. En outre, celui-ci prétend contribuer, d'une certaine manière, à développer l'étude, à partir d'un domaine spécifique, de l'apprentissage du français d'une partie de la population costaricienne de plus en plus nombreuse et ayant besoin de meilleures conditions pour se débrouiller dans le monde actuel.

1.1 ANTÉCÉDENTS

Dans cette section du mémoire, on présente une série de travaux abordant, à partir de divers points de vue, les deux grands axes de notre recherche : les personnes âgées et la phonologie de la langue française.

Une recherche dans les bibliothèques des universités publiques de notre pays nous a permis de constater que les études concernant la prononciation du français sont limitées.

Nous présentons, à titre d'exemple, deux travaux qui abordent cette thématique. Le premier, de l'auteur Karina Costa Morales (2013), aborde l'influence du système phonologique de notre espagnol (langue maternelle) sur la perception de quelques sons du français. Ce travail de recherche, nommé « *Les influences du système phonologique espagnol costaricienne sur la perception des voyelles antérieures arrondies et de la voyelle centrale arrondie du français : des défis à surmonter* », concerne un public de différentes tranches d'âge et de diverses régions du pays.

Le deuxième, « *La phonétique au Niveau A.1.1 au Costa Rica : Dispositif d'acquisition pour le secondaire* » (Campos et Picado, 2014) est un mémoire où l'on aborde l'apprentissage de la phonétique du français avec un public du secondaire. Ces deux études font référence à la phonétique comme élément linguistique essentiel de l'apprentissage d'une langue.

Également, nous avons remarqué que les travaux ayant rapport à l'apprentissage du français au Costa Rica chez un public senior sont encore plus limités. Malgré ceci, on a trouvé un mémoire intitulé « *Stratégies de*

médiation pédagogique applicables à l'enseignement du français comme langue étrangère pour enseignants ayant en charge les cours à la population appartenant au Programa Integral del Adulto Mayor (PIAM) » soutenu par des étudiants de l'Universidad de Costa Rica. (Cerdas, Coto, Hernández et Monterrey, 2015), ce travail présente une proposition pédagogique et didactique pour l'apprentissage du français chez les personnes âgées.

Il est pertinent de dire qu'il existe des recherches par rapport à différents thèmes liés à la gérontologie, par exemple : « *Factores de envejecimiento físico-funcional y psicosocial que presentan las personas mayores de 60 a 85 años pertenecientes al cantón de San José* » (Aragón et Salas, 1996) ; « *Cambios fisiológicos en personas de 60 años inducidos por un programa de actividad física* » (Agüero, 1993) ; « *Estado de salud, físico y mental de los adultos mayores del área rural de Costa Rica, 2000* » (Cáceres, 2002) et « *Efecto de un programa de actividad físico-recreativo sobre el estrés en personas adultas mayores institucionalizadas de la provincia de Heredia* » (Ocampo et Serrano, 2009) de l'Universidad Nacional. Ce sont des études qui traitent des sujets concernant la santé, la psychologie et d'autres aspects d'importance chez la personne âgée.

Ces travaux, quoiqu'intéressants et très bien fondés, n'abordent évidemment pas la question de l'acquisition de la prononciation d'une langue étrangère, mais ils nous ont fourni des éléments utiles relatifs au public cible de notre recherche et qui peuvent influencer son apprentissage d'une langue étrangère.

Par rapport aux travaux réalisés à l'étranger, nous avons trouvé deux études relatives au domaine de langues étrangères et des seniors. Le mémoire « *La Nature des relations entre la sensibilité phonologique, la mémoire du travail verbal, le traitement en entrée lexicale et le décodage chez l'adulte acquérant une langue seconde* » (Goffaux, 2000), de l'Université de Moncton, Canada, présente une étude des habiletés phonologiques, avec la lecture, d'une population adulte apprenant une deuxième langue, l'influence de la langue maternelle et l'interlangue comme des facteurs déterminants du processus d'acquisition de la langue cible. Il faut aussi mentionner la recherche d'une étudiante italienne, Simona Viggiani (2011), « *L'apprentissage des langues étrangère après 50 ans : enquête auprès d'apprenants d'anglais et d'italien à Grenoble* » où l'on analyse des aspects influant l'apprentissage des personnes âgées tels que leur âge et leurs capacités cognitives.

Comme il a été présenté au Costa Rica, les travaux relatifs aux aspects rapportés à la prononciation du français sont très limités et ne concernent pas notre public cible et celui qui lie l'enseignement du français et les seniors est une étude concentrée sur les aspects méthodologiques de ce processus.

Au niveau international, les travaux étudiés ont été réalisées dans des contextes assez différents du nôtre : un milieu officiellement bilingue (le Canada) et l'autre, dans un espace où les contacts avec des locuteurs de la langue cible sont plus accessibles (l'Europe), ce qui peut influencer, surtout, de manière positive l'apprentissage.

Ces études ont été un important soutien à la recherche que l'on a développée et en même temps, elles constituent une preuve de l'intérêt de

notre projet et de son caractère innovateur : une étude traitant le développement des habilités en matière de phonologie française d'un groupe de seniors dans le contexte costaricien.

1.2 JUSTIFICATION

Ce projet naît du faible nombre de recherches et d'autres types de travaux dans le contexte costaricien traitant l'apprentissage de la prononciation du français chez un public adulte. En effet, les adultes constituent une tranche importante de l'enseignement de cette langue dans notre pays (par exemple : dans les universités et les instituts des langues) ; cependant, la plupart des études menées à bien jusqu'à présent se concentrent sur un public plutôt adolescent.

Parmi ce public adulte, nous retrouvons une sous-catégorie : les personnes âgées. Étant donné cette situation et un nombre limité d'études concernant le FLE et les seniors dans notre milieu, une offre limitée de cours de cette langue pour ce public et l'absence de techniques pédagogiques pour aborder l'enseignement de cette langue pour ce groupe de la population, un travail de recherche comme le nôtre s'avère pertinent.

Nous sommes conscients de la place primordiale qu'occupe le domaine de la prononciation dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, c'est pourquoi une proposition d'analyse du processus d'acquisition de cette spécificité de la langue chez un public senior est utile, voire nécessaire.

Le caractère innovateur que ce travail possède dans le contexte FLE costaricien est son objet d'étude : l'aspect phonologique de cette langue (un des domaines les moins étudiés dans notre pays) chez un public assez particulier.

En effet, selon les statistiques de l'INEC en 2017, dans la région centrale du pays, plus de 167 000 personnes de plus de 40 ans n'ont pas eu d'instruction, y compris l'illettrisme. Étant donné la présence de cette condition dans le groupe des participants, le domaine de la langue choisi (la phonologie), les caractéristiques propres de cette population et les objectifs de la recherche, pour la mise en œuvre d'un plan pilote (cours de français pour des seniors nécessaire pour la construction du corpus) la composante écrite a été supprimée.

Cette recherche constitue une étude qui pourrait, également, contribuer à élargir et améliorer l'apprentissage d'une deuxième langue chez un public qui n'est guère concerné lors de la mise en place de propositions de cours des langues étrangères dans notre pays, à la mise en place des ressources d'apprentissage adaptées aux besoins et intérêts des personnes du troisième âge et aussi à leur intégration aux projets de la société actuelle. Ce travail peut, aussi, constituer un point de départ pour de futures recherches abordant une thématique semblable et liée à ce public.

1.3 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

1.3.1 Objectif général

Analyser le processus d'acquisition des phonèmes français de la part d'un groupe de personnes âgées.

1.3.2 Objectifs spécifiques

- Identifier les habilités et les difficultés d'apprentissage de la prononciation de la langue française chez les personnes âgées.
- Déterminer les facteurs exerçant de l'influence sur le processus d'apprentissage de la prononciation de la langue française chez un groupe de personnes âgées de la région d'Heredia.
- Examiner l'interférence de l'espagnol costaricien lors de la reproduction des phonèmes français de la part des seniors.
- Spécifier les stratégies employées par un groupe de seniors pour reproduire des phonèmes français.

II. CADRE THÉORIQUE

Dans cette section du travail, nous avons examiné les concepts essentiels, ainsi que les différents théories et courants concernant la thématique de la recherche. Ceci a accordé à la recherche une base théorique solide qui nous a permis de nous approcher du contexte étudié avec un bagage conceptuel clair et pertinent favorisant, en même temps, notre analyse de cette réalité.

En ce qui concerne les notions de base constituant ce cadre, on y trouve différentes conceptions rapportées à l'acquisition et l'apprentissage des langues, aux caractéristiques générales des personnes âgées et liées, également, à la prononciation du français.

2.1 Aspects généraux sur l'apprentissage de langues étrangères

Parmi les éléments associés à l'apprentissage de langues chez un public quelconque, nous avons étudié les notions suivantes : l'acquisition et l'apprentissage, la période critique, l'interlangue et leurs caractéristiques les plus remarquables.

2.1.1 Apprentissage et acquisition

2.1.1.1 Définitions des termes

Il est essentiel d'expliquer les concepts d'acquisition et apprentissage des langues étrangères pour mieux comprendre quelques aspects de ce travail d'analyse de la phonétique française et les personnes âgées.

Nous pouvons définir l'acquisition comme une méthode non guidée où l'abordage des structures linguistiques, telles que la grammaire, la prononciation et le lexique, se réalise d'une manière non explicite et sans un ordre prédéterminé, celle-ci est développée dans une ambiance dite naturelle. Ce processus est commun pendant l'enfance, où l'individu commence à parler (acquisition de la langue maternelle), mais il faut remarquer que ce processus n'est pas spécifique à l'enfant, puisque l'adulte peut acquérir une autre langue (étrangère ou seconde) dans ce type de milieu ; cependant, dans ce cas-ci, d'autres facteurs détermineront le processus. Parmi les caractéristiques de l'acquisition, Quiroa mentionne :

[...] dans son environnement social l'individu acquiert son vocabulaire en recopiant ce qu'il entend. Le locuteur apprend à communiquer en formant des hypothèses sur un plan cognitif grâce à ses connaissances et les reproduit. C'est en observant la réaction et la réponse de ses interlocuteurs que ses hypothèses se confirment (2013, p. 17).

Par contre, l'apprentissage de langues est un processus structuré qui se développe dans un milieu institutionnel avec des objectifs et démarches spécifiques. L'apprentissage d'une deuxième langue tantôt pour les enfants, tantôt pour les adultes est possible, malgré ce qu'affirment quelques hypothèses et théories comme celle de la période critique. Steffen mentionne, par rapport à ceci :

les activités d'apprentissage sont de nature essentiellement verbale, tout en étant généralement multimodales grâce au recours à divers outils et modes sémiotiques (textes, schémas, graphiques, cartes, etc.). Elles consistent, à la fois, à travailler et rendre accessibles les objets de savoir dans l'interaction avec l'autre et à travailler et appréhender ces mêmes objets (devenus objets de discours) par l'interaction avec l'autre (2013, p. 22).

Ainsi, il existe une relation entre ces termes puisque l'acquisition est un apprentissage de la langue inconscient qui ne demande pas de grammaire et l'apprentissage est une acquisition possédant un processus. Krashen (1995, cité par Quiroa, p. 28) explique cette comparaison en indiquant que *« la distinction entre l'apprentissage et l'acquisition est importante pour comprendre la différence entre un savoir explicite et un savoir implicite. L'apprentissage est un procédé qui peut aider à l'acquisition. »*

Il est important de dire qu'il existe bel et bien une différence entre les termes acquisition et apprentissage. Comme l'affirme Klein (1989, p. 15), dans ce mémoire, ceux-ci sont employés indistinctement pour des raisons stylistiques.

2.1.2 La période critique

2.1.2.1 Définition du terme

Selon d'autres auteurs comme Lambelet (2014), Dodane (2000) et Dubuc (2015), il existe un âge approximatif pour apprendre une deuxième langue, celui-ci se situe pendant l'enfance de l'individu, avant la puberté. Après cette période, l'apprentissage d'une deuxième langue serait plus difficile.

D'après Lambelet, la période critique est un concept qui établit d'une meilleure manière la supériorité que possèdent les enfants en comparaison aux adultes en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères ; ce spécialiste considère que :

[...] une période critique pour l'apprentissage des langues étrangères fait pour sa part encore aujourd'hui l'objet de nombreuses investigations car elle pourrait, en cas de confirmation, constituer une bonne explication

de l'avantage des enfants sur les adultes en termes d'atteinte d'un niveau de compétence maximal sur le long terme et en contexte naturel (2014, p. 11).

En plus, quelques spécialistes remarquent que l'enfant s'adapte mieux à l'apprentissage d'une deuxième langue, il jouit de conditions plus favorables que la personne adulte :

...il (l'enfant) possède des connaissances et des aptitudes acquises pendant sa scolarité, qui lui permettront d'apprendre rapidement une langue étrangère. Il est ainsi capable de répéter de longues séquences, il a de meilleures connaissances des caractéristiques générales de la langue (connaissances métalinguistiques) (Dodane, 2000, paragr. 5).

Les études de Piaget affirment que les enfants discriminent d'une meilleure manière les sons quelle que soit la langue, mais avec le temps l'individu grandit et cette capacité diminue considérablement, à cause du développement de la langue maternelle et du manque de pratique de la langue étrangère ; il aura beaucoup de difficultés pour développer ce type d'apprentissage. Aux premiers ans de vie, les enfants ont la capacité de percevoir et discriminer tous les sons d'une langue, mais cette faculté sera perdue avec le temps (Dubuc, 2015).

La période critique n'est pas limitée à la communication linguistique, c'est une notion faisant partie de différentes études sur le comportement des animaux et sur les distinctes théories de la neuroscience. Huttenlocher et Raichelson indiquent que :

chez le rat, le faisceau cortico-spinal est normalement complètement croisé. [...] La récupération fonctionnelle est meilleure après lésion néonatale qu'à l'âge adulte. La période de plasticité maximum correspond au stade de maturation des neurones cortico-spinaux, qui se

situé dans les deux premières semaines (cité par Delion et Vasseur, 2010, p. 29).

Nous définissons, alors, la période critique comme la période de chaque individu où l'acquisition de langue (soit langue maternelle ou langue étrangère) est censée être plus aisée ; en effet, le cerveau aurait une capacité et une adaptation plus efficaces pour l'apprentissage de ce système de communication.

Maints spécialistes, tels que Lennenberg, Colombo et Long, soutiennent l'hypothèse qu'il existe un âge adéquat pour acquérir ou apprendre une langue. Lennenberg explique « [...] *que cette période critique existe pour des raisons neurologiques. À l'aube de la puberté la plasticité cérébrale est réduite à un point tel qu'on ne peut plus jamais acquérir [...] une langue* » (1967, cité par Bongaerts, Palmen, et Schils, 1997, paragr. 1).

Colombo (1982) appuie cette conception quand il affirme que la période critique est un aspect neurologique, mais aussi biologique qui dépend de l'âge de chaque individu. Il conçoit la période critique comme le moment où l'organisme se trouve plus prêt à la stimulation de l'apprentissage qu'à d'autres étapes de la vie (cité par Bongaerts, 2003, p. 3).

2.1.2.2 Origine de l'hypothèse de la période critique

La période critique ou sensible est le résultat d'une étude approfondie de différentes expérimentations chez les animaux et chez les personnes. Certainement, le développement cognitif est différent, par exemple, Lorenz

(1958, cité par Singleton p. 1) analyse le comportement des oisillons, spécifiquement leur comportement de l'apprentissage des mouvements.

Cette notion est née de différentes théories de la neuropsychologie et la linguistique en général. Piaget a été un des précurseurs à soutenir l'idée de l'importance des premières étapes de la vie pour l'apprentissage, ainsi il assure que « *le langage serait ainsi largement dépendent du niveau de structuration cognitif, de la pensée logique du sujet* » (cité par Gaonac'h, 2013, p. 21).

D'après Lennenberg, créateur de la théorie en 1967, le processus d'acquisition de langue se situe entre 2 à 13 ans ; pendant ce temps le cerveau peut développer un apprentissage qui restera toute la vie. Également, la fin de la période critique est le départ de la réduction cognitive de l'individu ;

the expression "critical period hypothesis" is also sometimes used to refer to the concept that an age-related decline in neural plasticity is the cause of increasing difficulties in language learning
[l'expression « hypothèses de la période critique » est aussi utilisée pour faire référence à l'idée selon laquelle un déclin de la plasticité cérébrale lié à l'âge est la cause de difficultés dans l'apprentissage de langues]
(Penfield et Roberts, 1959, cité par Pallier, 2007, p. 155).

Ces spécialistes coïncident sur le fait que cette période d'apprentissage se développe avant la puberté, c'est-à-dire, entre 2 et 12 ans¹. Après cet âge, la faculté d'acquisition d'une langue étrangère et langue maternelle s'avèrerait plus difficile et, dans certaines situations, impossible. Étant donné que l'individu perd, avec le temps, la capacité d'un meilleur apprentissage, il ne pourrait pas avoir un niveau (de langue étrangère) d'un locuteur natif. À ce propos, Long (1990) affirme :

¹ L'âge varie d'après les spécialistes, par exemple, Lennenberg affirme que la période critique commence à l'âge de 2 ans jusqu'à 12 ans. Par contre, Patkowski (1994) assure que cette période est située entre 12 et 15 ans.

[...] il est impossible d'acquérir un accent quasi-natif sauf si la première exposition est assez précoce, probablement avant l'âge de six ans pour beaucoup de gens et vers l'âge de douze ans pour d'autres (cité par Palmen, Bongaerts et Schils, 1997, p. 3).

Certainement, les différences tantôt cognitives, tantôt biologiques entre les apprenants jeunes et âgées sont évidentes, mais cette hypothèse possède des caractéristiques contradictoires, ce qui mène à la formulation de critiques envers elle qu'il serait pertinent d'expliquer.

2.1.2.3 Caractéristiques de la période critique

La capacité d'acquisition dépend des effets de l'environnement où l'individu est plus susceptible à l'adaptation d'apprentissage. La période critique ou période sensible est liée aux changements de l'environnement autour de l'individu, autrement dit, que tous les éléments qui complètent la personne ont une relation directe avec le sujet. À propos de ceci, Campan et Scapini (2002) assurent que « *les changements individuels au cours du développement impliquent des variations dans la sensibilité aux effets environnementaux* » (127).

Une autre caractéristique de cette étape touche la neurologie, pendant la période critique le cerveau se trouve dans une étape d'une majeure réceptivité, la stimulation précoce fait que l'apprenant jeune (3-5 ans) puisse développer une langue plus aisément. Guberina (1965) et Gaonac'h (2006) (cités par Bruderman, 2010, p. 10) et Troubetzkoy (1939, cité par Frost, 2010, p. 5) associent la surdité progressive envers les sons de langues étrangères chez les apprenants tardifs, ils mentionnent que le système phonologique et phonétique de la personne adulte est conditionné par ceux de la langue maternelle.

Ensuite, l'hypothèse de la période sensible dans l'apprentissage d'une deuxième langue souligne que la personne adulte ou âgée ne pourrait pas apprendre une autre langue ou son acquisition pourrait devenir faible tant en grammaire qu'en prononciation :

en ce qui concerne les L2 /langue à apprendre une L2 après l'âge défini comme délimitant la période critique ne pourront atteindre un niveau de compétence tel qu'il est indistinguishable d'une compétence native (Lambelet et Berthele, 2014, p. 18).

Néanmoins, on cherche à analyser la capacité des personnes âgées pour apprendre et développer leurs capacités phonétiques dans une langue étrangère, dans ce cas la langue française. Ces personnes ont des caractéristiques que les enfants n'ont pas encore développées ; conformément à Johnstone, les personnes adultes :

maîtrisent probablement d'avantage de stratégies d'apprentissage, comme la prise de notes, l'utilisation de matériels de référence, la recherche de schémas sous-jacents, etc. Ceci, associé à leur connaissance de leur première langue, est susceptible de les aider à devenir des apprenants plus performants (2002, p. 15).

L'enseignement d'une langue étrangère pendant une étape précoce ne garantit pas une prononciation ou une acquisition semblable à celle d'un natif. Par rapport à ceci, Bongaerts (cité par Singleton, 2003, p. 7) assure que les apprenants non précoces peuvent atteindre une prononciation en L2 similaire à celle d'un locuteur autochtone ; en plus, ce spécialiste signale que la possibilité, pour des apprenants tardifs ainsi que pour les apprenants précoces, d'acquérir une prononciation authentique en L2 varie selon le rapport langue source et langue cible.

Les apprenants âgés peuvent être capables de renforcer leur apprentissage de langue, ils peuvent réussir d'une manière plus efficace que les enfants, car des études sur l'adulte

[...] montrent que ces temps (temps de réponse de la personne âgée) de réponse peuvent être améliorés avec l'exercice et que les apprenants seniors profitent des éventuelles suggestions de manière plus efficace que les apprenants plus jeunes (Clanney et Hoyer cité par Viggiani, 2011, p. 15).

De même, la personne âgée a développé beaucoup plus que l'enfant sa langue maternelle, elle peut utiliser les connaissances de cette langue déjà acquise comme un auxiliaire dans son processus d'apprentissage d'une autre langue,

le comportement verbal d'un adulte qui aborde l'étude d'une langue étrangère est essentiellement construit par la langue maternelle acquise dans la situation naturelle du développement du langage et nuancé en fonction des expériences langagières particulières de chaque individu (Bouton, 1978, p. 131).

L'apprenant adulte possède une connaissance plus développée de sa langue maternelle que l'enfant, ce qui devient un avantage. La personne adulte acquiert aussi une langue pour des raisons différentes que celles des enfants, ces types de motivation peuvent favoriser le processus d'acquisition d'une deuxième langue, Neufeld (1979) mentionne :

...les recherches de Neufeld (1979) ont montré que des adultes suffisamment motivés peuvent apprendre la prononciation de langues qui leur sont totalement exotiques si parfaitement qu'on ne peut plus les distinguer à leur accent des locuteurs natifs. Cela prouve qu'une acquisition parfaite d'une langue étrangère reste tout à fait possible après la puberté » (cité par Klein 1989, p. 10).

L'acquisition de la langue constitue, chez l'individu, la maîtrise d'un système de communication, surtout oral. Dans la première étape de la vie (l'enfance) se produit le développement de la langue maternelle. Mais cet individu a la capacité d'acquérir et de maîtriser une autre langue qui aura les mêmes composantes de la langue maternelle, y compris le vocabulaire, la grammaire et la prononciation, cette dernière étant l'axe central de cette étude.

Il existe plusieurs recherches où l'on indique que l'étape la plus convenable pour apprendre une deuxième langue est avant la puberté où l'enfant est plus perceptif de l'information de son environnement. Cependant, l'acquisition d'une langue étrangère, d'après divers spécialistes, tel que Quiroa n'est pas restreinte aux enfants, ainsi il affirme que :

l'hypothèse de l'acquisition via l'apprentissage affirme juste que l'adulte peut encore acquérir une langue étrangère et que la compréhension d'une langue est toujours présente. Le développement des compétences linguistiques est seulement différent (2013, p. 19).

En raison de ceci, les adultes possèdent des compétences et certains « avantages » pour l'apprentissage d'une langue étrangère par rapport aux enfants, cette recherche pourrait contribuer à mettre en évidence des difficultés et des points forts de cette acquisition, mais dans le domaine phonétique chez un public senior.

2.1.2.4 Critiques à la théorie de la période critique

Contrairement à ce qui est mentionné par certains spécialistes comme Lennenberg (1967) et Colombo (1982), il existe des critiques qui confrontent l'hypothèse de la période sensible puisque les difficultés de l'apprentissage

qu'ont les personnes adultes ou âgées pourraient être les mêmes que possèdent les apprenants jeunes. Singleton assure que des études :

font observer que les apprenants dont l'apprentissage de la L2 commence après la puberté n'ont pas un comportement linguistique exactement similaire à ceux des locuteurs natifs unilingues, mais ils ajoutent qu'il en est de même pour les apprenants précoces (2003, p. 6).

De même, l'âge n'est un facteur liée ni à la prononciation ni à l'apprentissage de l'individu parce qu'il existe des études démontrant d'autres aspects plus appropriés pour l'expliquer. Le spécialiste allemand Klein indique que :

une prononciation parfaite peut être acquise par un apprenant qui a une grande motivation et qui a un accès large et continu à la langue en question. S'il est suffisamment en contact avec la langue étrangère et s'il veut absolument se faire passer pour un locuteur natif, il se peut qu'il atteigne un accent quasi-natif, malgré son âge plus avancé (Klein cité par Palmen et al. 1997, p. 3).

En d'autres termes, il y a des éléments extérieurs (pas biologiques) qui indiquent que les personnes âgées sont capables de développer un niveau élevé d'une deuxième langue tels que la motivation, l'enseignement scolaire ou guidé et les différentes expositions à la langue, entre autres ; ceux-ci peuvent favoriser l'acquisition d'une deuxième langue chez l'apprenant tardif. Pour Marinova-Todd, Marshall et Snow (cités par Johnstone, 2000, p. 8) « [...] les partisans de la HPC (hypothèse de la période critique) ont commis trois erreurs, de l'ordre de l'interprétation, de l'attribution et de l'accentuation. »

2.1.2.4 D'autres facteurs influant le processus d'acquisition d'une deuxième langue

Il existe des aspects qui peuvent expliquer quelques problèmes des personnes âgées au moment d'apprendre une deuxième langue n'ayant pas de

relation avec l'âge de l'individu. Bongaerts (2003) explique trois facteurs importants:

- les apports disponibles en langue étrangère : les enfants ont plus d'interaction avec la langue cible, par exemple, ils regardent la télévision, lisent des livres, parlent avec des autres enfants ou adolescents, entre autres activités ; par contre, les adultes restent très attachés à leur langue maternelle.
- l'emploi de langue étrangère (LE) et la langue maternelle (LM) : Flege & al. ont attesté que :

l'utilisation intense de la langue étrangère ou la première langue chez les apprenants « naturels » (immigrants) présente des effets indépendants sur la L2. Ainsi une utilisation plus intense de la L2 a un meilleur progrès et les apprenants ont un niveau plus élevé dans la langue apprise (cité par Bongaerts, 1997, p. 8).

- la condition de la formation de LM : quelques études ont montré que les enfants entre 1 et 5 ans qui arrivent à un autre pays (étude de Flege d'immigrants coréens aux États-Unis citée par Bogaerts) développent une prononciation semblable à celle d'un natif, contrairement, aux apprenants tardifs, ceux-ci possèdent un fort accent appartenant à la LM. Flege suggère que l'âge n'est pas l'origine des difficultés de prononciation, mais le développement du système phonétique de la LM.

Compte tenu de ceci, l'adulte a déjà une expérience d'apprentissage et sa langue maternelle pourrait, éventuellement, favoriser l'apprentissage d'une autre langue. Cette influence de la langue première se manifeste dans l'apparition de l'interlangue.

2.1.3 L'interlangue

2.1.3.1 Définition du terme

L'apprenant d'une deuxième langue passe par différentes étapes dans son processus d'apprentissage, une de celles-ci est l'interlangue, qui devient la langue du milieu, une sorte de « pont » intermédiaire entre sa langue maternelle et la nouvelle langue. Vogel définit l'interlangue comme :

la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible (1995, p. 20).

De cette manière, l'interlangue est définie comme un système linguistique propre de l'apprenant pendant son processus d'apprentissage ; l'individu utilise des mots et des constructions grammaticales de sa langue maternelle et, éventuellement, d'autres langues, pour essayer de communiquer en langue étrangère. D'après Skinner (1972), le concepteur du néo-béhaviorisme, l'acquisition d'une langue :

s'expliquait par la formation d'automatismes établis par imitation en réponse à des stimuli (reprise de la théorie béhaviorisme) et surtout par des renforcements positifs ou négatifs (la réponse de l'apprenant est récompensée ou punie et corrigée jusqu'à ce que la bonne réponse soit obtenue). La théorie des automatistes représentait une théorie générale de l'acquisition qui pouvait s'appliquer selon Skinner, à l'apprentissage des langues premières (L1) ou secondes (L 2) (cité par Line, 1993, p. 7).

2.1.3.2 Origine de la notion d'interlangue

Dans les années 1950, Noam Chomsky critique le rôle du béhaviorisme dans l'apprentissage de langues en soutenant la théorie de la grammaire

universelle, c'est-à-dire, l'être humain apprend pour le besoin de communiquer avec les autres. Chomsky considère que l'apprenant n'a pas la capacité pour imiter ou renforcer son apprentissage (cite par Demirtas et Gümüş, 2009).

Cette conceptualisation de Chomsky ne prend pas en considération l'erreur. Pour quelques spécialistes comme Corder, l'erreur devient une phase qui renforce le développement de l'acquisition de langues ; ainsi, Corder mentionne « les dialectes idiosyncratiques » où chaque apprenant met en place ses propres particularités tant de la langue maternelle que de la nouvelle. On constate :

para Corder (1967) la primera etapa del Análisis de Errores (AE) es el reconocimiento de la idiosincrasia. En la segunda etapa, descriptiva, el investigador debe dar cuenta del "dialecto idiosincrásico" del alumno comparándolo con su lengua materna y con la lengua objeto, mediante el mismo modelo formal de análisis del conjunto de categorías lingüísticas y sus relaciones sintácticas, común a los dos sistemas contrastados (cité par Fonseca, 2007, p. 8).

Quelques auteurs, tels que Corder (1980) et Nemser (1971) (qui étudie les « systèmes approximatifs ») (cités par Galligani (2003, p. 142), ont abordé l'hypothèse de l'interlangue de l'apprenant de langues, mais le terme a été conçu en 1972 par Larry Selinker, professeur de linguistique à l'Université de Michigan. D'après lui, l'interlangue est une variation de la langue propre d'un individu pendant la communication en langue étrangère.

Cet individu cherche dans sa langue maternelle et la langue étrangère des éléments qui fonctionnent ensemble, le résultat est un type de « langue hybride », c'est-à-dire, l'interlangue ;

cuando la producción oral de un aprendiz y aquella que fuera producida por un hablante nativo, si este intentase expresar el mismo significado

del aprendiz, no es idéntica estaríamos en propiedad de hipotizar la existencia de un sistema lingüístico separado (Selinker cité par Roldán, 1974, p. 11).

L'interlangue est l'étape où l'apprenant associe des règles de sa première langue à la langue étrangère comme un support, cette phase possède différentes particularités.

2.1.3.3 Caractéristiques de l'interlangue

Il est pertinent de considérer que l'interlangue est une phase intermédiaire et temporelle de l'apprentissage d'un individu spécifique, à savoir, c'est un processus individuel, créé par l'apprenant qui dispose de divers éléments phonétiques, grammaticaux et lexicaux pour construire ce « système »

L'interlangue possède différentes caractéristiques, Fernández López, (1990, p. 28) mentionne deux aspects importants ; le premier est la systématisation ou synchronisation et le deuxième la variabilité :

a) la systématisation : est la relation des connaissances (règles, structure, entre autres) de la langue maternelle avec la langue étrangère, dans ce cas l'espagnol et le français. Pour Klein, l'interlangue

[...] constitue un système spécifique qui est déterminé par cette interaction entre des connaissances phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexicales. Lors du passage d'un état de langue à un autre, cet équilibre se modifie, jusqu'à un état final où, idéalement, il rejoint la langue cible (1989, p. 69).

b) la variabilité concerne différents facteurs qui ont une influence sur l'individu pendant l'acquisition puisqu'il est impossible de régir ce

processus d'un même style ou d'une même manière et d'avoir l'idée d'un apprenant parfait. De cette manière,

il est important d'insister sur ce fait pour prévenir deux conceptions erronées. D'abord, celle de penser que l'apprenant soit manipulable à la volonté par les méthodes d'enseignement. L'acquisition est variable et peut donc être influencée par la manipulation habile de certains facteurs, mais il faut tenir en compte des lois qui la déterminent (Klein, 1989, p. 71).

Il existe aussi des facteurs qui exercent une influence importante dans l'étape de l'interlangue.

2.1.3.4 Facteurs de l'interlangue qui touchent l'acquisition d'une langue étrangère

L'interlangue devient une stratégie d'apprentissage que l'apprenant utilise lorsqu'il rencontre des difficultés, mais cette méthode pourrait avoir des effets négatifs chez l'individu. L'une des conséquences est la fossilisation et l'autre facteur est la régression. Concernant ces deux aspects, Klein (1989, p. 72) les aborde à partir de deux conditions illustratives :

- 1) la fossilisation de l'interlangue : si l'apprenant n'a pas une évolution du développement de l'acquisition pendant cette période transitoire, il ne pourra pas atteindre un niveau de type natif.
- 2) la régression : le manque de pratique de la langue cible peut défavoriser une acquisition avancée et avoir un retour à un stade, en principe, déjà dépassé.

2.1.4 Langue maternelle

En ce qui concerne l'interlangue, il est indispensable de parler de la langue maternelle puisqu'elle joue un rôle important dans l'acquisition

langagière de l'individu. Nous concevons comme langue maternelle la première langue acquise, celle-ci est maîtrisée et comprise d'une meilleure manière par l'individu.

Parmi les caractéristiques les plus remarquables de la langue maternelle, contrairement à la langue étrangère, on trouve l'acquisition dite naturelle, liée au développement cognitif et social de l'être humain. Généralement, cette appropriation de langue se trouve dans l'enfance :

l'enfant assimile sa langue maternelle de manière non consciente et non intentionnelle alors que l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention (Revue Skhole.fr).

La langue maternelle est le départ de la communication verbale, ainsi, l'acquisition d'une deuxième langue est attachée, fréquemment, à la première langue puisqu'elle peut influencer les structures (phonologiques, lexicales, grammaticales) de la langue à apprendre.

2.2 Aspects généraux sur le public senior

Dans cette section du cadre théorique, nous allons traiter certains éléments rapportés au public concerné dans cette étude : les personnes âgées et quelques-unes de leurs caractéristiques.

2.2.1 Gériologie

2.2.1.1 Définition du terme

La gériologie est l'étude sur les personnes âgées, la vieillesse et ses caractéristiques physiques, psychologiques, sociologiques, entre autres. Sa

définition a été créée par le biologiste russe Michel Elie Metchnikoff : « *La gérontologie est la science qui s'intéresse au vieillissement humain. Ses domaines d'application sont vastes : la biologie, la psychologie, la démographie, la santé publique, la médecine [...]* » (cité par Gourevitch et al., 2016)

La gérontologie traite tous les domaines qui concernent la personne âgée, tant les aspects biologiques et psychologiques que les aspects culturels et sociaux. La gérontologie est une science qui s'occupe du bien-être de la population senior.

2.2.1.2 Caractéristiques de la personne âgée

Selon le chapitre II de Definiciones de la Ley Integral de la persona adulta mayor du Costa Rica (Loi 7035, 1999), une personne considérée âgée est celle qui a plus de 65 ans. Cependant, l'Organisation des Nations unies (ONU) estime que cette étape de la vie commence à partir de 60 ans. Le senior possède des particularités qui le distinguent considérablement des autres individus de la société.

Parmi les caractéristiques les plus importantes de cette population dans notre pays, nous pouvons citer la différence entre le nombre de femmes et d'hommes : 409.250 femmes et 308.506 (INEC, 2017) et leur état civil. Cette discordance est à cause de l'espérance de vie : selon les statistiques de cette institution (2016), les femmes vivent, en moyenne, 5 ans de plus que les hommes, ce qui explique la situation de veuvage du premier groupe.

Une autre distinction de cette population est le niveau de scolarité qui peut être plus bas que dans les autres tranches de la population puisque les

difficultés tantôt sociales, tantôt économiques ont limité leurs opportunités d'apprentissage. À ce propos, J. López mentionne:

la difícil trayectoria de vida que siguieron en el pasado las generaciones que ocupan hoy las edades avanzadas motivó que un volumen importante de sus miembros no tuvieran la oportunidad de ir a la escuela, ni siquiera para aprender a leer y escribir, de ahí esa significativa tasa que persiste de analfabetismo (cité par Pinazo et Sánchez, 2005, p. 60).

Le manque de formation scolaire pendant les périodes d'enfance et de jeunesse peuvent être le résultat de l'accroissement de l'intérêt des personnes âgées pour participer à des activités et cours à ce moment de leur vie.

Au-delà des traits démographiques et de scolarisation de ce public, la personne âgée peut souffrir différentes maladies qui conditionnent d'une manière négative sa vie.

2.2.1.3 Maladies du troisième âge

Il existe diverses affections physiques et psychologiques que souffrent les individus du troisième âge. À partir des informations présentés sur le site L'Assurance et Dépendance, on propose un résumé des maladies les plus communes², parmi celles-ci, on peut mentionner :

→ l'arthrite, c'est une inflammation d'une articulation. Si la personne souffre des inflammations de différentes articulations du corps, il s'agit d'une polyarthrite. Les symptômes sont une douleur aigue et la raideur.

² Il y a différentes pathologies liées aux personnes âgées; pour ce travail, nous avons expliqué celles que subissent les participants du cours de français.

- l'arthrose : c'est une maladie de type dégénérative. Cette affection chronique provient de l'usure du cartilage articulaire, sa cause est le vieillissement. Cette pathologie a les mêmes symptômes que l'arthrite.
- le diabète : c'est le trouble de l'assimilation des glucides (sucre) dans le sang. Il existe trois types de diabète, diabète de type 1, diabète de type 2 et diabète de grossesse. Parmi les symptômes, qui sont peu évidents, se trouvent : la fatigue, la perte de poids, la vision floue, entre autres affections similaires à la grippe.
- l'hypertension artérielle : c'est l'augmentation des chiffres de la pression artérielle, elle peut être héréditaire. Parmi les manifestations les plus communes, nous pouvons signaler le mal de tête, les troubles de vision, les saignements de nez et la fatigue.
- l'incontinence urinaire : c'est la perte involontaire des urines ; quelques causes en sont: l'affaiblissement des muscles du plancher pelvien, la prise de médicaments et le trouble de la prostate.
- les maladies cardiovasculaires : ce sont des troubles associés au fonctionnement du cœur et des vaisseaux sanguins, il existe différentes conditions : les cérébro-vasculaires, les artériopathies périphériques, les cardiopathies rhumatismales, entre autres. Parmi les symptômes de ces maladies, on trouve de fortes douleurs à la poitrine, les infarctus et les accidents vasculaires cérébraux.

- l'ostéoporose : c'est la diminution de la masse osseuse qui provoque une fragilité des os et la personne souffre des fractures. Il n'y a pas de symptômes, cette maladie est nommée « le voleur silencieux. »
- la dépression : c'est une maladie mentale ; la personne souffre des sentiments négatifs tels que le désespoir, la tristesse, la solitude, entre autres. Elle peut causer l'anxiété, la fatigue, la psychose et la mort (le suicide) : selon le Departamento de Planificación, Sección de Estadística del Poder Judicial, en 2013, au Costa Rica, 9% de suicides par an correspondaient aux personnes âgées.
- la déficience auditive ou surdité : c'est un trouble commun de la personne âgée ; la répétition, la mauvaise communication et la dépression sont des conséquences de ce trouble. plus de 40% de personnes âgées présentent une perte d'audition; avec le temps l'ouïe se détériore et la perception des sons est plus difficile (Radioactif.com, 2017)
- la déficience visuelle : c'est un trouble qui entraîne une diminution visuelle liée à l'âge. La personne perd la capacité de perception des couleurs, des contrastes et du champ visuel.
- la perte du mémoire : c'est un trouble qui affecte un pourcentage du public senior. Les exercices de mémorisation ou l'activité intellectuelle peuvent éviter les symptômes ou prévenir des maladies comme l'Alzheimer.

→ le stress : c'est une maladie psychologique où la personne refuse des changements ou a des difficultés pour une situation qui affecte sa vie. Chez les personnes âgées, psychologiquement et physiologiquement, leur manière de vie est modifiée. Ce trouble peut provoquer une dépression.

2.2.1.4 L'apprentissage de la personne âgée

Les personnes adultes n'apprennent pas comme les enfants, les adolescents ou les jeunes adultes, leur processus d'apprentissage comporte d'autres caractéristiques. Celui-ci est régi par l'andragogie, « *l'art et la science d'aider les adultes à apprendre* » (Knowles, 1984 cité par Fasce, 2006, p. 2). Pour Kern, l'apprentissage à cette époque de la vie vise au développement personnel, au contact social et au maintien de l'intégration dans la société (n. d., p. 3).

En plus, Knowles envisage l'apprentissage de ce public à partir des principes bien définis, ceux-ci sont :

- a. Le rôle de l'expérience : l'apprenant senior s'appuie sur les expériences de la vie quotidienne pour faciliter son apprentissage, il associe sa réalité aux nouvelles connaissances. Ainsi, « *les adultes font appel à leurs expériences et à leur vécu pour résoudre bien des problèmes dans le cadre de leur travail* » (Zaoré, 2007, p. 2).
- b. L'application de l'apprentissage : la personne réfléchit aux situations où elle pourrait utiliser les nouvelles connaissances dans la vie sociale.

- c. La motivation : les adultes ont distinctes motivations, celles-ci concernent un objectif professionnel ou des satisfactions personnelles.

Outre ceci, lorsque le senior entreprend des études, il peut confronter diverses situations qui influence son apprentissage, parmi celles-ci, on peut citer le manque de confiance en soi et la peur des défaillances de la mémoire (Titane, p. 170).

Il est aussi important d'énumérer une série des caractéristiques des seniors qui pourraient affecter leur apprentissage, à savoir : un degré de littératie et une scolarisation inférieurs, la maladie et l'invalidité, le déclin des compétences cognitives, entre autres (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006). De surcroît, Marquès Graells (2004) indique d'autres caractéristiques concernant cette population : leur apprentissage et leur raisonnement sont plus lents que chez les jeunes et leur capacité de mémorisation est aussi plus limitée.

Également, le milieu pédagogique où se déroulent le processus d'apprentissage des personnes âgées et les éléments composant celui-ci doivent être adaptés aux caractéristiques et aux besoins de la personne. De cette manière, on peut en mentionner certains : la salle de classe, le mobilier, les moyens technologiques, ainsi que les manuels, les supports didactiques, les stratégies de classe, entre autres.

2.2.1.5 Des politiques et des institutions du public senior

Selon des statistiques de l'INEC (2017), il existe une population de 789.756 de personnes âgées au Costa Rica, la plupart des membres de ce groupe habite dans un domaine familial et la plupart d'entre eux compte avec

une assurance sociale, mais il y a plus de 32000 personnes qui ne peuvent pas accéder à ce droit. En outre, plus de 30000 seniors vivent en conditions de pauvreté.

Il existe dans notre pays un certain nombre d'institutions travaillant pour le bien-être du public senior, telles que le Consejo Nacional de la Persona Adulta Mayor (CONAPAM), qui stimule le développement des personnes âgées dans la société actuelle. Cette organisation est responsable d'établir et de diffuser les politiques nationales qui promeuvent les droits de cette population ; l'objectif de cette politique est de:

promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas adultas mayores y adoptar medidas específicas que estimulen y orienten un envejecimiento activo en Costa Rica (2013, p. 8).

Cette politique cherche à offrir aux personnes âgées une bonne qualité de vie et leur intégration dans des programmes abordant divers aspects culturels, économiques et sociaux.

Une autre institution qui promeut le même objectif est l'Asociación Gerontológica Costarricense (AGECO) qui offre des programmes pour la participation, la santé et les droits des personnes âgées (www.ageco.org).

La Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS) a créé une politique nationale appelée « Políticas y Metas para la Atención de la Tercera Edad » ; également, cette institution donne le service d'administration des fonds de pensions.

De plus, la Federación Cruzada Nacional de Protección al Anciano, créée en 1980, facilite des services rapportés à la santé, à l'économie, au travail, entre autres, pour le public senior, ainsi que des consultations sur la violence contre les personnes âgées et l'information des centres d'accueil de jour, des résidences pour des seniors ou des maisons de retraite.

2.2.1.5.1 Politiques et lois costariciennes concernant les seniors

Il existe, d'ailleurs, d'autres politiques et lois costariciennes qui protègent les droits des personnes du troisième âge (Fallas Vargas, 2013, p. 7-10), telles que :

- ◆ Ley No.7935 : Ley Integral de la Persona Adulta Mayor (1999), elle établit la responsabilité des institutions publiques sur la protection de personnes âgées et les droits de l'éducation, la préparation de la retraite, la participation dans des programmes culturels et sportifs, l'assistance économique, sociale, psychosociale et le soutien juridique nécessaire. Également, elle protège les droits d'image, d'intégrité et de travail du public senior.
- ◆ Ley No.7052 : Ley del Sistema Financiero Nacional para la Vivienda (1986), cette loi établit la subvention de logements pour les personnes qui en ont besoin.
- ◆ Ley No.8783 : Reforma a la Ley de Desarrollo social y Asignaciones familiares (2009), elle crée un crédit budgétisé pour les institutions qui assistent les personnes âgées.
- ◆ Ley No. 8718 : Autorización para el cambio de nombre de la Junta de Protección Social y establecimiento de rentas de las loterías nacionales

(2009), elle établit que la Junta de Protección Social distribuera un pourcentage des jeux de loto ou d'autres produits liés à ceux-ci à diverses institutions pour la protection du public senior.

- ◆ Ley No. 8153 : Reforma del Artículo 54 y Derogación del Transitorio Único de la Ley Integral de la Persona Adulta Mayor (2001), cette loi indique que les institutions ou les établissements d'assistance des personnes âgées (privés ou publics) pour être autorisés doivent comporter tous les services nécessaires fixés par le ministère de la Santé publique.
- ◆ Ley No. 7983 : Ley de Protección al trabajador (2000), selon cette loi, la Caja Costarricense de Seguro Social établit un accord pour donner une pension aux personnes âgées des ressources économiques très limitées.
- ◆ Ley No. 7972: Creación de Cargas Tributarias sobre Licores, Cervezas y Cigarrillos (1999), cette loi contribue au financement du Consejo Nacional de la Persona Adulta Mayor. Le but de celle-ci est de donner de l'attention aux personnes âgées sans-abri et favoriser leur réhabilitation et leur réintégration dans la société.
- ◆ Ley No. 7936: Reforma al Artículo 33 de la Ley Reguladores de transporte remunerado de personas en vehículos automotores (1999), elle établit que le transport public sera gratuit (moins de 25 kilomètres) pour les personnes âgées (pour les distances supérieures à 25 km, la personne âgée devra payer la moitié du billet et après 50 km, elle devra payer 65% du montant).

2.3.1 Aspects généraux d'un cours FLE pour un public senior

2.3.1.1 L'approche communicative

2.3.1.1.1 Origine de cette approche

L'approche communicative est née dans les années 1970 du fait du manque d'interaction qu'avaient les apprenants des langues étrangères avec la vie réelle, d'après les méthodes appliquées jusqu'à cette époque-là (Germain, 1993, 201-212). Elle constitue une approche et non une méthodologie.

De même, l'approche communicative englobe différentes démarches ; pour ce travail, il a fallu définir le niveau d'apprentissage à atteindre.

Le niveau seuil est défini comme l'ensemble des caractéristiques et des besoins qu'avaient les apprenants avec différentes particularités. Pendant ces années-là, le niveau seuil était orienté sur un public migrant :

il doit y avoir des variantes suivant les publics considérés et une catégorisation sommaire est faite de type touristes-voyageurs, scientifiques ou professionnels qui ne vont pas nécessairement à l'étranger mais qui ont besoin d'une forme de niveau seuil dans leur pratique, les travailleurs migrants et leurs enfants sont dans une situation différente ... etc. (Coste, 2013).

Cette conception prend en compte les difficultés des individus pour les résoudre.

2.3.1.1.2 Caractéristiques de l'approche communicative

Le but principal de cette approche est d'apprendre la langue en situation de communication de la vie quotidienne puisqu'elle est fondée sur les situations discursives et les actes de parole. Elle privilégie, également, les compétences

de compréhension et principalement, d'expression orale. Cette approche comporte

au moins pour la compréhension orale, diverses formes linguistiques destinées à transmettre un même message. On prend en compte le niveau du discours et on distingue entre cohésion (les relations existant entre deux énoncés) et cohérence (les relations établies entre des énoncés et la situation extralinguistique) (Rodríguez Seara, 2001).

En plus, cette approche est axée sur l'apprenant comme l'élément essentiel de l'apprentissage de la langue ; cependant, le développement des composants linguistiques, sociolinguistiques et culturels n'est pas laissé de côté, l'intégration de ces composants sera le point de départ pour les situations communicatives et culturelles en classe :

un enseignement communicatif privilégie les besoins linguistiques, communicatifs et culturels exprimés par l'apprenant. Se pose alors, pour certains apprenants, la difficulté de structurer et maîtriser la masse d'informations linguistiques et culturels reçues (Tagliante, 2006, p. 55).

Ainsi, l'approche communicative utilise des supports authentiques, par exemple : des images, des documents audiovisuels (des chansons, des vidéos, entre autres) qui permettent une relation avec des situations de la vie courante.

Christine Tagliante (2006, p. 55) analyse deux caractéristiques fondamentales de l'approche communicative. La première est l'apprentissage parce qu'elle le décrit comme un processus de type actif et la deuxième, le rôle de l'erreur puisque l'approche communicative la considère comme un composant de l'apprentissage ; l'apprenant doit savoir que l'erreur sera présente dans le processus mais qu'elle contribuera à améliorer sa communication en langue cible. L'approche communicative évite que les règles

grammaticales soient une priorité, par contre, la connaissance de l'emploi de la langue et le contexte socioculturel ont une place plus importante.

2.3.1.1.3 Justification de l'application de l'approche communicative

Les caractéristiques de l'approche communicative s'associent à l'objectif de ce travail, qui se centre sur l'analyse du domaine phonétique français chez les personnes âgées avec une méthodologie communicative et active (plan pilote) liée aux situations de la vie quotidienne.

Cette approche de type communicative nous permet d'analyser, à travers les enregistrements des cours de français, l'apprentissage des sons français chez un public senior. Dans le cadre de l'approche communicative, l'apprenant âgé peut développer des compétences de communication rapportées à la vie quotidienne, étant donné que la fonction principale de cette approche est de s'exprimer.

Il faut remarquer que l'on a employé différents éléments de l'approche actionnelle et l'approche traditionnelle lors de la mise en place du plan pilote, mais d'une manière plus générale et selon les besoins et les caractéristiques du public.

2.4 Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

Le CECRL est un outil qui sert comme référence pour l'élaboration de programmes, de manuels d'enseignement des langues étrangères, d'examens de langue. Ce document propose, entre autres éléments, les connaissances et les habilités qu'un apprenant doit acquérir pour communiquer efficacement. Ce

référentiel a été conçu pour un contexte européen (Conseil de l'Europe, 2005, p. 9).

Pour ce projet, cet outil a été, essentiellement, le point de référence des sujets et des compétences liées au cours de français que l'on a proposé aux seniors. D'après le CECRL et sa proposition pour le Niveau A1.1, pour l'expression et la compréhension orales, les apprenants d'une langue seraient capables d'exprimer et de percevoir des phrases simples.

2.4.1 Niveau A1.1

Avant tout, il faut connaître les compétences à développer dans l'apprentissage d'une langue étrangère chez les personnes âgées ; pour cette population et vu le domaine de la recherche, la compréhension auditive et l'expression orale ont été les compétences à prendre en considération lors du cours de français que l'on a offert à cette population.

À propos de l'expression orale, ce niveau a comme objectif que les personnes se débrouillent dans des situations de communication de base : se présenter et présenter quelqu'un, décrire une personne, donner une adresse, compter en français et dire l'heure, poser et répondre à des questions simples par rapport à un sujet déterminé, entre autres situations.

UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A1.1	peut comprendre quelques expressions familières et quotidiennes utilisées dans des situations de communication très récurrentes ainsi que des énoncés très simples visant à satisfaire certains besoins concrets de la vie sociale et peut en produire certains ; peut s'identifier et répondre à des questions concernant, par exemple, sa nationalité, son âge, son lieu d'habitation, son école et éventuellement, poser lui-même des questions de ce type à quelqu'un ; peut participer à une interaction ordinaire, au moins
------------------------------------	------	---

		particulièrement, au moyen d'énoncés simples (centrés sur un ou deux mots) en ayant aussi recours à sa langue première ou à d'autres langues acquises si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif et bienveillant.
--	--	--

Tableau 1. Niveau A1.1 Niveaux communs de référence. Échelle globale, Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer

Pour ce projet, le niveau A1.1 constitue la base de la planification du cours et les sujets pour l'élaboration des fiches pédagogiques à appliquer lors de la mise en place de celui-ci.

En définitive, avant de parler, il faut écouter, une bonne compréhension auditive renforce la prononciation de la langue cible, l'apprenant peut produire de meilleurs résultats dans ce domaine, « [...] *l'introduction d'une pratique phonétique systématique produit des résultats plus rapides sur le plan du développement de la compréhension auditive* » (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998, p. 34).

Selon le niveau A1.1 du CECRL pour la compréhension auditive, l'apprenant sera capable de comprendre des conversations courtes, reconnaître des noms, des chiffres s'ils sont prononcés lentement.

L'expression orale est, également, un aspect déterminant pour ce projet puisqu'elle donne des preuves de la prononciation (les consonnes, les voyelles, les semi-consonnes, la liaison, entre autres) des personnes âgées pendant le cours de langue française et celles-ci constituent les éléments d'analyse et nous permettront d'en tirer quelques conclusions. Selon Champagne-Muzar et Bourdages (1998, p. 33) « *on peut difficilement aborder l'expression orale en*

faisant abstraction des considérations phonétiques puisque les faits phonétiques constituent le support oral du message. »

C'est le cas du niveau A1.1 qui permet de déterminer les aspects fondamentaux d'un apprentissage d'un étudiant débutant. Ce niveau possède une organisation qui permet de développer les sujets, les structures, les capacités d'un apprenant de niveau débutant dans une ambiance libre de contraintes telles que le stress et l'anxiété. Le CECRL décrit les actions qu'un apprenant de ce niveau peut réaliser. (Tableau 2)

A.1.1	Je peux comprendre des informations de la vie quotidienne, des situations de communication très récurrentes (annonces publiques, météo, messages, informations répétitives) et pour répondre à des besoins concrets de la vie sociale.	Je peux communiquer, de façon très simple, à condition que mon interlocuteur se montre compréhensif, parle très lentement et répète si je n'ai pas compris.	Je peux demander des objets, des services à quelqu'un, lui en donner ou lui en rendre.	Communiquer, de façon très simple, à condition que son interlocuteur se montre compréhensif, parle très lentement et répète s'il n'a pas compris ; utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé ; répondre à des questions simples sur des informations comme l'âge, l'origine, la langue, le domicile...	Comprendre, accepter / refuser et exécuter des instructions très simples ; demander à quelqu'un de ses nouvelles et réagir
-------	--	---	--	--	--

Tableau 2. Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée et Grille pour l'auto-évaluation du niveau A1.1 du CECR.

En ce qui concerne l'erreur, cette approche le considère comme un composant essentiel de l'apprentissage, elle contribuera à améliorer la communication en langue cible de l'apprenant. L'approche communicative évite que les règles grammaticales soient une priorité ; par contre, la connaissance

de l'emploi de la langue et le contexte socioculturel ont une place plus importante.

Ainsi, les difficultés qu'ont les apprenants âgés avec ce niveau de langue devraient être traitées dans le cadre d'une formation intégrale. Une des options pour le faire correspond à la mise en place de la pédagogie différenciée.

2.5 Pédagogie différenciée

2.5.1 Définition du terme

La pédagogie différenciée est une méthode pour affronter des particularités d'apprentissage d'un groupe d'apprenants à un moment déterminé. L'Inspection générale de l'éducation nationale de France (1980) l'a définie comme :

la démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs, ou en partie communs (Raymond, 1987, p. 47).

Pour affronter les problèmes d'apprentissage d'une deuxième langue, il est essentiel de tenir compte, entre autres, des difficultés tant physiques qu'émotionnelles du public cible de cette étude. Perraudéau considère que la différenciation pédagogique ou pédagogie différenciée est une « *diversification des supports et des modes d'apprentissage pour un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes mais aux objectifs communs* » (1997, p. 112-113).

2.5.2 Caractéristiques de la pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée aborde l'enseignement d'après les besoins de l'apprenant ; elle est centrée sur les problèmes d'apprentissage. Il existe certaines caractéristiques propres de cette discipline, qui aborde cet apprentissage de manière individuelle c'est-à-dire, deux élèves ne progressent pas de la même manière. Burns (1971 cité par Marcoux et al., 2006 p. 4), mentionne aussi les techniques d'études et les profils d'intérêts de cette pédagogie, ces situations peuvent varier la méthodologie d'apprentissage ; celles-ci sont :

- a)** il faut prendre en compte l'évaluation formative de l'apprenant et ses résultats en classe.
- b)** bien que la pédagogie différenciée soit centrée sur un seul individu, l'enseignant doit promouvoir l'intégration de l'apprenant au groupe et l'envers, dans le but d'éviter les différences socio-affectives qui affectent le procès d'apprentissage.
- c)** la pédagogie différenciée est une tâche lourde pour l'enseignant puisque le travail d'un apprentissage par rapport à un niveau général et qui supplée les besoins individuels peut être une affaire difficile et excessive.

Ainsi, la pédagogie différenciée est un élément important pour ce travail, étant donné qu'elle contribue à mieux aborder les besoins des participants -les personnes âgées- et leur apprentissage d'une deuxième langue.

2.6 L'apprentissage tardif de la prononciation

Quelques théoriciens comme Patkowski (1994) ou Long (1990) (cités par Bongaerts, 2003, p.2) ont assuré que l'acquisition de la prononciation d'une

langue cible n'est possible que pendant un âge précoce ; ils soutiennent, alors, l'hypothèse de la période critique. Malgré cette affirmation, il existe des études qui soulignent que la précocité ne garantit pas une bonne prononciation.

D'après Gaonac'h (2004, p. 59), l'acquisition d'une langue étrangère *« est plus efficace chez l'adolescent ou chez l'adulte que chez l'enfant, les premières bénéficiant des capacités cognitives qui permettent la mise en œuvre utile de stratégies spécifiques de la situation de langue étrangère »*

Il existe des études telles que celles réalisées par Palmen, Bongaerts et Schils (1997) et Bongaerts (1999) (cités par Bongaerts, 2005, p. 5) qui confirment la théorie que les apprenants tardifs peuvent acquérir une prononciation semblable à celle d'un natif, ceci à partir de l'analyse d'un groupe de 9 hollandais apprenant le français et évalués par des natifs ; le résultat a déterminé que 3 des 9 participants avaient un niveau de type natif.

L'un des avantages pour les apprenants adultes est le système phonologique déjà acquis. Ils mettent en relation les ressemblances entre les sons de la langue étrangère et ceux de la langue maternelle ; toutefois, il faudrait aussi considérer et analyser les problèmes pour l'apprenant âgé, comme l'inexistence de quelques sons dans sa langue maternelle, dans le cas de notre recherche : l'espagnol.

D'après Krashen (1995, cité par Quiroa, p. 18), une personne peut apprendre une autre langue *« s'il le désire, mais surtout s'il en a la nécessité. S'il a la chance de pouvoir utiliser celle-ci dans des situations de conversation, l'individu peut alors acquérir une nouvelle langue. »*

De cette manière, nous pouvons affirmer qu'il y a divers facteurs exerçant une influence sur la prononciation de l'apprenant tardif et qui peuvent affecter de manière positive ou négative son apprentissage.

2.6.1 Facteurs qui influencent le processus d'apprentissage de l'apprenant tardif

En ce qui concerne ces facteurs, on peut citer l'âge, l'exposition à la langue, la motivation pour apprendre une nouvelle langue, la personnalité de l'apprenant, l'intelligence de celui-ci, entre autres.

En premier lieu, on trouve le facteur de l'âge : les apprenants tardifs, en dépit des hypothèses comme la période critique, qui assurent l'existence d'un âge limite pour l'apprentissage d'une deuxième langue, ont des caractéristiques constituant des avantages sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour aborder le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

Les apprenants tardifs ont des capacités cognitives déjà développées, ils utilisent des stratégies d'apprentissage telles que le transfert de la langue maternelle à la langue étrangère et la variété de vocabulaire. Il y a, toutefois, des risques de fossilisation et d'interférence de l'utilisation de la première langue, mais ces problèmes n'ont pas de relation avec l'âge parce que les enfants peuvent aussi les souffrir.

Deuxièmement, l'input et l'utilisation de langue étrangère pour les apprenants tardifs peut être plus faible que chez les apprenants précoces, cette situation peut se présenter à cause de la peur de la perte d'identité et du manque d'interaction en langue étrangère ; ceux-ci deviennent aussi un

problème puisque l'apprenant peut avoir une perte progressive de niveau acquis. Concernant cet aspect, Jia (1998) mentionne :

[...] que les enfants regardaient davantage la télévision en anglais, qu'ils avaient plus d'amis anglophones et qu'ils lisaient plus de livres anglais que les adolescents, et qu'à l'inverse de ces derniers, ils ne conservaient pas leur L1 comme langue dominante (cité par Bongaerts, p. 7).

Troisièmement, la motivation pour les apprenants tardifs peut être plus importante que pour les apprenants enfants puisque ces derniers sont, quelquefois, obligés à apprendre une deuxième langue à cause de l'éducation institutionnelle. Les adultes ou les personnes âgées apprennent pour des raisons différentes, l'une entre elles est:

[...] la motivation joue un rôle très important pour l'apprentissage, pas seulement au début mais tout au long de l'étude de la langue. À cet égard il faut tenir compte que la motivation ne doit pas être considérée uniquement comme le simple intérêt initial pour la langue, mais plutôt comme l'élément déterminant pour la poursuite de l'apprentissage même ou pour son abandon (Villarini et La Grassa cité par Viggiani, 2011, p. 34).

Également, la personnalité de l'individu exerce une influence sur l'apprentissage de langues. Le critère le plus important des théoriciens tels que Krashen (1981 cité par Véronique, 1992, p. 9) et Hamayan & al. (1977 cité par Madrid et al., 1993, p. 199) est que la sensibilité et introversion ou extroversion de la personne produisent des résultats positifs ou négatifs dans les diverses compétences de la langue. C'est le cas d'une personne timide, son expression orale ne se développe pas au même niveau que son expression ou compréhension écrite.

Selon Porras (2013, p. 9), fonctionnaire du CONAPAM, il existe deux types de personnalité qui ont une influence sur la personne adulte :

la primera es la persona adulta mayor abierta a la vida, se cree valiosa y capaz; utiliza el humor como reacción positiva, se siente bien consigo misma y con los demás, piensa que merece la pena el esfuerzo de vivir y comprometerse con determinadas metas objetivas. [...] La segunda es aquella persona adulta mayor cerrada a la vida, se siente inferior a los demás, [...] se rechaza así misma y a los demás, desconfiada, incapaz, incompetente, esclava a (sic) la voluntad ajena, siente que cualquier esfuerzo es inútil, que nada vale la pena.

D'après quelques spécialistes, l'intelligence est un facteur d'influence sur l'apprentissage d'une deuxième langue. Morgan (1953, cité par Bogaards (1991, p20) affirme que sans une grande base intellectuelle, il n'est pas possible l'acquisition d'une langue puisque c'est un facteur indispensable. Bogaards (1991, p. 45) indique que les apprenants-enfants d'une autre langue, sans développer leur langue maternelle, produisent des effets négatifs de ce sous-développement linguistique de façon qu'ils appuient l'apprentissage d'une langue étrangère quand l'individu a déjà acquis sa langue maternelle. Certainement, les théories soulignent qu'un niveau d'intelligence supérieur (QI) produit de meilleurs résultats quand la personne apprend une autre langue ; malgré ces affirmations, Guiora et al. (1972 cité par Bogaards, 1991 p. 114) mentionnent qu'« *il y a en effet une corrélation positive entre l'intelligence et l'apprentissage des L2, mais l'importance de cette relation est plutôt faible et sujette à des variations.* »

En vue des théories qui appuient cet apprentissage, il existe des motifs concernant plus spécifiquement l'apprenant tardif. L'étude de Viggiani (2011) sur l'apprentissage de langues étrangères après 50 ans, explique que, parmi les raisons les plus importantes, on trouve : l'occupation du temps libre et l'acquisition de nouvelles connaissances.

D'autres travaux ont démontré que l'apprentissage d'une deuxième langue chez l'adulte favorise la mémorisation et la conservation des facultés cognitives qui sont perdues pendant l'étape de la vieillesse. Selon un article sur la santé :

plus récemment, une vaste étude publiée en juin 2014 dans la revue *Annals of Neurology* par une équipe de chercheurs écossais de l'université d'Edimbourg montrait également que le bilinguisme a un impact positif sur les facultés cognitives, y compris sur les débuts de la démence (Jalinière, 2014, paragr. 9).

Les facteurs déjà mentionnés sont des aspects importants pour comprendre l'analyse réalisée dans ce travail, une perspective de la personne âgée comme apprenant de langue étrangère.

2.7 Aspects généraux sur la prononciation du français

2.7.1 Phonétique et phonologie

Nous traitons dans cette section du cadre théorique une des questions essentielles de cette étude : les notions de phonétique et phonologie, un des éléments les plus importants lors de l'apprentissage d'une langue.

2.7.1.1 Définition des termes

Selon Léon « *la phonétique est la discipline qui étudie essentiellement la substance de l'expression. Elle montre la composition acoustique et l'origine physiologique des différents éléments de la parole* » (cité par Guimbretière, 1994, p.12)

De même, la phonétique consiste dans l'analyse des sons de la langue dans la communication orale. Elle est, alors,

la science qui étudie les sons émis par l'appareil phonateur humain et destinés à signifier. [...] Elle s'occupe de tous les phénomènes phoniques du langage, mais non du contenu des messages émis par le sujet parlant (Pierret, 1994, p. 1).

Ainsi, nous définissons la phonétique comme l'étude de sons d'une langue au moment de communiquer ; elle est, en général, l'étude de sons appartenant à une langue en général.

Par contre, la phonologie est définie comme l'étude des phonèmes, de manière spécifique et fonctionnelle de chacun d'eux dans la langue.

Selon Rühl (2000), la phonologie étudie *« les fonctions qu'ont, dans un système linguistique donné, les sons qu'on peut décrire grâce aux études phonétiques qui en ont été faites. »*

La phonétique et la phonologie sont des éléments importants de la linguistique, elles peuvent être confondues, mais elles ont des caractéristiques propres qui les différencient.

2.7.1.2 Différence entre phonétique et phonologie

L'une des différences les plus remarquables entre la phonétique et la phonologie est que la première analyse d'une manière générale les sons de la langue, la deuxième est plus spécifique.

Également, l'objectif de la phonétique consiste à étudier les sons d'après un point physique et psychologique, elle est divisée en trois aspects: la

phonétique articulatoire (l'articulation de la parole), la phonétique acoustique (les ondes sonores) et la phonétique perceptive (la conception de la parole par rapport à la réception) ; en revanche, la phonologie étudie la fonction des phonèmes : « *la plus petite unité discrète qui permet d'isoler des éléments de la chaîne parlé [...] qui produisent des différences de signification.* » (Zufferey et Moeschler, 2015, p. 88). À propos de la phonétique et la phonologie, des spécialistes affirment que

leur objet étant différent, ces deux sciences des sons du langage doivent employer des méthodes de travail tout à fait différentes : la science des sons de la parole, ayant affaire à des phénomènes physiques concrets, doit employer les méthodes des sciences naturelles ; la science des sons de la langue doit employer des méthodes purement linguistiques, psychologiques ou sociologiques. Nous donnerons à la science des sons de la parole le nom de phonétique et à la science des sons du langage le nom de phonologie. Les linguistes ne sont parvenus que peu à peu à cette distinction entre phonétique et phonologie » (Troubetzkoy, 1938, cité par Coursil, 1995, p. 2).

Ces différences expliquent certains aspects de la phonologie qui sont considérés, pour ce projet, comme faisant partie de la phonétique française et qui seront essentiels pour l'analyse du processus d'apprentissage de la prononciation de cette langue.

2.7.1.3 Justification de l'usage du terme phonologie

Même si dans le domaine du FLE (des plans d'études, programmes de cours, méthodologies, manuels, le CECRL, entre autres), le terme utilisé pour se rapporter à la prononciation est celui de phonétique ; dans ce travail, en raison de la matière traitée et l'étude proposée, on fera référence au concept de phonologie.

2.7.1.4 Voyelles, consonnes et semi-voyelles du français³

2.7.1.4.1 Voyelles

La voyelle est « *un son caractérisé par la vibration des cordes vocales [...], ainsi que par la non-obstruction de l'ouverture de la cavité buccale* » (Moeschler et Zufferey, 2015, p. 86). Les voyelles sont classées à partir de quatre critères : le degré d'ouverture de la bouche, la position de la langue, la position des lèvres et le lieu de passage de l'air. En français, il existe seize voyelles divisées dans les catégories : fermées, ouvertes, orales, nasales et semi-voyelles.

Les voyelles en français peuvent être organisées en sous-groupes, selon un critère d'opposition, celui-ci est déterminé par un trait pertinent (les critères mentionnés dans le paragraphe précédent) (Moeschler et Zufferey, 2015, p. 89). Parmi ces paires, on peut trouver : /ɑ-a/⁴, /e-ɛ-ə/, /i-y-u/, /o-ɔ/, /ø-œ/.

2.7.1.4.1.1 Distinction entre /e/, /ɛ/ et /ə/

En ce qui concerne les voyelles /e/ et /ɛ/, la différence est l'ouverture de la bouche puisque la première dispose d'un son plus aigu, la bouche se trouve en position fermée ; par contre le /ɛ/, la bouche est un peu plus ouverte, avec un son plus grave. Par rapport à la position des lèvres et de la langue, ces caractéristiques sont similaires, les lèvres sont écartées et la langue se trouve

³ Concernant la description des voyelles, des consonnes et des semi-voyelles, sauf indication contraire, on s'est basé sur les propositions de B. Bouillon (2016).

⁴ Aujourd'hui, cette distinction entre la voyelle antérieure et postérieure n'est pas utilisée, la voyelle est neutralisée.

au front. Tandis que le /ə/ est un son central, mi-ouvert, mi-fermé, mi-antérieur, mi-postérieur et mi-labialisé (Moeschler et Zufferey, 2015, p. 87).

2.7.1.4.1.2 Distinction entre /i/, /u/ et /y/

La voyelle /i/ existe dans la plupart de langues, elle a des particularités telles que : un son aigu, des lèvres écartées, la bouche fermée et la langue en avant (Vandendriessche, 2010, p. 20). Cependant, le /u/ est prononcée comme en espagnol, la bouche se trouve arrondie et la langue en arrière. Pour la voyelle /y/, la bouche est arrondie et très fermée et la langue se trouve en avant.

Selon Lebel (2000-2002, p. 3), il est conseillé de mettre en pratique des stratégies de « [...] conscientisation articulatoire du phénomène en sensibilisant visuellement et tactilement l'apprenant : au fait que le /y/ est pratiquement un /i/ avec les lèvres très arrondies. »

2.7.1.4.1.3 Distinction entre /o/ et /ɔ/

La différence de cette opposition est minimale, car la bouche pour la voyelle /ɔ/ est plus ouverte.

2.7.1.4.1.4 Distinction entre /ø/ et /œ/

Les caractéristiques entre ces deux voyelles sont similaires, la bouche se trouve arrondie et la langue est en avant, la dissemblance entre les deux est l'aperture de la bouche de la voyelle /œ/. Du point de vue phonologique, ces sons constituent un seul phonème.

2.7.1.4.1.5 Distinction entre les semi-voyelles

Par rapport aux semi-voyelles, il est important de souligner que celles-ci correspondent :

aux caractéristiques des voyelles les plus fermées, lorsque le degré de fermeture s'accroît encore pour produire une sorte de chuintement. Ainsi, les semi-voyelles sont assimilées aux voyelles, car elles en sont proches du point de vue de l'articulation. En revanche, elles se rapprochent des consonnes du point de vue de leur rôle dans la syllabe. En effet, la présence de semi-voyelles dans un mot n'influence pas le découpage syllabique (Moeschler et Zufferey, 2015, p. 87).

Le /ɥ/ et le /w/ consistent en des sons fermés qui sont prononcés avec les lèvres arrondies ; la semi-consonne /ɥ/ est constituée d'une combinaison entre le /y/ et /i/. Concernant la prononciation de la semi-voyelle /w/ :

[...] on réalise de facto la voyelle /u/, pour le prononcer en variante de consonne, on réalise la voyelle /u/ et immédiatement après on prononce la voyelle suivante en formant une seule syllabe (Horáková, 2010, p. 68).

En outre, le /j/ est fermé, mais non-arrondi. Pour la prononciation de cette semi-voyelle, il faut prendre en compte la position du son /i/, prononcer la voyelle suivante et avoir la langue plus proche du palais.

2.7.1.4.2 Les voyelles nasales

Ces voyelles constituent un des éléments les plus caractéristiques du français ; la nasalisation est possible par la présence d'une consonne nasale : n ou m ; les voyelles françaises liées à ce phénomène sont /ɛ/, /a/, /ɔ/ et /œ/.

La distinction entre /ɛ̃/ et /œ̃/ n'est plus significative en français standard, par conséquent, le son /œ̃/ pourrait disparaître. Cette manifestation est constatée :

un phénomène d'importance est celui des neutralisations ou des réductions dans les oppositions phonologiques du système. Au nom de la norme, on présente un système et les usages que l'on en fait réduisent ou neutralisent des oppositions : c'est le cas pour le « a » où il n'existe plus qu'une seule occurrence ou pour le « œ » nasal /œ̃/ réduit à « e » nasale /ɛ̃/ (Guimbretière, 1994, p. 22).

2.7.1.4.3 Consonnes

Quelques consonnes de la langue française ne sont pas différentes à celles de l'espagnol. Malgré cette situation, il faut considérer celles qui représentent un défi pour l'apprenant hispanophone.

2.7.1.4.3.1 Caractéristiques de /b/ et /v/

Le /b/ est du type bilabiale occlusif, contrairement au /v/ qui est labiodentale et fricative.

2.7.1.4.3.2 Caractéristiques de /z/ et /s/

En espagnol costaricien, la distinction n'est pas phonologiquement importante, les personnes prononcent de la même manière ces consonnes ; en français, le /z/ est de type sonore et crée des vibrations, le /s/ est de type sourd et ne comporte pas de vibrations.

2.7.1.4.3.3 Caractéristiques de /ʒ/ et /ʃ/

De type constrictif et fricatif, la consonne /ʃ/ est aussi sourde, elle est représentée à l'écrit par le groupe de lettres ch.

En ce qui concerne le /ʒ/, ce son partage les mêmes caractéristiques, mais il est de type sonore et produit des vibrations.

2.7.1.4.3.4 Caractéristiques du /ʀ/

Le /ʀ/ est un son très vibrant et dans certains cas uvulaire. Cette consonne est de type sonore, mais dans certains cas ou régions le son devient sourd.

2.7.1.4.3.5 Caractéristiques des autres consonnes

- Le /p/ est une consonne de type occlusif, bilabial et sourd.
- Les sons /t/ et /d/ sont de type occlusif, apico-alvéolaire, la différence est que la première consonne est sourde et la deuxième est de type sonore.
- Les sons /k/ et /g/ sont de type dorso-vélaire, le /k/ est sourd et le /g/ sonore.
- Le son /f/ a des caractéristiques similaires à la consonne /v/ de type fricatif, labiodental mais sourd.
- Le son /l/ est une consonne de type constrictif, latéral, apico-alvéolaire et sonore.
- Les consonnes /m/ et /n/ sont de type nasal et sonore, mais la première est bilabiale, alors que la deuxième est apico-alvéolaire.
- Les consonnes /ɲ/ et /ŋ/ sont de type nasal et sonore, mais le /ɲ/ est dorso-palatal et le /ŋ/ est dorso-vélaire.

Dans les tableaux suivants, on présente, à manière de résumé, quelques caractéristiques et exemples des sons de la langue française.

	Voyelles palatales (antérieurs)		Voyelles vélaires (postérieurs)	
	non-arrondies	arrondies	non-arrondies	arrondies
orales fermées	[i] nid, vie	[y] mur, jus		[u] nous, loup
orales mi-fermées	[e] nez, thé	[ø] nœud, jeu		[o] saut, beau

orales mi-ouvertes	[ɛ] naït, mer	[œ] heure, œuf		[ɔ] note, mode
orales ouvertes	[a] bat, patte		[ɑ] bât, pâte	
nasales	[ɛ̃] brin, gain	[œ̃] un, brun	[ɑ̃] banc, gant	[ɔ̃] bond, don
Semi-voyelles	[j] abeille, lien	[ɥ] lui, huit	[w] oui, loi	

Tableau 3. Les voyelles du français. (Moeschler et Zufferey, 2015, p. 87).

Mode d'articulation	Lieu d'articulation						
	consonnes		labiales	dentales	palatales	vélaires	uvulaires
	occlusive	sourde	[p] pot, peu	[t] terre, tard		[k] cas, barque	
		sonore	[b] beau, bien	[d] dos, doux		[g] gars, goût	
	spirante	sourde	[f] fou, foie	[s] sot, housse	[ʃ] chou, huche		
		sonore	[v] voie, ver	[z] zoo, ose	[ʒ] joue, ange		
	sonnante	nasale	[m] main, mer	[n] nain, haine	[ɲ] signe, baigne	[ŋ] parking	
		latérale		[l] loup, large			
		vibrante		[r] raie, rang			[ʀ] raie, rang

Tableau 4. Les consonnes du français (Moeschler et Zufferey, 2015, p. 88).

2.7.1.4.4 La liaison et les enchaînements vocaliques et consonantiques

La liaison est une composante de la phonétique. C'est une union de la prononciation d'une consonne finale (généralement cette consonne ne se prononce pas) avec la première voyelle du mot suivant. La liaison crée une seule unité phonétique ; sa fonction est d'accentuer un rythme. « *La liaison se fait à l'intérieur d'un groupe rythmique et marque la cohérence syntagmatique. Ce lien entre les éléments est cependant plus ou moins fort* » (Kalmbach, 2015).

Il y a différents types de liaison :

- la liaison obligatoire : elle correspond à la liaison « inévitable » dans n'importe quel niveau de langue ; par exemple : vouss avez.
- la liaison facultative : cette liaison n'est pas obligatoire, elle dépend du locuteur, la situation ou le niveau de langue ; par exemple : aprèss un an.
- la liaison interdite : ce type de liaison ne se prononce pas, il n'existe pas de cohérence. Par exemple : les enfants ≠ aiment

Par contre, l'enchaînement vocalique, d'après, est la prononciation d'une voyelle finale d'un mot avec la voyelle initiale du mot suivant. Il n'existe pas de pauses (www.estudiodefrench.com). Par exemple : j'ai eu un chien /ʒey.ɛ̃ ʃ j.ɛ̃/, le verbe auxiliaire « ai » et le participe « eu » deviennent un seul groupe phonique.

L'enchaînement consonantique est l'union entre une consonne finale prononcée et une voyelle initiale, par exemple : avecc un ami. La fonction principale des enchaînements est d'exprimer les phrases avec plus de fluidité, de rythme et de cohérence phonétique.

2.7.1.5 Les hispanophones et les problèmes de prononciation des phonèmes du français

Vu que l'interlangue joue un rôle essentiel dans l'acquisition d'une langue étrangère, la prononciation des sons similaires à la langue maternelle aide l'apprenant dans les premières étapes de l'apprentissage, mais pour ceux qui sont inexistantes dans la langue première, l'apprenant pourrait avoir des difficultés pour les différencier et les reproduire.

En français, il existe des sons qui sont aussi présents dans la langue espagnole, mais il y a d'autres qui constituent une nouvelle expérience pour les apprenants de FLE. Ainsi, Vega considère que

el grupo de las vocales es uno de los que más problemas presenta, durante el aprendizaje del francés, no sólo para los hispanohablantes sino también para los hablantes de otras lenguas. El fenómeno de la apertura y cierre de las vocales es fuente de numerosos errores (1992, p. 215).

D'après Vega (1992), les hispanophones rencontrent des difficultés pour reproduire un certain nombre de sons présents dans la langue française, parmi lesquels on peut mentionner : /y/, /ə/, /œ/, /ɛ/, /ø/, /ɔ/, /ɣ/, /j/, /ã/, /ʃ/, /ʒ/, /ẽ/, /õ/, /v/ et /ʀ/. Les oppositions de sons telles que /b/ et /v/ ou /s/ et /z/ constituent aussi des sources d'erreurs pour les locuteurs de l'espagnol.

Les erreurs des apprenants peuvent être le résultat de l'inexistence de ces phonèmes dans la langue espagnole, les problèmes auditifs et d'articulation. Il faut prendre en considération quelques aspects d'interférence de la langue maternelle (espagnol costaricien) dans l'apprentissage du français, Vega mentionne quelques exemples :

- l'inexistence du phonème /y/ en espagnol
- la distinction entre les phonèmes /z/ et /s/
- le défi de la consonne /ʀ/ et sa vibration uvulaire
- la chute de la voyelle /ə/
- la différence entre /ø/ et /œ/
- la différence entre /ø/ et /o/
- la distinction entre /y/ et /ɥ/
- le phonème /j/

- les voyelles nasales /ẽ/, /ã/, /õ/ et /œ/
- la distinction entre /k/ et /g/
- les phonèmes /ʃ/ et /ʒ/
- la distinction entre /v/ et /b/

Pour cette raison, les particularités de ces sons sont une priorité pour l'analyse du travail lors du cours de français que l'on a conçu pour les personnes âgées. Outre ceci, il y a des paires minimales qui sont aussi abordés dans cette étude :

- la différence entre /ɛ/, /e/ et /ə/
- la différence entre /ø/ et /œ/
- la distinction entre /y/ et /ʏ/
- la distinction entre /k/ et /g/

2.7.1.6 Les phonèmes de l'espagnol

Il est important de mentionner quelques aspects de l'espagnol pour comprendre les limitations et les facultés du public senior par rapport à l'apprentissage du français.

Il existe différentes variantes de l'espagnol dans le pays. Le Costa Rica est divisé en diverses régions, qui ont des caractéristiques propres concernant la prononciation, le lexique et la grammaire. À propos de ceci, d'après Portilla, « *en Costa Rica, por ejemplo, podemos reconocer un español guanacasteco, un español puntarenense, un español valle centraleño, y estas son también variedades de español costarricense* » (2014).

Parmi les aspects phonétiques les plus remarquables de l'espagnol costaricien, on trouve :

- ◆ la prononciation du phonème correspondant à la graphie r est très sonore, très vibrante, roulée et longue. Également, il est important de signaler que dans certaines régions, cette consonne est sourde.
- ◆ la distinction entre les consonnes /v/ et /b/ est inexistante.
- ◆ l'exclusion de la prononciation de certaines consonnes en position finale du mot, par exemple : usted – usté.
- ◆ le s est de type implosif est toujours sonore a différence du français.
- ◆ l'exclusion de consonnes et voyelles dans un mot, par exemple : /.../ bien « ysted ? »
- ◆ Il n'y a pas de distinction entre /z/ et /s/.

Il faut faire référence à l'espagnol costaricien, puisqu'il comporte des particularités que d'autres dialectes hispano-américains ne possèdent pas et celles-ci pourraient jouer un rôle important dans le processus d'acquisition de la prononciation de la langue française. Il est aussi nécessaire d'indiquer que la plupart des participants du groupe (cours de français) parlent un espagnol costaricien caractéristique de la région centrale du pays.

Les notions théoriques contemplées dans ce chapitre du mémoire, en les associant aux considérations méthodologiques, ont constitué le support permettant de réaliser l'analyse des données recueillies et de déterminer quelques conclusions sur le thème de la recherche.

III. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans cette section du travail, on aborde les éléments essentiels qui soutiennent la recherche du point de vue méthodologique ; parmi ceux-ci, on peut mentionner les approches de la recherche, le corpus, le cadre dans lequel s'est réalisé le travail, à savoir : les participants et leurs caractéristiques, le contexte où l'on a mené à bien la recherche et les considérations didactiques et pédagogiques qui ont favorisé l'obtention des échantillons nécessaires pour analyser le processus d'apprentissage de la prononciation de la langue française chez un public senior.

3.1 Type de recherche

Cette recherche vise à élargir les connaissances dans le domaine de l'apprentissage de la prononciation du français des apprenants seniors dans le contexte costaricien. Pour ce faire, on décrit ce processus, on classe les données obtenues et en plus, on apporte des explications, surtout sous forme d'interprétations, relatives au phénomène traité.

Pourtant, en considérant que cette recherche est encadrée dans le terrain du français langue étrangère, elle cherche aussi à fournir un éclaircissement sur cet apprentissage avec un but d'application pratique future ; en effet, les résultats obtenus permettent de mieux comprendre ce processus et apportent des éléments qui pourraient l'améliorer ; également, ils pourraient être utiles lors de la confection d'un programme de cours ou du matériel didactique pour les personnes âgées intéressées à la langue française.

3.2 Approche de la recherche

Ce projet se circonscrit à une méthodologie mixte, car l'étude menée à bien est basée sur des éléments qui touchent les approches qualitative et quantitative.

Relatif à l'approche qualitative, celle-ci a enrichi la recherche puisqu'elle a permis de recueillir l'information de manière descriptive de la réalité de l'apprenant âgé.

En effet, l'approche qualitative dans ce travail permet d'avoir un panorama clair du processus d'acquisition du français chez les personnes âgées, mais surtout des phonèmes de cette langue ; d'analyser des expériences et des comportements reflétés dans ce public concernant l'apprentissage de cette langue avec l'utilisation des fiches pédagogiques liées au cours proposé.

L'approche qualitative est fondée sur une base sociale de l'individu, elle étudie la perspective de la personne. D'après Barrantes (2013, p. 95) : « [...] *la investigación con enfoque cualitativo requiere de un profundo entendimiento del comportamiento humano y las razones que lo gobiernan.* »

À plus forte raison, l'approche qualitative demande une connaissance et une analyse du sujet. Ainsi, nous avons considéré les principales caractéristiques des apprenants âgés du cours de français pour créer un profil du participant.

Cette approche nous permet aussi de répondre à certaines questions : comment ces seniors acquièrent-ils la prononciation du français ?, comment la LM influe-t-elle sur ce processus ?, pourquoi se produit cette influence ?, quel

rôle jouent les caractéristiques physiques propres de ce groupe dans l'apprentissage de la prononciation du français ?, pourquoi les seniors peuvent-ils reproduire certains phonèmes et d'autres non ?, entre autres.

Quant à l'approche quantitative, il faut signaler que celle-ci nous permet de présenter en chiffres les données collectées, dans l'intention de mieux illustrer le sujet abordé. En plus, cette approche nous fournit des éléments d'une importance considérable pour comprendre plus globalement le processus étudié, par exemple : combien de participants atteignent une prononciation appropriée d'un phonème quelconque ?, combien de participants montrent de traces d'une évolution de leur prononciation du français ?, entre autres ; ces questions pourraient être répondues à l'aide de chiffres représentant des aspects saillants du processus, toujours en employant des valeurs absolues et des pourcentages (ceci étant donné notre échantillon).

3.3 Le corpus

Dans le but d'obtenir le corpus nécessaire pour réaliser l'analyse du processus d'apprentissage du français, surtout dans le domaine de la phonologie et des possibles difficultés des personnes âgées, nous avons enregistré toutes les séances des cours offerts aux deux groupes des participants. Ce cours a eu une durée de 32 semaines et chaque séance a duré 60 minutes.

Afin d'approfondir sur les particularités de prononciation des participants seniors, on a appliqué deux instruments nous apportant des informations sur leurs habilités et leurs problèmes concernant cet aspect. Ces instruments

demandaient de réaliser de petites tâches communicatives dans le cadre du cours de français.

Le premier instrument a été appliqué à la deuxième semaine, la tâche consistait à mettre en pratique les contenus étudiés pour saluer et se présenter en français. Ceci nous a donné des pistes sur la prononciation de cette langue à un stade initial de leur apprentissage.

Dans l'intention d'analyser l'acquisition des sons, on a appliqué le deuxième instrument : un petit jeu de société, où tous les sujets abordés pendant le cours étaient présents. Cet instrument a été mis en place dans la dernière semaine.

Ce jeu avait l'objectif d'identifier les phonèmes acquis ou non acquis, de reconnaître les stratégies utilisées par les participants et d'analyser leur évolution de manière créative et attirante pour ce public.

Pour l'application des instruments, on a réalisé des grilles qui permettent d'apprécier d'une manière plus générale les résultats de ce travail.

3.3.1 Enregistrements

Dans le but d'obtenir ce corpus, nous avons enregistré toutes les séances des cours des deux groupes des participants.

Pour le groupe « Volver a vivir » il y a une quantité de 40 enregistrements et le « Centro Diurno de Barva » du troisième âge, il y a 24 de ces preuves. Les enregistrements ont été une importante contribution à la recherche, car ceux-ci nous ont permis de déterminer, pendant la classe de français, quelques tendances, problèmes, difficultés, entre autres, du public, par

rapport à la prononciation française. Aussi, de manière plus individuelle, ces enregistrements ont contribué à recueillir des données nous permettant d'étudier la performance dans ce domaine des participants.

Pour ce faire, on a compté avec la permission des participants du cours et des coordinatrices des groupes dans l'intention d'avoir des évidences de la prononciation de tous les participants.

3.3.2 Livre de bord

Le livre de bord a permis de considérer des aspects qui influent le processus d'apprentissage ; par exemple : les situations de timidité ou de manque de confort, l'enthousiasme, l'absentéisme et l'attention des apprenants en classe, entre autres.

Par rapport à ceci, dans cet instrument, on a enregistré ces situations vécues lors de la mise en place du cours, ainsi que l'influence de celles-ci sur les progrès ou les problématiques liés à l'apprentissage de la prononciation de la part des participants.

3.4 La démarche d'analyse

Premièrement, nous avons fait une étude des difficultés du groupe, par exemple : des problèmes de mobilité, de santé, psychologiques ou de type éducatif comme l'illettrisme.

Deuxièmement, nous avons défini les contenus en prenant comme base le niveau A1.1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), d'après les situations communicatives de ce document, nous avons

construit les fiches pédagogiques et les activités à développer pendant le cours proposé.

Troisièmement, on a réalisé une étude longitudinale pour aborder le processus d'apprentissage de la prononciation du français par ce groupe de personnes âgées ; autrement dit, les données recueillies portent, de cette manière, sur une durée, dans ce cas, de 32 semaines. Ce type d'étude a favorisé l'analyse de l'évolution, l'involution ou la stabilité de la prononciation du français de la population étudiée.

Lors de la mise en œuvre de ce cours, nous avons appliqué des fiches pédagogiques afin de travailler la compétence orale et nous avons enregistré les séances de classe des personnes âgées pour obtenir les données nous permettant d'analyser le processus d'apprentissage de la prononciation du français de ce groupe.

Une fois l'information collectée, on a transcrit les productions orales de participants du cours, on a extrait les échantillons nécessaires pour l'analyse, on les a classifiés, on les a analysés et finalement, on a établi des rapports de comparaison de ces productions (les productions réalisées au début du cours et celles de la fin) ; ainsi, on a pu déterminer des traces d'évolution dans l'apprentissage, de régression ou de fossilisation.

Outre ceci, cette analyse nous a permis de connaître les problèmes, les limitations et les stratégies de cette population âgée au moment d'apprendre la prononciation d'une deuxième langue, dans ce cas, la phonologie française.

3.5 Profil du participant

La recherche (y compris le plan pilote) a comporté une étude préparatoire d'analyse pour connaître le public concerné et ses caractéristiques, le contexte de réalisation du travail et les possibles erreurs à éviter lors de la mise en place du cours.

La Municipalidad de Heredia, le groupe « Volviendo a Vivir » et le Centro Diurno de la tercera Edad de Barva nous ont offert l'opportunité de développer le projet en 2014 et 2015, avec une durée de huit mois et avec la participation de 40 personnes seniors des cantons d'Heredia (28 participants) et de Barva (12 participants). Il est important d'indiquer que ces groupes ont été constitués par les institutions d'accueil.

Grâce aux entretiens réalisés auprès des participants et à des informations fournies par les fonctionnaires chargées de ces deux groupes, on peut signaler les caractéristiques générales du point de vue social, économique, physique et cognitif de ces apprenants seniors, ainsi que leurs motivations pour apprendre une langue étrangère :

- ◆ Sexe : presque la totalité des personnes participantes étaient des femmes : 37 femmes et 3 hommes
- ◆ Âge : les apprenants ont un âge entre 60-98 ans
- ◆ Région : Heredia (cantons Heredia et Barva)
- ◆ Nombre de participants : 40 personnes
- ◆ Situation économique : moyenne et défavorable⁵
- ◆ Motivations :

⁵ Un nombre important des participants obtiennent une pension du gouvernement.

les nouvelles expériences de vie,
 le plaisir d'apprendre une langue,
 le manque d'opportunités d'études pendant la jeunesse
 l'utilisation du temps libre.

- ◆ Niveau de scolarité : primaire, dans la plupart des cas

On peut également nommer une série de difficultés physiques, psychologiques et éducatives caractérisant ce public. À propos des limitations physiques, on peut citer :

1. Des problèmes de surdité
2. Des problèmes de vision
3. Des problèmes articulaires
4. Des maladies : hypertension, diabète, cholestérol, ostéoporose, entre autres.

Par rapport aux traits psychologiques de cette population, nous pouvons mentionner :

1. La timidité
2. Des situations personnelles (un passé marqué par la violence, l'abandon, entre autres)

Relatif au critère éducatif, on contemple un aspect lié au processus d'enseignement : les problèmes d'illettrisme.

À cause des différentes difficultés mentionnées, il a fallu appliquer une pédagogie différenciée pour mener à bien le processus d'enseignement (le plan

pilote). Ainsi, les séances et les activités étaient caractérisées par les limitations de mobilité, l'application d'un volume adéquat et la répétition constante des sujets déjà vus.

3.6 Quelques considérations générales à propos du cours offert

La mise conçue en œuvre du projet avec des personnes âgées a été comme un cours de français oral, pendant 8 mois, une fois par semaine (vendredi), une heure ; ceci correspond à un cours de 35 séances et d'environ 40 heures au total. On a supprimé la partie écrite, vu les cas d'illettrisme et les objectifs du travail ; il a été guidé de manière participative, où les seniors ont appris quelques structures de base du français (les compétences orales) en utilisant, pendant le processus, différentes stratégies méthodologiques et divers supports, par exemple, des images en couleur, des éléments quotidiens, par exemple, des photographies, des recettes, des horloges, entre autres, et l'espace physique, notamment au moyen des activités de réutilisation des aspects étudiés et aussi, des activités ludiques.

Diverses stratégies de classe (des jeux de rôles, par exemple) ont été les principaux moyens choisis pour mettre en place le cours ; la répétition de phrases et de petites présentations ont aidé l'apprenant à obtenir de la confiance; cependant, il a fallu prendre en considération des supports alternatifs, par exemple : les chansons, quoique ce recours n'ait pas été considéré comme élément de l'analyse, on l'a utilisé, afin d'éviter le stress et l'absentéisme du cours et comme un moyen pour motiver la participation.

3.6.1 Fiches pédagogiques

À propos des fiches pédagogiques, elles ont été des instruments qui nous ont permis de conduire les activités réalisées et les sujets traités par rapport à la prononciation des personnes âgées.

Pour l'élaboration des fiches, on a considéré les objectifs et les contenus du CECRL (2005, p. 49), principalement ceux qui sont liés à l'expression orale, également des activités possibles pour le public, à savoir :

- établir un plan à suivre lors de la mise en place du cours de français pour les personnes âgées.
- proposer différentes activités à partir d'images et d'autres supports pour aborder des contenus du niveau référentiel A1.1.
- découvrir les meilleures stratégies d'apprentissage des personnes âgées

Pour atteindre les objectifs de la recherche, on a créé une grille pour déterminer les phonèmes qui entraînent des difficultés aux participants. D'ailleurs, les fiches pédagogiques ont été élaborées à partir des sujets tirés du CECRL, tels que :

contenus :

- La présentation
- La famille
- La description physique et morale
- Les lieux de la ville

- Les parties du corps
- Les vêtements
- Les quantités et nombres, l'heure
- Les goûts et la nourriture

Situations de communication :

- ✓ Se présenter et présenter quelqu'un
- ✓ Présenter la famille
- ✓ Décrire une personne ou un personnage
- ✓ Donner une adresse
- ✓ Exprimer des sentiments et le bien-être
- ✓ Décrire les vêtements
- ✓ Exprimer les goûts et les préférences par rapport à la nourriture

Également, pour tous ces sujets, la compréhension et expression orales ont été développées à partir de différentes stratégies soit au moyen d'un jeu de rôle, soit avec des répétitions, entre autres pratiques pédagogiques. Les éléments visuels comme les dessins ont facilité la participation des personnes illettrées du cours et la motivation.

IV. LES RÉSULTATS OBTENUS

Dans ce chapitre de la recherche, nous analysons une série de résultats obtenues lors de la mise en place du cours de français pour un groupe de seniors de la province d'Heredia.

Cette analyse s'organise à partir de trois grands axes concernant la prononciation du français. Dans un premier temps, nous abordons les voyelles françaises ; deuxièmement, nous traitons les consonnes de cette langue ; troisièmement, la liaison et les enchainements vocaliques et consonantiques pour arriver, finalement, à l'établissement de quelques conclusions rapporté au processus d'acquisition des éléments propres de la prononciation française.

Pour mener à bien cette étude, nous avons extrait des productions orales des participants (les 30 participants le plus constants) de ce cours, un échantillon assez important pour nous permettre de réaliser une analyse approfondie, d'illustrer les idées et concepts avec des exemples pertinents, de découvrir quelques problèmes, de déterminer les facteurs ou les phénomènes exerçant une influence sur ces productions et d'en dresser quelques conclusions.

4.1 Analyse de la prononciation des voyelles du français

Pour réaliser l'analyse des voyelles françaises, nous abordons les différents phonèmes de manière individuelle ou par groupes. Nous proposons

aussi des explications aux phénomènes découverts et nous les illustrons avec des exemples tirés des productions des participants.⁶

4.1.1 Les voyelles orales

4.1.1.1 Le phonème /a/

Concernant la prononciation de ce phonème, nous pouvons affirmer qu'étant donné son existence dans la langue espagnole, les participants n'ont pas eu de difficultés au moment de le reproduire.

Exemples:

Participant 1a : j'ai mal à la tête
/ʒemalalætɛt/

Participant 5a : le cinéma
/lesinema/

Participant 3a : j'utilise une banane
/ʒutilisuinbanana/

La différence entre le /a/ français et espagnol est minimale et dans les productions de certains participants, on a détecté une influence de la langue maternelle par rapport à la prononciation des voyelles finales de quelques mots ; quelques-uns ont montré une tendance à ajouter un /a/, une façon de transposer une forme propre de l'espagnol au français:

Participant 4a : je viens de la boulangerie.
/ʒeviãdelabulanʒeria/

⁶ Pour différencier les participants du cours de chacun des groupes (« Volver a Vivir » et le « Centro diurno de Barva »), on les distingue avec les lettres **a** pour le premier groupe et **b** pour le groupe de Barva, les personnes illettrées avec la lettre **f**.

Participant 9b : une blouse
 /uinblusa/

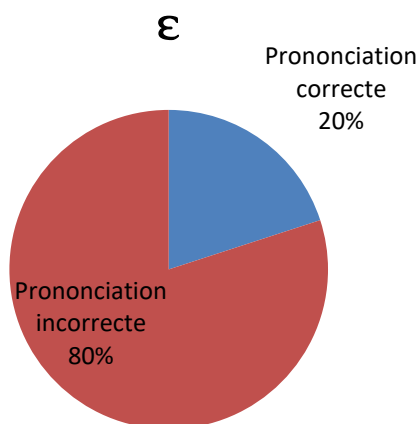
4.1.1.2 Les phonèmes /ɛ/, /e/ et /ə/

À propos de ces phonèmes, nous avons pu remarquer une certaine tendance à confondre la prononciation du /ɛ/ et /e/. Il est important de souligner que, même si un grand nombre de francophones n'établit plus de distinction entre ceux-ci, le phonème /e/ est également présent dans les différentes productions orales des participants.

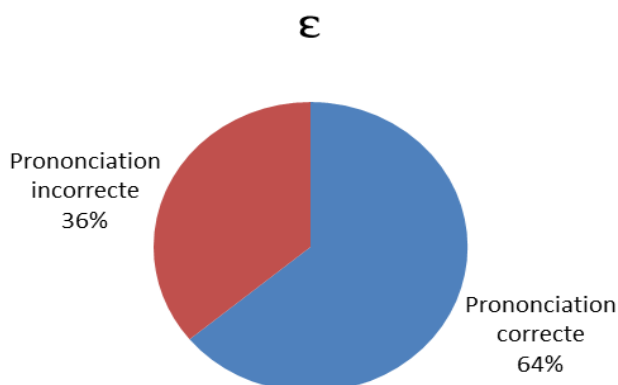
Exemples :

Participant 9a : il était mon père
 /iletemõper/
 Participant 3f : il est sept heures
 /il sétor/
 Participant 6a: il s'appelle Felipe
 /ilsapelfelipe/

Les graphiques 1 et 2 montrent une évolution positive de la prononciation du /ɛ/ dans les productions des participants.



Graphique 1. Résultats de la prononciation du / ϵ / dans le premier instrument appliqué



Graphique 2. Résultats de la prononciation du / ϵ / dans le deuxième instrument appliqué

4.1.1.3 La prononciation de /ə/ comme /e/

Un des phénomènes le plus courant dans les productions des participants dans l'étude est le manque de reconnaissance du /ə/, il est systématiquement remplacé par le phonème /e/. La non-existence de celui-ci dans la langue espagnole pourrait en être la cause ; toutefois, on ne peut pas écarter la possibilité du non usage du /ə/ comme une stratégie de la part de participants pour évader la difficulté de le prononcer et en utiliser un avec lequel

il partage quelques caractéristiques : phonème oral, mi-fermé et palatal antérieur.

Exemple :

Participant 4b : elle est ma petite fille Fabiana

/elema pet itʃiʎefabiana/

Dans ce cas, il existe une confusion à cause de la prononciation de l'enchaînement; quelquefois, les participants mentionnaient ou écrivaient dans ces petites notes les mots comme une partie de la phrase.

Participant 10a : l'hôpital se trouve en face de la gare

/lo pital setru fãfasdelagag/

Participant 4b : je m'appelle XXX

/ʒemapel XXX/

Parmi les particularités qui pourraient expliquer la confusion de la prononciation du /ə/ et du /u/, on peut citer la difficulté auditive de la personne âgée, ainsi que l'inexistence du phonème /ə/ dans la langue espagnole. Cette déficience, déterminante dans d'autres cas, empêche l'assimilation appropriée du phonème et sa production. En outre, ceux-ci partagent une caractéristique : l'arrondissement des lèvres, ce qui peut favoriser une confusion.

Participant 6b : je m'appelle

/ʒumapɛl/

Participant 2b : je suis petite

/ʒusui peti/

Participant 8a : il est dix heures et demie

/ilɛdisoredumi/

Participant 4b : j'aime le vert

/ʒɛmluver/

4.1.1.4 Confusion entre le /ə/ final et le /o/ de l'espagnol

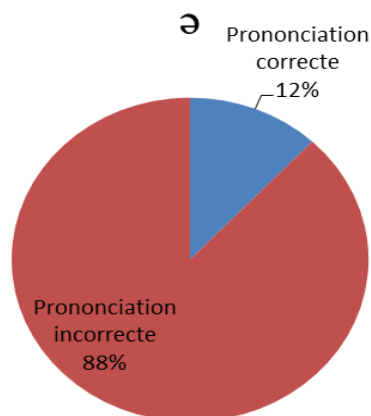
L'articulation des phonèmes /ə/ et /o/ peut être très semblable (arrondissement, position de la langue, aperture de la bouche) ; en plus, la tendance de 13 participants à reproduire ce phonème français à partir de l'observation des mouvements des lèvres, très proches de la langue maternelle et leurs problèmes auditifs les conduisent à une prononciation fautive et confuse de la voyelle /ə/.

Participant 2b : je porte un pantalon
/ʒepor to ẽpãtalon/

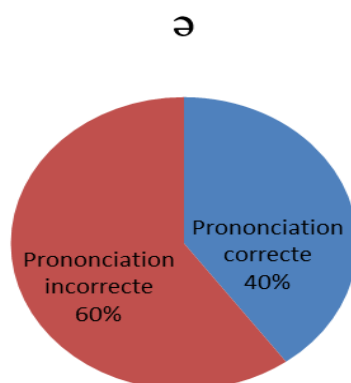
Participant 3b: le parc est près de la banque
/elparkoẽpredelabanko/

Relatif aux deux exemples précédents, on peut aussi parler d'une reconnaissance du mot et une prononciation « à l'espagnole. » Ceci dû à un critère propre de la structure des mots en espagnol : il n'y a pas des mots terminant par /t/ ou /k/, de manière telle qu'un locuteur hispanophone débutant en français pourrait ajouter une voyelle pour qu'il y ait une fin connue et acceptée par son système phonologique.

Les graphiques 3 et 4 indiquent que, même si une évolution concernant la prononciation du /ə/ s'est produite, la plupart des participants n'ont pas acquis ce phonème.



Graphique 3. Résultats de la prononciation du /ə/ dans le premier instrument appliqué



Graphique 4.: Résultats de la prononciation du /ə/ dans le deuxième instrument appliqué

En ce qui concerne les sons /e/ et /ɛ/, il y a eu une évolution de la prononciation de la part de participants du groupe.

Début du cours :

Participant 1a : elle est avocat
/eleaboga/

À la fin du cours :

Participant 1a : elle est ma sœur
/ɛlɛmasor/

Début du cours :

Participant 9b : elle habite à San Pedro
/ela bisanpedro/

À la fin du cours :

Participant 9b : elle s'appelle Elsei
/elsapɛlɛlseɪ/

Début du cours:

Participant 6a : il s'appelle Felipe
/ilsapɛlfɛlɪpɛ/

À la fin du cours :

Participant 6a : Quelle heure est-il ?
/kɛlɔrɛɪl/

Concernant ces cas, une remarque importante surgit : l'articulation vocalique de deux participants qui souffrent de spasmes hémifaciaux, ces deux personnes pouvaient différencier entre /ɛ/ et /e/, contrairement aux autres participants du groupe.

La prononciation la plus appropriée et la discrimination des sons /ɛ/ et /e/ était des participantes illettrées. Cette situation pourrait être le résultat d'une attention plus approfondie de leur part à la prononciation et à l'oral en général, contrairement au reste du groupe.

4.1.1.5 Les phonèmes /y/, /u/ et /i/

En ce qui concerne la prononciation du /u/ et /i/, les participants n'ont pas présenté de problèmes au moment de les reconnaître et de les émettre. Les personnes âgées de ces groupes se sont appuyées, comme stratégie d'apprentissage, sur les ressemblances de ceux-ci à des phonèmes de la langue maternelle.

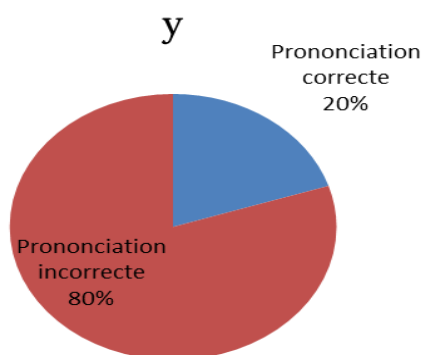
Examples :

Participant 7f : tournez tout à droit
 /tur ne/... /tuta dr wa/

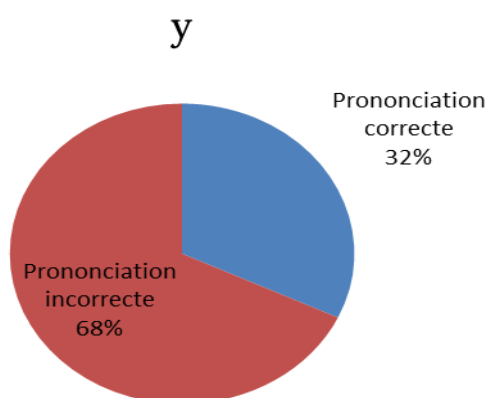
Participant 3f : il est curieux

/ilɛkurio/

Il n'y a pas eu une grande évolution de la prononciation à propos du /y/, l'inexistence de ce son en espagnol, les problèmes d'audition et la faible exposition à la langue (une heure par semaine) et le manque de pratique pourraient avoir produit une fossilisation de l'apprentissage de ce phonème en particulier, ceci se reflète dans les graphiques 5 et 6.



Graphique 5. Résultats de la prononciation du /y/ dans le premier instrument appliqué



Graphique 6. Résultats de la prononciation du /y/ dans le deuxième instrument appliqué

4.1.1.6 Le phonème /œ/

L'absence du phonème /œ/ en espagnol peut être considérée comme une des sources d'embrouillage de la prononciation des participants ; 15 de ceux-ci ont prononcé comme /ɛ/ ou /e/. Une autre cause produisant une confusion avec d'autres phonèmes est leurs similitudes (oralité, point d'articulation). Les exemples suivants illustrent cette situation :

Participant 3a : elle est ma sœur

/ɛlɛmasɛr/

Participant 15a: j'ai mal au cœur

/ʒɛmalokɛur/

Néanmoins, l'erreur la plus fréquente résulte de la confusion du /o/ avec /œ/ en raison des caractéristiques de ces phonèmes : la bouche arrondie, l'ouverture de celle-ci et en plus, les déficiences auditives des participants aggravent la réalisation de la distinction entre ceux-ci.

Participant 6b : le beurre

/lebor/

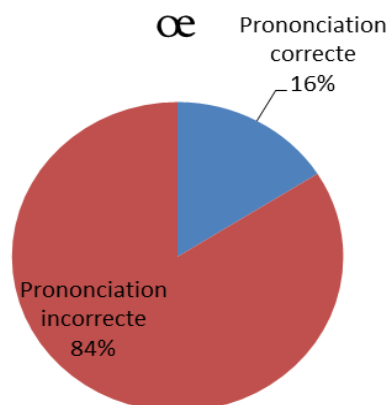
Participant 1a: il est neuf heures

/ilɛnofor/

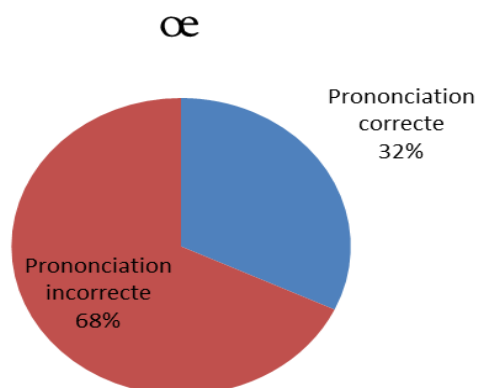
Participant 9b: je mange des œufs

/ʒumãʒedesof/

La déficience auditive peut occasionner des confusions, donc la reproduction des phonèmes similaires à la langue maternelle est une stratégie des participants âgés pour aborder ce phonème ; les graphiques 7 et 8 représentent un taux non élevé d'acquisition du /œ/.



Graphique 7. Résultats de la prononciation du /œ/ dans le premier instrument appliqué



Graphique 8. Résultats de la prononciation du /œ/ dans le deuxième instrument appliqué

4.1.1.7 Le phonème /ø/

Les participants ont eu des problèmes avec des voyelles françaises inexistantes en espagnol ; c'est le cas de la prononciation du phonème /ø/, par exemple :

- La confusion entre /ø/, /u/ et /o/

Participant 5a : il est deux heures

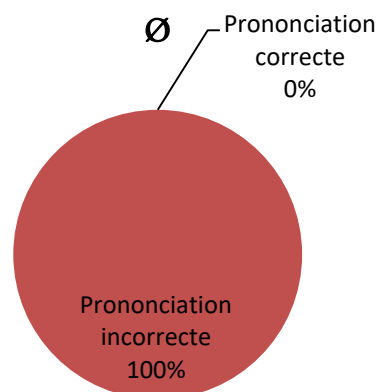
/ilɛduor/

Participant 9a : je porte une blouse bleue

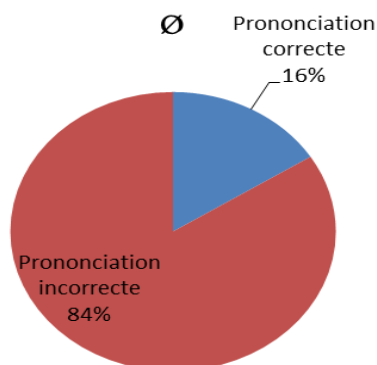
/ʒupor tinbluzblu/

Participant 2a :	il est heureux
	/ilɛ or o/
Participant 3a :	elle est sérieuse
	/ɛlɛserios/
Participant 6b :	elle a les cheveux courts
	/ɛlaleʃevɛkur/
Participant 4b :	monsieur
	/mesje/
Participant 5a :	/musjo/
Participant 4a :	/monsie/
Participant 1b :	/musji/

Comme l'on peut apercevoir, pour chaque participant le phonème était différent ; par exemple : au lieu du d'employer le /ø/, les participants recourent à des phonèmes qui partagent quelques caractéristiques, tels que : /o/ ou /u/ (aperture de la bouche et arrondissement des lèvres). En dépit d'une courte évolution concernant la prononciation du /ø/, celui-ci fait partie du groupe de phonèmes dont la plupart des participants n'a pas réussi à acquérir (graphique 9 et 10).



Graphique 9. Résultats de la prononciation du /ø/ dans le premier instrument appliqué



Graphique 10. Résultats de la prononciation du /ø/ dans le deuxième instrument appliqué

4.1.1.8 Le phonème /o/

Ce phonème est similaire à celui de l'espagnol. Les participants n'ont pas présenté de problèmes lors de leurs productions orales.

Exemples :

Participant 5a : il est mon beau-fils

/ilɛmɔbofis/

Participant 2b : je bois de l'eau

/ʒəbwadelo/

Participant 6b : j'ai mal au pied
/ʒemalopie/

4.1.2 Les voyelles nasales

4.1.2.1 Les phonèmes /ɛ̃/, /ã/ et /õ/

Comme nous l'avons déjà mentionné, ces voyelles se trouvent parmi les phonèmes français qui provoquent des problèmes de reproduction aux hispanophones. Néanmoins, d'après l'analyse effectuée de la production orale des participants, un nombre important (19 participants) de ceux-ci n'a pas eu de grandes difficultés au moment de prononcer les voyelles nasales /ã/ et /õ/ ; ce qui n'a pas été le cas en ce qui concerne la voyelle /ɛ̃/.

4.1.2.1.1 Le phonème /ã/

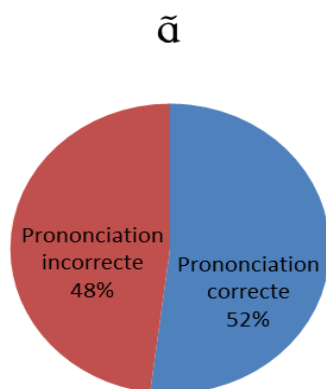
Exemple :

Participant 2b : je porte des chaussures blanches
/ʒepor to de ʃo ʃur blãʃ/

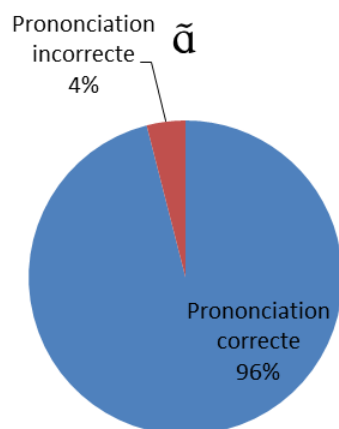
Participant 3b: marchez 100 mètres
/mar ʃesãmetr os/

Participant 10b: le restaurant se trouve entre l'épicerie et le supermarché
/ler ɛstor ãsetr ufãtrelepiserie supermar ʃe /

Les graphiques 11 et 12 montrent une évolution très positive par rapport à la prononciation de cette voyelle nasale : au début du processus, la moitié des participants avait des difficultés concernant celle-ci ; à la fin, un faible pourcentage ne pouvait pas la prononcer de manière appropriée.



Graphique 11. Résultats de la prononciation du /ã/ dans le premier instrument appliqué



Graphique 12. Résultats de la prononciation du /ã/ dans le deuxième instrument appliqué

4.1.2.1.2 Le phonème /ẽ/

Participant 7f : j'aime le pain

/ʒɛmlɛpẽ/

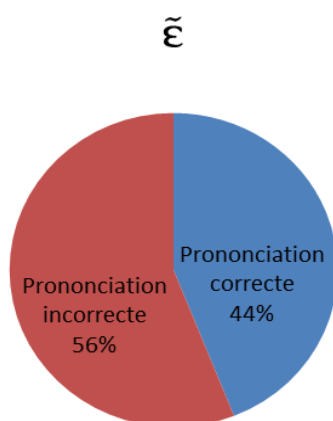
Participant 2b : il est cinq heures et demie

/ilɛsẽkorɛmi/

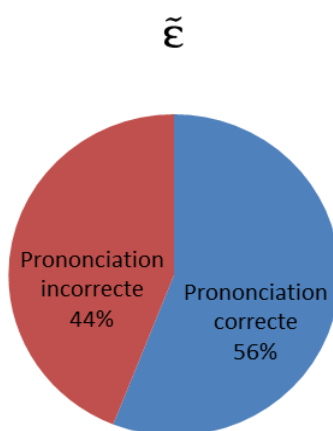
Participant 3a : elle est mince

/ɛlɛmẽs/

Il est pertinent de signaler qu'en ce qui concerne la prononciation de la voyelle / $\tilde{\epsilon}$ /, on a détecté des traces d'une faible évolution. À la fin du cours pilote de français, un pourcentage de participants encore élevé (44%) ne parvenait pas à le reproduire de manière appropriée (graphiques 13 et 14).



Graphique 13. Résultats de la prononciation du / $\tilde{\epsilon}$ / dans le premier instrument appliqué



Graphique 14. Résultats de la prononciation du / $\tilde{\epsilon}$ / dans le deuxième instrument appliqué

4.1.2.1.3 Le phonème / $\tilde{\text{ɔ}}$ /

Participant 8a : bonjour

/b $\tilde{\text{ɔ}}$ ʒur/

Participant 9a : j'ai 91 ans

/ʒekatrɔbẽõz/

Participant 6b : je porte un pantalon noir

/ʒəportɔẽpãtalõnwar/

Cependant, on a repéré des erreurs de la part des participants du groupe correspondant à la confusion des phonèmes /ã/ et /ẽ/. On a remarqué une tendance à ne pas utiliser la voyelle /ẽ/ et la remplacer par l'autre voyelle nasale.

Participant 5b : très bien

/trɛbjã/

Participant 6a: elle a 35 ans

/ɛlatrãtesãk/

Dans une moindre mesure, le phénomène inverse existe aussi :

Participant 2a : il est une heure quarante minutes

/ilɛinorkarẽteminut/

Bien qu'au début du cours, les participants n'énonçaient pas les nasales de manière appropriée, il existait une propension à prononcer ces voyelles comme des voyelles orales accompagnées d'une consonne. Il y a eu une progression, chez certains participants, concernant la prononciation de ces phonèmes.

Début du cours :

Participant 2a : comment allez-vous ?

/komantalebu/

À la fin du cours :

Participant 2a : il est huit heures quarante-cinq minutes

/ilɛuitorkarãtesẽkminut/

Début du cours :

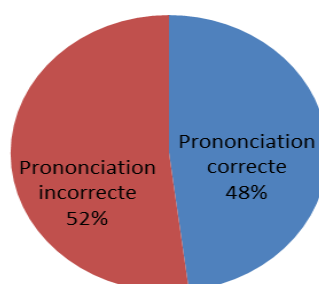
Participant 5a : onze
/onse/

À la fin du cours :

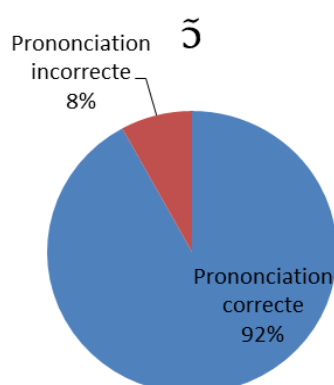
Participant 5a : j'ai mal au talon
/ʒemalotalõ/

À propos de cette voyelle, les graphiques 15 et 16 nous permettent de remarquer une importante évolution ; le deuxième instrument reflète que la quasi-totalité des participants a acquis ce phonème.

õ



Graphique 15. Résultats de la prononciation du /õ/ dans le premier instrument appliqué



Graphique 16. Résultats de la prononciation du /õ/ dans le deuxième instrument appliqué

La progression, rapportée à la prononciation de deux de trois voyelles nasales, pourrait être le résultat de plusieurs facteurs, parmi lesquels on trouve : l'intérêt des participants pour améliorer ces acquis et les exercices de répétition proposés tout au long du cours.

4.1.3 Analyse de la prononciation des consonnes du français

Nous présentons l'analyse de consonnes du français par groupes, des exemples tirés de la production orale des participants ainsi que quelques éléments semblant caractériser la prononciation de ceux-ci par rapport à cet aspect de la phonétique française.

4.1.3.1 Les phonèmes /p/ et /b/

À propos de ceux-ci, 24 participants n'ont pas eu de difficultés au moment de les reproduire (graphiques 17 et 18).

Exemples :

Participant 3b : bonjour

/bɔ̃ʒur/

Participant 6b: il est beau

/ilɛbo/

Participant 6a: la boucherie⁷

/buʃeri/

Participant 8a : je porte un pantalon

/ʒepor tẽpantalɔ̃/

⁷ Trois participants avait tendance à éliminer de la phrase quelques déterminants (articles définis ou indéfinis et possessifs).

Participant 9a: il est mon père

/ilɛmɔ̃pɛr/

Participant 3b: Je m'appelle

/ʒemapɛl/

Néanmoins, deux participants ont eu une évolution, même si au début du cours, ils n'établissaient aucune différenciation entre ces phonèmes, probablement dû aux problèmes d'audition. Ils prononçaient le /b/ et le /p/ de manière identique.

Au début du cours :

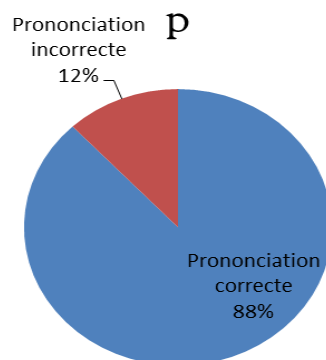
Participant 2b : je m'appelle

/ʒemabɛl/

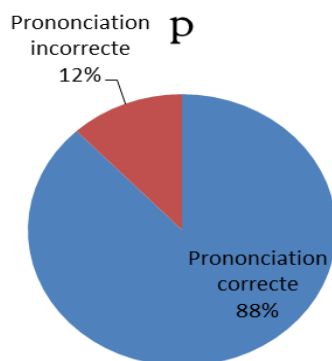
À la fin du cours :

Participant 2b : elle s'appelle

/elsapɛl/



Graphique 17. Résultats de la prononciation du /p/ dans le premier instrument appliqué



Graphique 18. Résultats de la prononciation du /p/ dans le deuxième instrument appliqué

4.1.3.2 Les phonèmes /b/ et /v/

En ce qui concerne ces phonèmes, la prononciation était confuse au début du cours. En espagnol, il n'existe pas de différence entre ces deux sons et tous les deux ne forment qu'un seul phonème /b/ ; à la fin, 52% des participants n'ont pas discriminé ceux-ci (graphiques 19 et 20). Parmi les exemples, on peut citer :

Participant 6a : vingt-cinq

/vẽsẽk/

Participant 4b : devant

/debã/

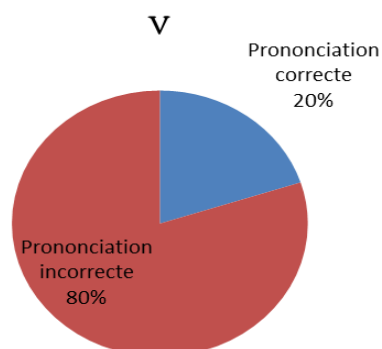
Participant 8a: je suis bien

/ʒesuiviã/

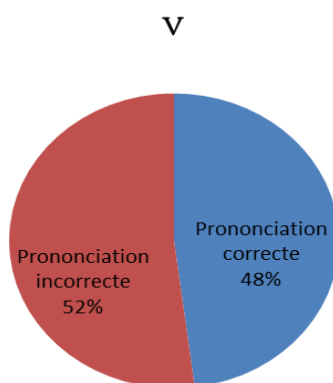
Il est aussi pertinent de remarquer l'existence d'une confusion entre /v/ et /f/. On sait que ceux-ci partagent des caractéristiques, qui liées aux problèmes physiques des participants, pourraient entraîner des difficultés lors de leur production.

Participant 5a : La bibliothèque se trouve atras del stade

/labibliotεksetrufatrasdelestad/



Graphique 19. Résultats de la prononciation du /v/ dans le premier instrument appliqué



Graphique 20. Résultats de la prononciation du /v/ dans le deuxième instrument appliqué

4.1.3.3 Les phonèmes /t/ et /d/

Relatif aux phonèmes /t/ et /d/, les participants n'ont pas eu de problèmes de prononciation, car ceux-ci existent déjà dans le répertoire phonologique des participants, vu qu'ils sont présents dans la langue maternelle ; voici quelques exemples :

Participant 9b : j'ai mal au talon
/ʒemalotalon/

Participant 3f: ma petite-fille

/ma peti t f i dʒe/

Participant 16a: derrière

/de ri e r/

Participant 9a: tournez à droite

/tu r ne a dr o a t/

La plupart des participants ont prononcé les deux phonèmes sans difficultés, bien qu'un participant ait énoncé :

Participant 5a : tournez à droite

/tu r ne a gr o a t/

La cause la plus probable pourrait être les troubles d'audition qui affectent les personnes âgées.

4.1.3.4 Les phonèmes /ʒ/ et /dʒ/

Le /ʒ/ n'existe pas en espagnol, les participants utilisaient un phonème similaire /dʒ/ de leur langue maternelle. Dans ce cas, ils s'appuyaient sur un type d'interlangue phonétique ; il y a eu, cependant, des productions de participants où l'on a repéré des cas d'une prononciation appropriée.

Parmi les particularités rencontrées, on peut mentionner les cas suivants :

Participant 1a : je suis âgée

/ʒe su i s a ʒe/

Participant 11a: j'ai 77 ans

/ʒe so a sã te di sã/

D'autres participants ont fait recours au phonème propre de la langue espagnole /dʒ/; par exemple :

Participant 4b : je suis aimable

/ dʒesuiɛma bl/

Participant 1s : j'adore l'ananas

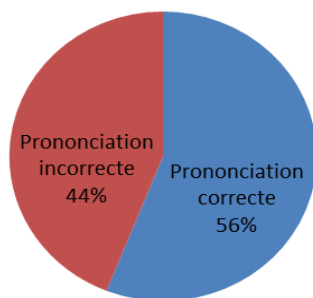
/ dʒador olanana/

Participant 2b : j'ai 73 ans

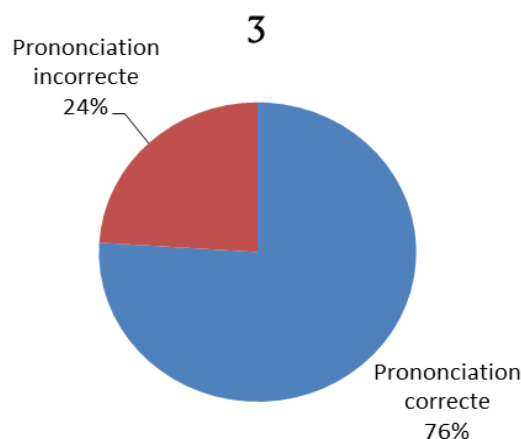
/ dʒeswasãtrɛsã/

La prononciation de ce phonème a évolué convenablement, à la fin du processus, la plupart des participants le prononçait de manière appropriée (graphiques 21 et 22).

3



Graphique 21. Résultats de la prononciation du /ʒ/ dans le premier instrument appliqué



Graphique 22. Résultats de la prononciation du /ʒ/ dans le deuxième instrument appliqué

4.1.3.5 Le phonème /ʃ/

Le phonème français /ʃ/, de type fricatif et sourd, a en espagnol un correspondant, mais non identique : /tʃ/, celui-ci est plus ouvert et plus fort. En raison des caractéristiques similaires entre eux et des problèmes pour les distinguer d'une part de participants ; on a remarqué une propension à n'employer que le phonème de la langue maternelle ; par exemple :

Participant 9b : j'ai mal à la bouche

/ʒemalalabuʃ/

Participant 2b : marchez 100 mètres

/marʃesãkmetros/

Participant 6a: marchez

/marʃee/

Participant 13a : tournez à gauche

/turneagoʃ/

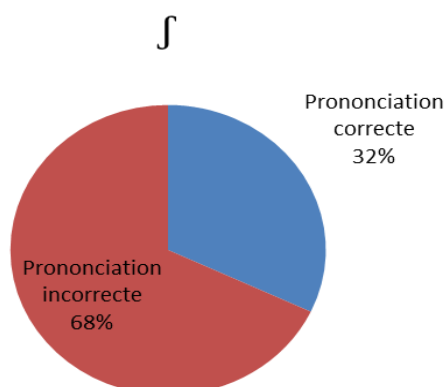
Participant 1a : j'aime le chou

/ʒemleʃu/

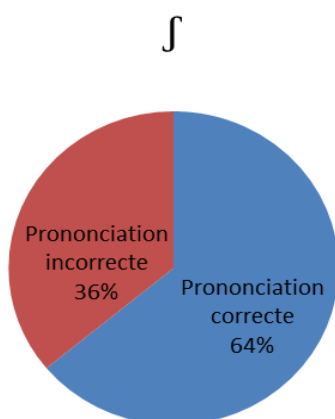
Participant 6b: elle a les cheveux courts

/ɛleleʃvekur/

Cependant, à la fin du processus, un pourcentage élevé du public participant pouvait prononcer ce phonème de manière convenable (graphiques 23 et 24).



Graphique 23. Résultats de la prononciation du /ʃ/ dans le premier instrument appliqué



Graphique 24. Résultats de la prononciation du /ʃ/ dans le deuxième instrument appliqué

4.1.3.6 Les phonèmes /k/ et /g/

À propos des phonèmes /k/ et /g/, qui sont aussi présents dans la langue maternelle (l'espagnol), la plupart des participantes n'ont eu de problèmes ni de discrimination ni de production.

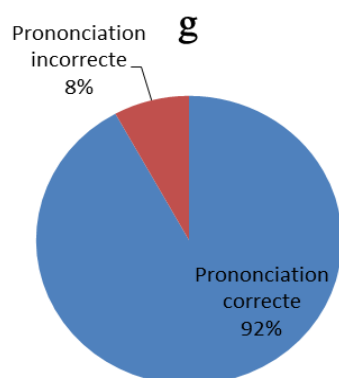
Participant 10a : je déteste le kiwi
/ʒedetestelukiwi/

Participant 4a : à gauche
/a goʒ/

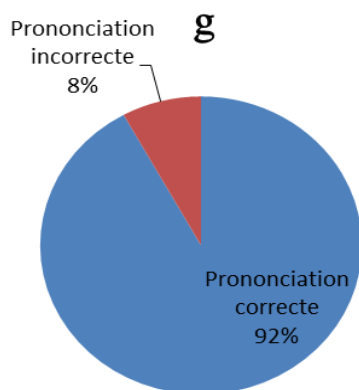
Participant 2b : la bibliothèque
/labibliotek/

Participant 3f : ... de l'église
/deleʒlis/

Comme le reflètent les graphiques 25 et 26, il y a eu, tout au long de l'étude, un pourcentage très faible de prononciation erronée du /g/.



Graphique 25. Résultats de la prononciation du /g/ dans le premier instrument appliqué



Graphique 26. Résultats de la prononciation du /g/ dans le deuxième instrument appliqué

4.1.3.7 Les phonèmes /s/ et /z/

Les locuteurs de l'espagnol ne font pas de différence entre la prononciation des phonèmes /s/ et /z/. Dans les activités et les exercices proposés lors de la mise en place du plan pilote, on a travaillé la différenciation de ces sons, puisqu'elle joue un rôle très important en français. Toutefois, la plupart des apprenants avait, au moment d'énoncer des phrases ou des mots, omis la vibration caractéristique du /z/.

Exemples :

Participant 12a : quatorze

/k a t o r z/

Participant 3a : elle est ma sœur

/ɛ l ɛ m a s o r/

Participant 9b : le sucre

/l o s u k r e/

Participant 3b : le musée

/l e m u s e/

Participant 5a : elle est amoureuse

/ɛlɛamoros/

La vibration du /z/ en quelques classes était oubliée, malgré cette situation, les participants étaient capables de le prononcer, grâce aux exercices de répétition.

Répétition participant 5a : amoureuse

/amoroz/

Participant 4f: il est neuf heures seize minutes

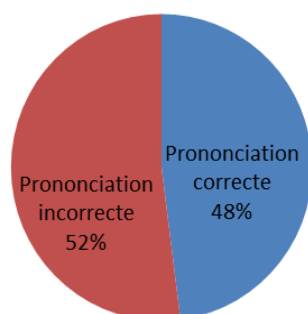
/ilɛneforseisminu/

Répétition participant 4f : il est neuf heures seize minutes (lentement)

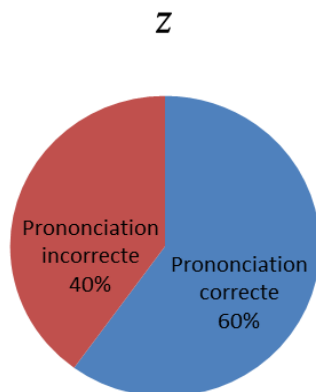
/ilɛneforseizminut/

En dépit des difficultés rencontrées par les participants, on a pu remarquer une évolution concernant la prononciation du /z/ (graphique 27 et 28).

Z



Graphique 27. Résultats de la prononciation du /z/ dans le premier instrument appliqué



Graphique 28. Résultats de la prononciation du /z/ dans le deuxième instrument appliqué

4.1.3.8 Les phonèmes /m/, /n/ et /l/

Par rapport à ceux-ci, les participants n'ont pas eu de complications à l'heure de les reproduire, puisqu'ils sont présents dans la langue maternelle. À titre d'exemple, on mentionne les cas suivants:

Participant 1s : j'aime la mangue
/ʒeemlamangue/

Participant 4b : j'ai mal à la main
/ʒemalalamã/

Participant 2b : il est nerveux
/ilenervo/

Participant 10a : la mandarine
/lamãdarin/

En récitant une prière

Participant 8a : Donne-nous aujourd'hui notre pain
/donnuozorduinotro pã/

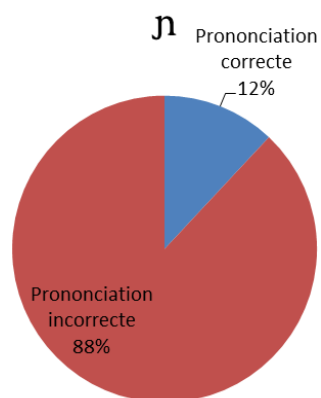
4.1.3.9 Le phonème /ɲ/

Le phonème /ɲ/ existe en espagnol, malgré ceci, la prononciation des mots, au début du cours n'était pas appropriée ; l'écriture des mots comportant ce phonème aurait pu y exercer une influence négative. Les graphiques 29 et 30 montrent une évolution dans la prononciation.

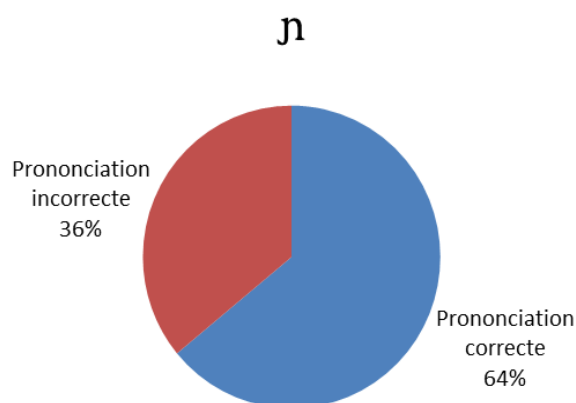
Exemple :

Participant 6a : l'oignon

/loɲõ/



Graphique 21. Résultats de la prononciation du /ɲ/ dans le premier instrument appliqué



Graphique 30. Résultats de la prononciation du /ɲ/ dans le deuxième instrument appliqué

4.1.3.10 Le phonème /R/

Une des consonnes qui caractérise le plus la langue française est le /R/, celui-ci possède une vibration uvulaire. Selon Vega (1992), celui-ci est un défi pour les apprenants hispanophones, puisqu'au moment de le prononcer, certains apprenants ont tendance à le confondre avec d'autres phonèmes de l'espagnol comme le /x/.

Ceci on l'a détecté dans les productions de deux participants ; par exemple :

Participant 1a : au restaurant

/oxestorã/

Participant 4a: elle porte une blouse rouge

/elpor teinblusxuf/

Également, les participants ont associé l'aspect de la vibration uvulaire avec /g/ ou /gr/.

Exemples :

Participant 3b : j'aime le vert

/ʒɛmluveg/

Participant 4b : il a les cheveux noirs

/ilaleʃevenoag/

Participant 6a : 30

/grãte/

Participant 8a : quelle heure est-il ?

/kelogɛtil/

Participant 5a : tournez à droit

/turneagroa/

D'ailleurs, le /r/ costaricien possède des caractéristiques (fricatif, vibrant, et dans quelques régions roulé et long) qui affectent la prononciation des participants du groupe.

Par exemple :

Participant 1s : bonjour

/bõʎu/

Participant 2b : je porte des chaussures

/dʒepoɾtoðeʃosu/

Participant 12a : mon père

/mõpɛɹ/

Participant 1a : trente-trois

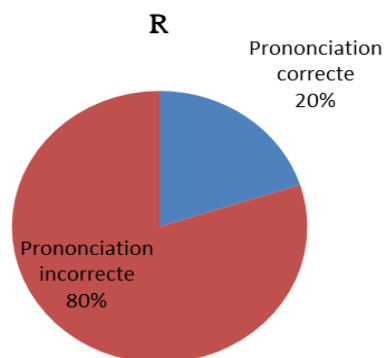
/tɿẽtɛtɿwa/

Participant 4b: l'église est derrière

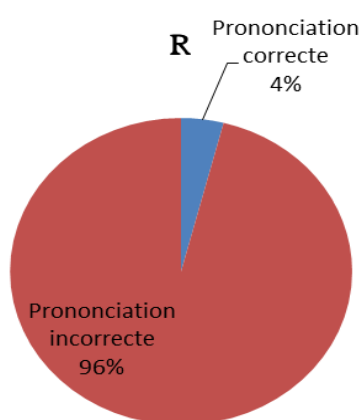
/leɣlisɛðɛɹɿɛɹ/

Pour ce type de public, il a été difficile d'articuler et reproduire ce phonème, on a détecté une tendance à rouler la consonne r, une particularité de l'espagnol costaricien de la Vallée centrale (Agüero Chaves, 2009, p. 52), région de résidence des participants.

Les graphiques 31 et 32 montrent les problèmes qu'ont eus les participants au moment de reproduire ce phonème, on y remarque une régression de sa prononciation. La presque totalité des participants n'a pas acquis le /R/.



Graphique 31. Résultats de la prononciation du /R/ dans le premier instrument appliqué



Graphique 32. Résultats de la prononciation du /R/ dans le deuxième instrument appliqué

4.1.4 Analyse de la prononciation des semi-voyelles

4.1.4.1 Le phonème /j/

La confusion la plus remarquable entre les participants s'est produite avec /dʒ/, mais elle peut être causée par l'influence de l'écriture : le double l, et la prononciation de ce phonème en langue maternelle.

On a pu remarquer une évolution de sa prononciation ; à la fin de l'étude une partie importante (40%) parvenait à le reproduire convenablement,

contrairement au début du cours où tous les participants ont été incapables de le faire (graphiques 33 et 34).

Participant 1a : j'ai mal aux yeux

/ʒemaloziɔ/

Participant 5a : ma famille

/mafamidʒe/

elle est ma fille

/ilɛmafidiʒe/

Participant 9a : derrière

/dɛrjer/

Participant 3a : très bien

/trɛbiɛ/

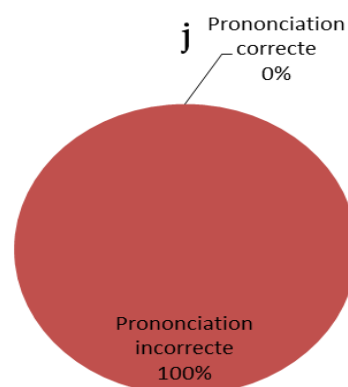
Participant 6b : /trɛbjɛ/

Participant 4f : monsieur

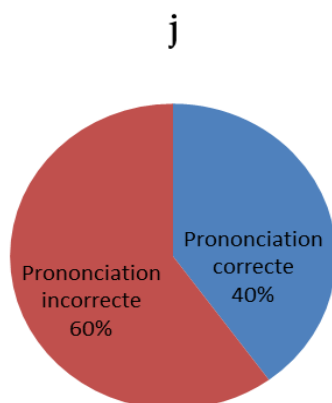
/mesje/

Participant 2b : /monsio/

Participant 1a: /monsie/



Graphique 33. Résultats de la prononciation du /j/ dans le premier instrument appliqué



Graphique 34. Résultats de la prononciation du /j/ dans le deuxième instrument appliqué

4.1.4.2 Le phonème /ɥ/

Dans les productions des participants, on a détecté une tendance à le prononcer comme /u/, ainsi la prononciation n'a pas été appropriée. L'articulation a été un défi pour ceux-ci car le son est très fermé et arrondi.

Exemples :

Participant 4a : je suis sa mère

/ʒesuisamer/

Participant 3a: je suis veuve

/ʒesuivef/

Participant 1a: huit

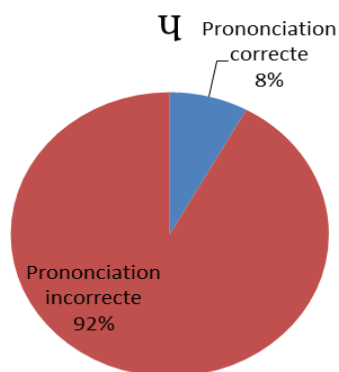
/ɥit/

Participant 1a: les fruits

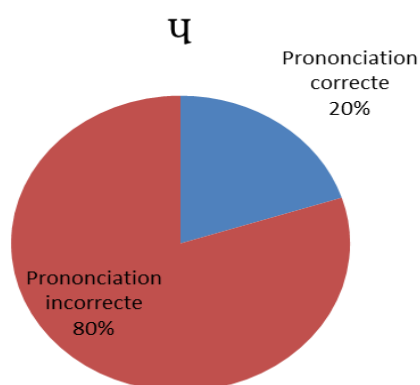
/lefrui/

La prononciation varie pendant le cours, quelquefois les participants prononçaient convenablement et dans d'autres cas, ils faisaient des erreurs. Ceci est représenté dans les graphiques 35 et 36, au début du processus le

taux de réussite de la prononciation du /ʊ/ était très faible ; lors de l'application du deuxième instrument, on a constaté une amélioration limitée.



Graphique 35. Résultats de la prononciation du /ʊ/ dans le premier instrument appliqué



Graphique 36. Résultats de la prononciation du /ʊ/ dans le deuxième instrument appliqué

4.1.4.3 Le phonème /w/

Celui-ci n'a pas entraîné de difficultés aux participants, mais ils ont présenté des problèmes avec les autres phonèmes qui l'accompagnaient dans certains mots.

Exemples :

Participant 1a : au revoir

/ogr bwa/

Participant 2a: /ogvwar/

Participant 4b: /ogboar/

Étant donné son existence en espagnol, la plupart des participants ont reproduit le phonème sans difficulté surtout à la fin de l'étude (graphiques 37 et 38).

Participant 5a: mademoiselle

/madmwasel/

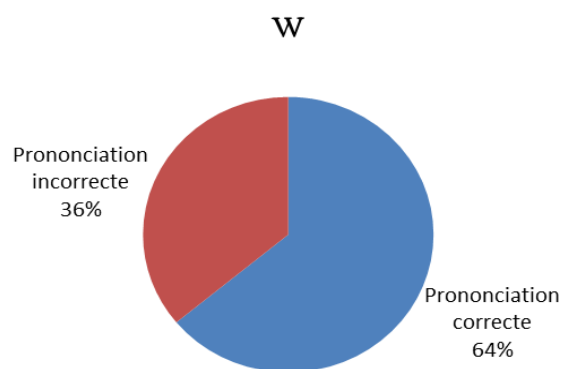
Participant 6a: /madmwasel/

Participant 2b: voiture

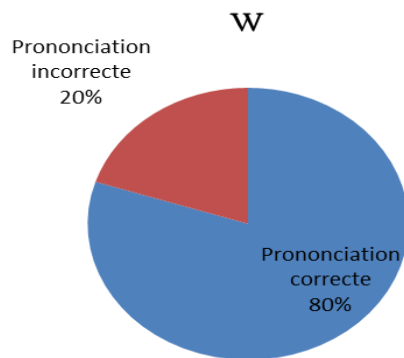
/bwatur/

Participant 6b: J'ai 67 ans

/ʒeswasantsɛtã/



Graphique 37. Résultats de la prononciation du /w/ dans le premier instrument appliqué



Graphique 38. Résultats de la prononciation du /w/ dans le deuxième instrument appliqué

4.2 Liaison et enchainement phonétique

Vingt-trois participants des deux groupes n'ont pas eu de difficultés au moment de faire une liaison ; de manière générale, nous pouvons affirmer que ce phénomène de la prononciation du français a été assimilé, le graphique 39 nous montre ceci.

Exemples :

Comment allez-vous ?

Participant 2a : /komãtalebʊ/

Participant 4a : /komẽtalɛvu/

Participant 8a : quelle heure est-il ?

/kɛlogɛtil/

Toutefois, il est important de souligner des cas de non-réalisation appropriée de la liaison.

Exemple :

Participant 5a : il est deux heures

/ilɛduor/

Concernant les enchaînements (vocalique et consonantique), d'après l'analyse réalisée, nous pouvons constater une assimilation de la part des participants (graphique 40).

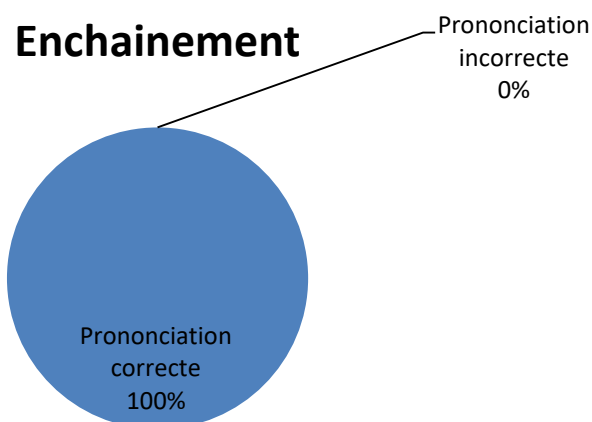
Exemple :

Participant 3b : Il a soixante-sept ans

/ilaswasãtesetã/



Graphique 39. Résultats de la prononciation de la liaison.



Graphique 40. Résultats de la prononciation de l'enchaînement.

V. ANALYSE DES RÉSULTATS

Le travail réalisé nous a permis de déterminer une série de conclusions par rapport à la prononciation des phonèmes de la langue française chez les personnes âgées. Les caractéristiques des participants, la méthodologie employée, l'exposition à la langue, les attitudes des participants concernant l'apprentissage du français, entre autres éléments, ont influencé les résultats obtenus. On présente une liste des phénomènes détectés durant la période d'étude de cette recherche :

1. Parmi les phonèmes vocaliques qui n'ont pas causé de problèmes de prononciation aux participants, ceci étant donné leur existence dans la langue maternelle, on peut mentionner : /a/, /e/, /i/, /o/ et /u/
2. La reconnaissance du phonème /ɛ/ est un exemple de l'évolution de la prononciation de quelques participants dans le cours, à la fin du cours ceux-ci étaient capables de le reproduire selon la norme.
3. L'inexistence en espagnol et les caractéristiques des phonèmes non labialisés /y/, /ø/ et /œ/ (/y/ : fermé, arrondi, /ø/ : semi-fermé, arrondi, /œ/ : semi-ouvert, arrondi) ont difficulté la prononciation des personnes âgées, en créant une confusion avec d'autres voyelles déjà existantes dans la langue maternelle.
4. L'évolution la plus remarquable, dans cette analyse, est la prononciation des voyelles nasale /ã/ et /õ/. À la fin du cours, la reproduction de ceux-ci a été surtout appropriée.
5. Les phonèmes ayant causé des problèmes aux participants de cette expérience sont les mêmes que les hispanophones ou des apprenants de

langues étrangères d'autres contextes possèdent au moment d'apprendre le français (Vandendriessche, 2010, p. 10-11), c'est-à-dire, ceci n'est pas une situation liée à l'âge ou à une période spécifique comme la période critique. La voyelle /y/ a été assimilée par une faible partie des membres des groupes étudiés et la consonne /ʀ/ n'a pas été acquise par les participants ; d'après certains spécialistes, ces phonèmes sont les plus difficiles pour les hispanophones.

6. À propos de la semi-voyelle /j/, les participants ont eu des problèmes, dans la plupart des cas, ils prononçaient un phonème similaire à une diphtongue en espagnol, mais différent de la prononciation française. Cette semi-voyelle a été acquise par, à peine, un tiers des participants.
7. Quoique les semi-voyelles puissent être des phonèmes difficiles pour les apprenants hispanophones du français, d'après les études menées à bien par des spécialistes dans d'autres contextes (Vandendriessche, 2010, p. 11), les participants âgés de ces groupes ont reproduit sans difficulté le phonème /w/, il n'a pas représenté un obstacle pour les apprenants.
8. Les consonnes les plus facilement reproduites par les participants ont été : /p/, /t/, /k/, /d/, /g/, /f/, /l/, /m/, /n/ et /b/, puisque la prononciation de la langue maternelle et du français, en ce qui concerne ceux-ci, ne varie pas.
9. Il n'existe pas de différence entre les phonèmes /b/ et /v/ en espagnol, la plupart des participants n'ont pas montré un progrès à propos de la prononciation du /v/ ; toutefois, il y a eu des participants qui ont réussi à le reproduire convenablement. En outre, le problème se trouve avec ce phonème en position finale d'un mot, il est confondu avec /f/.

10. La distinction entre les consonnes /s/ et /z/ a été seulement réussie par la répétition et les exercices de prononciation pendant le cours, les participants ont bien prononcé les deux phonèmes, mais avec le temps, ils ont oublié l'articulation, en raison de l'inexistence de distinction dans la langue maternelle.
11. La vibration uvulaire que possède le /R/ a été un défi pour les participants, ce type de caractéristique n'existe pas en espagnol, puisque la consonne r est plus roulée ; le phonème n'a pas été acquis par les participants de ce groupe, au moins en ce qui concerne sa prononciation standard.
12. La confusion la plus remarquable de la consonne /R/ est avec la consonne /g/ de type uvulaire en espagnol, il a été le phonème le plus semblable que les participants ont utilisé pour leur prononciation.
13. Quelques personnes âgées restent dans une « étape d'interlangue » : l'évolution concernant leur niveau de langue n'est pas peut-être une priorité pour eux, leur manque d'exposition à la nouvelle langue ou les problèmes de santé font que l'acquisition de certains phonèmes ne progresse pas, ce qui pourrait conduire à la fossilisation.
14. Parmi les exemples les plus remarquables de l'interlangue sont les phonèmes /ʃ/ et /ʒ/. Le deuxième est confondu avec le son /dʒ/, plus fort et plus ouvert en espagnol qu'en français.
15. Les apprenants seniors du cours utilisent la langue maternelle comme un outil de départ pour leur apprentissage, bien que cet élément puisse exercer une influence positive sur l'apprentissage d'une nouvelle langue, dans le cas étudié, elle a été la source d'une confusion ou des erreurs. Les participants ont utilisé des phonèmes connus de l'espagnol au lieu

d'employer ceux du français (surtout ceux qui causent des difficultés aux hispanophones), par exemple /i/ ou /u/ à la place du /y/ ; ceci n'empêche pas la communication d'une idée ou d'un message. Cependant, cette stratégie pourrait provoquer une fossilisation ou éviter une évolution de la langue.

16. La prononciation des phonèmes qui n'a pas eu de grand progrès, d'après les résultats, correspond à /œ/, /y/, /ɥ/ et le son /ʀ/. Parmi les causes les plus possibles, on trouve l'inexistence des ceux-ci en espagnol.
17. L'espagnol costaricien possède des particularités de prononciation (/dʒ/ ou /ɹ/), celles-ci sont très présentes chez ces personnes adultes.
18. Il est important de mentionner que les participants du groupe ont eu moins de difficultés avec les voyelles nasales qu'il était prévu.
19. L'espagnol possède quelques phonèmes similaires au français, cette circonstance peut être un avantage, car on peut utiliser les phonèmes déjà connus; tout de même, ce fait devient un désavantage lorsque les participants l'emploient comme soutien exclusif pour l'apprentissage du français langue étrangère ; les transferts négatifs surgissent et peuvent affecter la performance dans la langue apprise.
20. La motivation des participants a été un facteur notable, quelques personnes illettrées étaient plus conscientes de leur prononciation puisqu'elles ne pouvaient pas prendre de notes.
21. Les maladies que souffrent les personnes âgées sont un obstacle parce que leur apprentissage peut devenir discontinu à cause de l'absentéisme causé par celles-ci.

22. La répétition est un élément utile pour l'apprentissage chez la personne âgée, les problèmes de mémoire que subit la plupart de ce public peuvent affecter sa progression.

VI. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Dans ce chapitre du mémoire, nous présentons quelques conclusions générales concernant le processus d'acquisition du domaine de la phonologie française de la part d'un groupe de personnes âgées de la province d'Heredia ; nous cherchons à établir quelques idées globales ayant marqué cette expérience.

En outre, nous esquissons quelques recommandations qui pourraient être un apport à l'étude du processus d'apprentissage d'une langue étrangère chez un public (les seniors) comportant une série de caractéristiques qui le différencient clairement des autres.

6.1 Conclusions générales

Les caractéristiques des seniors et l'apprentissage d'une langue étrangère

- D'après notre étude, les difficultés que les personnes âgées ont présentées, lors de l'apprentissage de la prononciation du français, sont les mêmes d'autres apprenants hispanophones (selon des spécialistes tels que Guimbretière, Léon, Vandendriessche, entre autres). Ce travail a conclu que le public senior compte avec des stratégies pour rendre son apprentissage plus aisé.
- La personne âgée est un public variable, l'apprentissage est plus lent et les thèmes doivent être de son intérêt pour attirer son attention, en plus,

l'apprentissage de la personne âgée doit être adapté à ses caractéristiques. La pédagogie différenciée aborde les difficultés tant physiques qu'émotionnelles ; ainsi, pour ce travail, elle a été essentielle étant donné les caractéristiques du public. Cette pédagogie a permis l'inclusion de tous les participants, sans discrimination ; les thèmes et le type d'apprentissage adapté aux personnes âgées a permis d'établir une bonne relation entre les membres du groupe et d'éveiller la motivation de ceux-ci.

- Les maladies des personnes âgées rendent difficile l'apprentissage d'une deuxième langue ; parmi les plus remarquables, on trouve celles qui affectent l'acquisition d'une deuxième langue : la déficience auditive et le stress des mauvaises expériences de vie comme le manque de formation éducative ou l'abandon de la famille. Ces troubles influencent négativement la motivation des personnes âgées pour vivre de nouvelles expériences ; c'est pourquoi il faut adapter la méthodologie et l'apprentissage par rapport aux situations de ce type d'apprenant pour obtenir de bons résultats, par exemple, avec des activités ludiques en accord avec leur âge et caractéristiques.
- L'expérience vécue nous a permis de trouver une grande différence entre les participants des groupes analysés, quelques-uns étaient illettrés, cette situation aurait pu être un désavantage ; néanmoins, à l'aide des exercices de prononciation proposés, nous avons obtenu de meilleurs résultats avec ces personnes. Ceci nous indique qu'elles peuvent faire partie, sans grandes difficultés, des activités développant des aspects cognitifs.
- Les personnes âgées illettrées ont démontré une meilleure prononciation des phonèmes inconnus en comparaison avec les autres participants ; car,

faute d'une référence écrite de la langue, elles concentraient leur attention seulement sur le phonème et leur mémoire auditive a joué un rôle très important sur ce point.

- Tous les apprenants sont différents, chacun a eu de différentes stratégies pour l'acquisition de la deuxième langue : chez les apprenants illettrés la mémoire et chez les autres participants la prise de notes.

L'enseignement des langues et les seniors

- L'enseignement d'une deuxième langue chez les personnes âgées doit être envisagé différemment, puisque ce public a d'autres intérêts et caractéristiques en comparaison avec d'autres apprenants -plus jeunes-. Les contenus proposés, le matériel didactique, la méthodologie, le chronogramme de travail, entre autres, doivent être adaptés à leur réalité.
- Les sujets choisis, dans le cours proposé, ont été liés aux intérêts des participants (ceux-ci ont participé dans la sélection des thèmes), ils ont attiré leur attention, car ceux-ci faisaient partie du domaine de la vie quotidienne (les aliments, les sentiments, entre autres) ; ainsi les activités pouvaient être pratiquées chez eux de manière individuelle.
- Dans le cours proposé et dans le cadre de l'approche communicative, l'erreur est un facteur important puisque les problèmes phonétiques, ainsi que grammaticaux et lexicaux détectés lors des productions orales des participants, ont été traités de façon à modifier les stratégies méthodologiques employées pour améliorer le processus d'enseignement-apprentissage. En outre, nous avons envisagé l'erreur comme un élément

« normal » de ce processus, elle n'a pas été considérée comme un obstacle, mais comme une source de rétro-alimentation.

- Le manque d'interaction dans la langue étudiée ou la courte durée du cours peuvent affecter l'apprentissage de la langue ; dans le cas de cette recherche, il n'a pas existé une exposition constante à la langue cible ce qui aurait influencé les résultats obtenus.
- Selon certains spécialistes, l'interlangue est présente dans tous les apprenants d'une deuxième langue, peu importe l'âge. L'étude réalisée nous a permis de constater ce phénomène chez cette population.
- Le registre des erreurs des participants et leurs corrections appliquées, a facilité le processus de rétro-alimentation, nécessaire pour améliorer le cours et offrir une attention individualisée au public.

En guise de conclusion, il est pertinent de souligner que ce travail se veut avant tout une contribution à l'élargissement des domaines d'étude du français langue étrangère au Costa Rica et à l'amélioration du processus d'enseignement de cette langue dans notre contexte et en plus, un apport à la revalorisation d'une tranche de la population, de plus en plus nombreuse, qui mérite plus d'attention et plus d'opportunités.

6.2 Recommandations

Recommandation à l'État costaricien

- Il faudrait, de la part des autorités de l'État, des politiques, à différents niveaux, adaptées aux nouvelles conditions des personnes âgées dans le but d'éviter quelque type de discrimination et d'améliorer leur qualité de vie ; mais il serait aussi fondamental que notre État accomplisse et fasse accomplir les lois, existantes déjà, concernant cette population.

Recommandations aux institutions responsables des groupes de seniors

- Les institutions de l'État, municipalités, ONG et organisations privées doivent réaliser des actions plus spécifiques pour mieux accueillir cette population (infrastructure, horaires et diversité d'activités, spécialistes chargés des celles-ci, entre autres) et de cette manière garantir une bonne intégration du public senior et favoriser, même à cet âge, le développement des capacités physiques et cognitives de cette population.
- Il est nécessaire que les institutions publiques et privées stimulent et facilitent la participation des personnes âgées dans diverses activités culturelles, éducatives, récréatives, entre autres. Ce public possède un grand intérêt et une curiosité pour les nouvelles expériences, surtout pour celles qui correspondent à leur réalité et à leur disponibilité de temps.

Recommandations aux institutions et organisations proposant des formations de divers types aux seniors

- L'apprentissage d'un public senior doit être simple et souple et se développer doucement. Les activités recommandées doivent être adaptées à un public particulier : les institutions ou les personnes qui travaillent avec les personnes âgées doivent être au courant des déficiences auditives ou visuelles et les difficultés de mobilité dont souffre ce public.
- Il serait pertinent de considérer que le temps de réaction d'une personne âgée est différent à celui d'une personne jeune. Ce public analyse ses réponses et quelquefois, il a peur de l'erreur ; en conséquence, il est important que le médiateur motive le groupe et concède un temps de réponse adéquat aux particularités des apprenants.

Recommandations aux institutions et organisations offrant des cours des langues aux seniors

- Il est important de créer des programmes dirigés aux seniors qui motivent et favorisent l'apprentissage d'une deuxième langue, dans ce cas, le français. Le matériel à utiliser, lors des cours pour cette population, doit être conçu d'après ses besoins, son contexte social et économique, ses motivations et les caractéristiques propres de son âge (physiques et mentales).
- Généralement, les participants s'intéressent à des thèmes quotidiens et créatifs, comme la préparation d'une recette ou l'écoute d'une chanson. De cette façon, pour les institutions ou médiateurs qui organisent un cours pour ce public, il est indispensable de prendre en considération leurs intérêts.
- Il faudrait organiser un programme d'enseignement de la langue s'étendant sur plusieurs jours par semaine pour favoriser l'évolution des participants,

de cette manière on pourrait éviter la fossilisation de la langue apprise. Un apprentissage sans interruptions est nécessaire, vu que la perte de mémoire est une problématique très commune chez le public senior et la répétition est un facteur fondamental dans l'apprentissage.

- Il est important d'aborder les phonèmes comportant des difficultés de manière individuelle au début de l'apprentissage du français avec des exercices adaptés aux caractéristiques du public et son contexte.
- Il est nécessaire de faire un rappel des sujets déjà étudiés, au moyen d'exercices de systématisation dans toutes les séances du cours, pour les fixer.

Recommandation aux institutions formatrices d'enseignants de langues

- Les universités chargées de la formation des futurs enseignants de langues devraient incorporer dans les cours de méthodologie et didactique l'abordage du public senior étant donné leur intérêt grandissant pour apprendre des langues.

VII. BIBLIOGRAPHIE

- Abry, D. et Veldeman-Abry, J. (2007). *La phonétique-audition, prononciation, correction*. Paris : CLE International.
- Agüero Chaves, A. (2009). *El español de Costa Rica*. San José : Editorial UCR.
- Aragón, L. et Salas X. (1996). *Factores de envejecimiento físico-funcional y psicosocial que presentan las personas mayores de 60 a 85 años pertenecientes al cantón de San José* (Mémoire de licenciatura). Universidad Nacional, Heredia.
- Barrantes, R. (2013). *Investigación: un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. San José : Editorial UNED.
- Bogaards, P. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Éditions Didier.
- Boursin, J. (2010). *La phonétique par les textes*. Paris : Édition Belin.
- Cáceres, R. (2002). *Estado de salud, físico y mental de los adultos mayores del área rural de Costa Rica, 2000* (Mémoire de licenciatura). Universidad de Costa Rica, San José.
- Campan, R. et Scapini, F. (2002). *Éthologie, approche systématique du comportement*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Campos, D. et Picado, I. (2014). *La phonétique au Niveau A.1.1 au Costa Rica : Dispositif d'acquisition pour le secondaire* (Mémoire de Licenciatura). Universidad Nacional, Heredia.
- Cerdas, J., Coto, E., Hernandez, D. et Monterrey, D. (2015). *Stratégies de médiation pédagogique applicables à l'enseignement du français comme langue étrangère pour enseignants ayant en charge les cours à la population appartenant au Programa Integral del adulto Mayor (PIAM)* (Mémoire de licenciatura). Universidad de Costa Rica, San José.
- Conseil de l'Europe (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Consejo Nacional de la Persona Adulta Mayor (2013). *Política nacional de envejecimiento y vejez 2011-2021*. San José : CONAPAM.
- Costa, K. (2013). *Les influences du système phonologique espagnol costaricien sur la perception des voyelles antérieures arrondies et de la voyelle centrale arrondie du français : des défis à surmonter*. (Mémoire de licenciatura). Universidad Nacional, Heredia.

- Coste D. (2013). *L'évolution du FLE et de la didactique en France et en Europe*. Conférence présentée à l'Université de Poitiers.
- Champagne-Muzar C. et Bourdages, J. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris. CLE International
- Delion, P. et Vasseur, R. (2010). *Périodes sensibles dans le développement psychomoteur de l'enfant de 0 à 3 ans*. Toulouse : Éditions érès.
- Fallas Vargas, G. (2013). *Normativa en beneficio de la Población Adulta Mayor*. San José : CONAPAM.
- Galligani, S. (2003). Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français. *Linx, revue des linguistes de l'université Paris Ouest Nanterre La Défense*, 49, 141-152. Repéré à <https://journals.openedition.org/linx/562>
- Gaonac'h, D. (2004). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Didier.
- Gaonac'h, D. (2013). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International.
- Gourevitch D. et al. (2016). *Histoire des sciences médicales, organe officiel de la société française d'histoire de la médecine*. Paris : Société française d'histoire de la médecine
- Guimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère* (C. Noyau, trad.). Paris : Armand Colin.
- Léon, P. (1966). *Prononciation du français standard*. Paris : Librairie Marcel Didier.
- Ocampo, J. et Serrano, A. (2009). *Efecto de un programa de actividad físico-recreativo sobre el estrés en personas adultas mayores institucionalizadas de la provincia de Heredia* (Mémoire de licenciatura). Universidad Nacional, Heredia.
- Perraudau, M. (2005). *Le Métier d'enseignant en 70 questions*. Paris : Éditions Retz.
- Pierret, J.-M. (1994). *Phonétique historique du français et notions de phonétique générale*. Collection : Série Pédagogique de l'institut de Linguistique de Louvain. Louvain-la-Neuve : Peeters Publishers.

- Pinazo, S. et Sánchez, M. (2005). *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson Prentice-Hall.
- Poder Judicial (2013). *Anuario policía 2013 : Personas fallecidas en Costa Rica por suicidio durante el 2013*. Departamento de Planificación, Sección de Estadística.
- Porras, Z. (2013). *Envejecimiento Poblacional*. Colección : Folletos institucionales. San José : CONAPAM.
- Steffen, G. (2013). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*. Francfort-sur-le-Main : Peter Lang.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- Vandendriessche, A. (2010). *La phonétique par les textes*. Paris : Éditions Belin.
- Vogel, K. (1995). *L'interlangue, la langue de l'apprenant* (J.-M. Broche et J.-P. Confais, trad.) Toulouse : PUM.
- Zaoré, R(2007) *Les principes d'apprentissage chez l'adulte*. Programme de Formation en Hygiène et Salubrité. UQAR
- Zufferey, S. et Moeschker, J. (2015). *Initiation à la linguistique française*. Paris : Armand Colin.

VIII. SITOGRAPHIE

- AGECO (2016). *¿Qué es AGECO ?* Repéré à <http://ageco.org/node/11>
- Amelie.fr. (2017). *Mécanismes, fréquence et causes de l'incontinence urinaire*. Repéré à <https://www.ameli.fr/assure/sante/themes/incontinence-urinaire/mecanismes-frequence-causes>
- Arcos Pavón, M. (2009). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. (Mémoire de doctorat, Universidad Complutense, Madrid). Repéré à <https://eprints.ucm.es/9544/1/T31053.pdf>
- Arthritis Checkup (24 mars 2016). *Vous avez un parent atteint de la polyarthrite rhumatoïde et souhaitez faire avancer la recherche ?* Repéré à http://www.arthritis-checkup.ch/index_fr.html
- Association canadienne pour la santé mentale. (2014). *La dépression et le trouble bipolaire*. Repéré à <https://cmha.ca/fr/documents/la-depression-et-le-trouble-bipolaire#.Vw2S0XF97IU>
- Assurance Dépendance (2018). *La santé des seniors*. Repéré à <https://comparateur-assurance-dependance.fr/la-sante-des-seniors/>
- Axa Prévention (2014). *Compenser les pertes de mémoire chez les personnes âgées*. Repéré à <https://www.axaprevention.fr/sante-bien-etre/bien-vieillir/perde-de-memoire>
- Bongaerts, T., Palmen, M. et Shils, E. (1997). L'authenticité de la prononciation dans l'acquisition d'une langue étrangère au-delà de la période critique : des apprenants néerlandais parvenus à un niveau très avancé en français. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 9, 173-191. Repéré à <http://aile.revues.org/742>
- Bongaerts, T. (2003). Effets de l'âge sur la prononciation d'une seconde langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 18, 79-98. Repéré à <https://journals.openedition.org/aile/1153>
- Bouillon, B. (2015). *Les consonnes et les semi-consonnes*. Repéré à <http://bbouillon.free.fr/univ/ling/fichiers/phon/phoncons.htm>
- Bouillon, B. (2015). *Les voyelles*. Repéré à <http://bbouillon.free.fr/univ/ling/fichiers/phon/phonvoy.htm>
- Bouton, C. (1978). L'apprentissage d'une seconde langue chez l'adulte. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 13 (2), 128-136. Repéré à mje.mcgill.ca/article/download/7199/5138

- Gauthier, C, et Jobin, V. (2008). *Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique*. Repéré à <http://www.formapex.com/telechargementpublic/gauthier2008e.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=09dfcc93efcfe0a8e23fe20f4883fc6c>
- Goffaux, P. (2000). *Nature des relations entre la sensibilité phonologique, la mémoire de travail verbale, le traitement en entrée lexicale et le décodage chez l'adulte acquérant une langue seconde* (Thèse de master). Université de Moncton, Nouveau Brunswick. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/35150753_Nature_des_relations_entre_la_sensibilite_phonologique_la_memoire_de_travail_verbale_le_traitement_en_entree_lexicale_et_le_decodage_chez_l'adulte_acquereant_une_langue_seconde_microforme
- Guilbault, C. (2005). *Tableau des consonnes et semi-consonnes du français. Introduction à la linguistique I*. Repéré à <http://www.sfu.ca/fren270/Phonetique/consonnes.html#table>
- Horáková, M. (2010). *Prononciation française pour les débutants tchèques*. (Mémoire, Université Masarykova, République tchèque). Repéré à https://is.muni.cz/th/yejyn/Prononciation_francaise_pour_les_debutants_tcheques.rtf?lang=en;so=nx;info=1
- Hubrecht, V. et Flament, N. (2016). Andragogie : la pédagogie pour les grands. *Revu.Zoom.2.0*, 75, 7-14. Repéré à http://www.resonanceasbl.be/IMG/pdf/zoom_75-4.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Costa Rica (2016). *Costa Rica: Población de 60 años y más*. Repéré à <http://www.inec.go.cr/social/poblacion-adulta-mayor>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Costa Rica (2016). *Estadísticas demográficas. 2011-2016. Esperanza de vida al nacer por sexo*. Repéré à <http://www.inec.go.cr/poblacion/temas-especiales-de-poblacion>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Costa Rica (2017). *Costa Rica: Población de 60 años y más*. Repéré à <http://www.inec.go.cr/social/poblacion-adulta-mayor>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Costa Rica (2017). *Asistencia a educación regular y nivel educativo de la población según zona y región de planificación*. Repéré à <http://www.inec.go.cr/educacion>
- Jalinière, H. (2014). Cerveau : l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est bon pour les neurones. *Sciences et Avenir*. Repéré à https://www.sciencesetavenir.fr/sante/cerveau-l-apprentissage-d-une-langue-etrangere-c-est-bon-pour-les-neurones_28115

- Johnstone, R. (2002). *À propos du facteur de l'âge : quelques implications pour les politiques linguistiques*. Repéré à <https://rm.coe.int/a-propos-du-facteur-de-l-age-quelques-implications-pour-les-politiques/1680886e93>
- Kalmbach, J.-M. (2017). *Phonétique et prononciation du français pour apprenants finnophones*. Repéré à <http://research.jyu.fi/phonfr/89.html>
- Kern, D. (n. d.). *Apprendre dans la vieillesse, les besoins de formation chez les personnes âgées de 70 à 90*. Repéré à http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Dominique_KERN_446.pdf
- Le Figaro. (26 mars 2016). *Hypertension artérielle*. Repéré à <http://sante.lefigaro.fr/sante/maladie/hypertension-arterielle/quest-ce-que-cest>
- Le Point. (2 octobre 2018). *Les femmes vivent plus longtemps que les hommes « en bonne santé »*. Repéré à https://www.lepoint.fr/sante/les-femmes-vivent-plus-longtemps-que-les-hommes-en-bonne-sante-02-10-2018-2259558_40.php
- Lemann, S. (2001). *La vue aussi prend de l'âge*. *e-santé.fr*. Repéré à <http://www.e-sante.fr/vue-aussi-prend-age/actualite/634>
- Lambelet, A. et Berthele, R. (2014). *Âge et apprentissage des langues à l'école*. *Revue de Littérature*. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/265908527_Lambelet_A_Berthele_R_2014_Age_et_apprentissage_des_langues_a_l'ecole_Revue_de_litterature_Fribourg_Institut_de_plurilinguisme
- Lebel, J.-G., (2000-2002). *Correction phonétique pour hispanophones et lusophones, les voyelles*. Québec : Les API. Repéré à <http://flenet.unileon.es/phon/phoncours3.html>
- Line, M. (1989). *L'interlangue et le continuum linguistique: Polémique théorique dans une perspective historique* (Thèse de maîtrise, Simon Fraser University, Canada). Repéré à summit.sfu.ca/system/files/iritems1/7928/b15248495.pdf
- La Gaceta de Costa Rica (15 novembre 1999). *Loi 7035 Ley integral para la persona adulta mayor*. Repéré à <http://www.tse.go.cr/pdf/normativa/leyintegralparapersonasadultas.pdf>
- López J. (2005). *Siglo XXI, siglo de poblaciones que envejecen*. Dans Pinazo, S. et Sánchez, M. *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*, (35-67). Madrid : Pearson Prentice-Hall. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/323701573_Siglo_XXI_siglo_de_poblaciones_que_envejecen

- Madrid, D. et al. (1993). *Motivación, rendimiento y personalidad en el aula de idioma*. Communication présentée aux Jornadas Pedagógicas para la enseñanza de inglés. Granada, Espagne. Repéré à https://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Motivacion_%20Rendimiento_y_Personalidad.pdf
- Marcoux, G., Tremblay, P., Lecloux, S. et Rey, B. (2006). *Étude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles*. (Rapport de recherche). Bruxelles : Université libre de Bruxelles. Repéré à https://www.enseignement.be/download.php?do_id=2676
- Marquès Graells P. (2004). *Enseñanza de adultos*. Repéré à <https://www.peremarques.net/adultos.htm>
- Mårtensson, J. (2012). *La réalisation de la liaison en français langue seconde à un niveau débutant. Une analyse quantitative de la production de cinq apprenantes suédophones* (Mémoire, Université de Lund, Suède). Repéré à <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=3800328&fileId=3800329>
- Mooddou FLE. (2012). *Liaisons et enchaînements*. Repéré à <http://www.estudiodefrances.com/?p=1537>
- Nations Unies. (22 mars 2016). *Les personnes âgées*. Repéré à <http://www.un.org/fr/globalissues/ageing/index.shtml>
- Organisation mondiale de la santé. (2015). *Maladies cardiovasculaires*. Repéré à <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs317/fr/>
- Perrot, Y. (2018). Niveau A1.1 du CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues). *Delf et DalF*. Repéré à <http://www.delfdalf.fr/niveau-a1-1-du-cecr-cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues.html>
- Portilla, M. (24 août 2014). Los ticos emplean una variedad de un idioma universal. *La Nación*. Repéré à http://www.nacion.com/ocio/artes/Costa-Rica-emplea-variedad-universal_0_1434856541.html
- Quiroa, C. (2013). *L'acquisition d'une langue étrangère dans un cadre scolaire – L'approche communicative* (Mémoire de master, Universitetet i Tromsø, Norvège). Repéré à <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/5460/thesis.pdf?sequence=1>
- Radioactif.com. (2017). *Les troubles de l'audition chez les personnes âgées : quelles solutions ?* Repéré à <http://www.radioactif.com/blog/les-troubles-de-l-audition-chez-les-personnes-agees-queelles-solutions-806405.html>

- Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. Conférence. Repéré à https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differeciee.pdf
- Rodríguez Seara A. (2001). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. *Cuadernos del Marqués de San Adrián*, 1. Repéré à https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf
- Roldán, E. (1989). ¿Qué es la interlengua? *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 15. Repéré à http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=328
- Rühl, M. (2000). *Linguistique pour germanistes*. Repéré à <http://books.openedition.org/enseditions/1656>
- Servais, Y. (2013). Définition de gérontologie et gériatrie. *Docteurclic*. Repéré à <http://www.docteurclic.com/encyclopedia/gerontologie-geriatrie.aspx>
- Singleton, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 18, 3-15. Repéré à <https://journals.openedition.org/aile/2163>
- Titane, D. (2009). Réussir des études supérieures à l'âge adulte – expérience personnelle. Dans T. Tikkanen et B. Nyhan (dir.), *Les seniors et le développement de l'apprentissage tout au long de la vie : perspective internationale*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes. Repéré à http://www.cedefop.europa.eu/files/3045_fr.pdf
- Vega, V. (1992). Fonética y Enseñanza del Francés. *Letras*, 25-26, 209-219. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/4047/3885>
- Véronique, D. (1992). *Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives*. *Acquisition et Interaction en langue étrangère (AILE)*, 1, 5-36. Repéré à <https://journals.openedition.org/aile/4845>
- Viggiani, S. (2011). *L'apprentissage des langues étrangères après 50 ans : enquête auprès d'apprenants d'anglais et d'italien à Grenoble* (Mémoire de master 2, Université Stendhal, Grenoble, France). Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00611639/document>
- Vygotsky, L. (2009). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute. Repéré à <http://skhole.fr/lev-vygotski-extrait-langue-%C3%A9trang%C3%A8re-et-langue-maternelle>

IX. ANNEXES

9.1 Annexe 1

Entretiens réalisés à quelques intégrants du groupe, le 18 décembre 2015.

Vous avez aimé le cours de français?

Participant 5a: femme au foyer, 73 ans, avec de spasme facial

« Me gusta mucho, yo entiendo lo que me dicen, me cuesta pronunciar a veces, pero me siento mal porque cuando llego a mi casa siento que se me olvida todo »

Participant 15a: femme au foyer, 66 ans

« Recuerdo mis momentos en el colegio, durante toda mi vida quise aprender tres idiomas (italiano, portugués y francés) yo no pude seguir estudiando, me casé... pero amaba todo, por eso lo tengo todo apuntado lo que veo aquí. »

Participant 4f: femme au foyer, 66 ans, illetrée

« Me encanta el curso, me gustaría saber escribir para copiar cosas y repasarlas en la casa.

Participant 7f: femme au foyer, 77 ans, illetrée

« Me gustaría tener más memoria para aprender mucho más, yo no me siento discriminada en este curso, no sé leer pero trato de hacerlo de memoria. »

Participant 8a (coordinatrice): femme au foyer, 68 ans

« Me siento satisfecha porque sé que nosotras (persona adulta mayor) somos capaces de aprender y de pronunciar en otro idioma diferente al nuestro. »

9.2 Annexe 2 : fiches pédagogiques utilisés dans le développement de séances.

Fiche pédagogique: Saluer et se présenter

Public Cible: personnes âgées

Durée prévue : 50 minutes (une séance par semaine)

Objectifs généraux: Utiliser les éléments linguistiques

à l'oral de la langue

française pour saluer, présenter et présenter

quel qu'n

Objectifs phonétiques :

- Percevoir le son ʒ distinctif du français
- Prononcer la voyelle nasale ã
- Éviter la prononciation des voyelles et consonnes finales en dépendant du mot
- Prononcer la semi-consonne ʁ
- Percevoir le son ə dans quelques mots
- Prononcer les sons distinctifs du français
- Différencier le féminin du masculin d'après la prononciation

Objectifs spécifiques :

1. Expression et compréhension :

- Utiliser les pronoms « je, vous, elle, il »
- Pratiquer le verbe « s'appeler »
- Utiliser le verbe « habiter »
- Utiliser le verbe « être »
- Utiliser les salutations formelles et informelles,

ainsi que les prises de congé

- Utiliser le lexique concernant les métiers, l'état civil et les nationalités.

2. Connaissance :

- Prononcer et répéter les phrases pour mettre en pratique les éléments phonétiques de la langue française.

3. Application :

- Utiliser les expressions de la présentation pour mettre en pratique la communication en langue française.

Contenus grammaticaux et lexicaux

- Les pronoms (je, vous, il, elle)
- Conjugaison du verbe « s'appeler »
- Conjugaison du verbe « être »
- Lexique du vocabulaire des métiers et des professions
- La prise de congé
- Le verbe « habiter »

Supports :

- ❖ Des images pour soutenir l'apprentissage

Visées pédagogiques :

- ❖ L'évaluation sera de type qualitatif et quantitatif
- ❖ L'apprenant sera capable de saluer en français.
- ❖ L'apprenant sera capable de se présenter.
- ❖ L'étudiant sera capable de s'exprimer à l'oral.

Des activités préalables :

L'enseignant salue les apprenants en langue française pour stimuler la participation du groupe.

Approche du document :

- 1) En utilisant des gestes, l'enseignant va se présenter et stimuler les apprenants à se présenter en français.
- 2) Avec des images, le professeur va présenter les professions de former partie de la présentation personnelle, chaque personne peut se présenter en disant son métier ou sa profession.
- 3) Prononciation de la phrase « j'habite »
- 4) Utilisation des images pour montrer les différentes situations familiales

Déroulement de la fiche :

- Présentation de chaque membre du groupe avec la phrase :

"Je m'appelle ... je suis costaricien (ne)" ou d'autre nationalité

"J'habite à..."

"Je suis... (Métier) "

- Après la présentation de tous les membres du groupe, on va poser des questions sur les copains

- "Madame Emilia, comment s'appelle-t-il ?"

- "Il s'appelle ..."

- "Où habite-t-il ?"

- "Il habite à..."

- "Monsieur Santiago, quel est le métier de madame Lucila"

- "Elle est... »

- "Quelle est sa nationalité"

- "Elle est... "

Variantes : les participants peuvent utiliser les images pour se guider, s'ils ont des problèmes pour mémoriser les métiers.

Les phonèmes français

Grille informatique

	Excellent	Bien	À améliorer	Mal
Bonjour bɔ̃ʒuʁ				
Je m'appelle ʒə mapɛl				
J'habite ʒabit				
Il il				
Elle ɛl				
Je suis ʒəsqi				
Habitez / habite abit / abit				

Observations :

Fiche pédagogique: les CHIFFRES

Public Cible: personnes âgées (principalement femmes)

Durée prévue : 50 minutes

Objectifs généraux: Utiliser les éléments linguistiques à l'oral de la langue française pour employer les numéros.

Objectifs phonétiques :

1. Prononcer les voyelles nasales $\tilde{\epsilon}$, $\tilde{\text{œ}}$, $\tilde{\text{ɔ}}$, $\tilde{\text{ɑ}}$
et les semi-consonnes j , w , ɥ
2. Prononcer et différencier le son /œ/
3. Différencier les phrases avec ʒə et ʒe
4. Percevoir et distinguer les sons /v/ du /b/

Objectifs spécifiques :**4. Expression et compréhension :**

- Distinguer les chiffres de 0-100
- Utiliser le verbe « avoir » dans des phrases simples.
- Dire le numéro de téléphone.
- Dire l'heure

5. Connaissance :

- Prononcer et répéter les phrases pour mettre en pratique les éléments phonétiques de la langue française.
- Enoncer les chiffres en français.
- Prononcer des petites phrases avec l'utilisation des nombres.
- Identifier chaque chiffre.

6. Application :

- Utiliser les phrases pour mettre en pratique la communication en langue française.

Contenus grammaticaux et lexicaux

- Les nombres 0-100
- Le verbe avoir
- Les questions
- L'heure

Supports :

- ❖ Des images pour soutenir l'apprentissage
- ❖ Jeu loto
- ❖ Petite horloge en papier

Visées pédagogiques :

- ❖ L'évaluation sera de type qualitatif et quantitatif
- ❖ L'apprenant sera capable d'utiliser les nombres en français

- ❖ L'apprenant sera capable d'utiliser le verbe avoir et répondre les questions « quel est votre âge ? », « quel est votre numéro de téléphone ? » « quelle heure est-il ? »
- ❖ L'apprenant sera capable de différencier les sons et les reproduire.

Des activités préalables :

L'enseignant salue les apprenants en langue française pour stimuler la participation du groupe.

On fait l'appel

Démarches

L'enseignant montre des images avec les chiffres de 0-100 pour présenter le sujet.

Approche du document :

Activité 1 :

Explication et répétition des nombres de 0-20, en utilisant les images avec les chiffres.

Ensuite, stimulation des apprenants par la répétition des nombres.

Introduction des nombres 30, 40 50, 60, 70, 80, 90 et le 100.

Favoriser la participation nommer tous les numéros

Activité 2 :

Jeu « Loto » pour identifier les chiffres et favoriser la compréhension orale.

Activité 3 :

Utilisation du pronom « je » et le verbe « avoir » pour dire son âge. Après, on va utiliser la question quel est votre âge ? Pour stimuler la réponse des apprenants.

Activité 4 :

Jeu de question et réponse pour dire l'heure indiquée sur la petite horloge, chaque participant peut changer l'heure et poser la question quelle heure est-il ? à un autre copain ou copine

Déroulement de la fiche :

- Prononcez et répétez des chiffres avec les images présentées

Par exemple :

4 fleurs

Prononce : combien des fleurs il y a ?

-Il y a **4** fleurs

Après, avec les nombres suivants

- Jeu « loto » pour identifier les chiffres prononcés pour le représentant du groupe

Variante : Chaque participant doit diriger un jeu de chiffres jusqu'à avoir un gagnant.

- Posez la question quelle est votre âge ?
 -J'ai ... ans
 -Quel est votre numéro de téléphone ?
 -22458900
 -Madame Maria, vous savez quel est le numéro de monsieur Rodrigo ?
 -Oui, 45667788
 -Non, je ne sais pas
- Posez la question quelle heure est-il ? en utilisant la petite horloge, les participants posent les questions aux copains et copines
 -"Quelle heure est-il ?"
 -"Il est deux heures et demie"

Évaluation

Type : qualitatif et quantitatif

Utilisation des grilles phonétiques avec les sons plus caractéristiques de la langue française.

Les phonèmes français

Grille informatique

	Excellent	Bien	À améliorer	Mal
Un ōē				
Trois t R w a				
Cinq s ē k				
Huit ū it				
Quinze k ē z				
Vingt v ē				
Trente t R ā t				
Quarante k a R ā t				
Cinquante s ē k ā t				
Soixante s w a s ā t				
Soixante-dix s w a s ā t dis				
Quatre- vingt k a t R v ē				
Quatre- vingt-dix k a t R v ē dis				
Cent s ā				

Observations :

Fiche pédagogique: la description

Public Cible: personnes âgées

Durée prévue : 50 minutes

Objectifs généraux: Utiliser les éléments linguistiques à l'oral de la langue française pour décrire une personne

Objectifs phonétiques :

5. Prononcer les voyelles y , e , a , o , ε ,
ø , œ u et i
6. Articuler les mots pour différencier le féminin du masculin
7. Accentuer les voyelles nasales ě , ã , õ , œ
8. Prononcer les semi-consonnes j , ʎ et w

Objectifs spécifiques :

7. Compréhension :

- Identifier les sons distinctifs du français
- Identifier des mots féminins et masculins

8. Connaissance :

- Reconnaître des phrases complètes
- Prononcer des descriptions des personnages
- Former de petites phrases (sujet + verbe+ adjectifs)
- Utiliser le verbe être et avoir

9. Application :

- Identifier des caractéristiques physiques et émotionnelles
- Construire des phrases complètes pour décrire quelqu'un

Contenus grammaticaux et lexicaux

- Les adjectifs qualificatifs
- Verbe être
- Verbe avoir
- Pronoms « je », « tu », « il », « elle »
- Questions

Supports :

- ❖ Des images pour soutenir l'apprentissage
- ❖ Des papiers à couleurs
- ❖ De petits sacs en papier
- ❖ Des crayons à couleurs

- ❖ Des modèles des visages

Visées pédagogiques :

- ❖ L'évaluation sera de type qualitatif et quantitatif
- ❖ L'apprenant sera capable de décrire une personne ou un personnage
- ❖ L'apprenant sera capable d'utiliser le verbe être et avoir
- ❖ L'apprenant sera capable de différencier les adjectifs féminins et masculins

Des activités préalables :

L'enseignant salue aux apprenants en langue française pour stimuler la participation du groupe.

Démarches

L'enseignant montre des images avec des personnages qui ont des caractéristiques contraires.

Approche du document :

Activité 1 :

Présentation des images pour décrire les personnages et expliquer les différences.

Activité 2 :

Jeu de devinettes pour identifier un copain ou copine du groupe selon les caractéristiques.

Activité 3 :

Création d'un personnage comme une marionnette en papier pour faire une description personnelle.

Déroulement de la fiche :

- Utilisez une image avec un personnage masculin qui est âgé gros, laid, petit et fâché par contre d'autre personnage féminin grosse, grande, âgée, laide. L'objectif est de différencier la prononciation.

Utilisez d'autres images avec des personnages jeunes mais contraires pour utiliser d'adjectifs distincts.

- Jouez les devinettes avec les copains et copines en disant des caractéristiques physiques et émotionnelles de chacun(e)

A : "Il/elle est grand(e)"

- "Il/elle est sérieux (use)"

- "Il /elle est gros (se)"

- "Il /elle a les cheveux blancs"

- "Il /elle a les yeux verts/bleus/marron"

B : C'est Mario ?

A : oui/non

- Création d'un personnage, le participant doit :
 - Colorier et dessiner le visage du personnage.
 - Coller le personnage dans le sac en papier
 - Décrire le personnage en disant : le nom, trois caractéristiques physiques en utilisant le verbe être, deux caractéristiques avec le verbe avoir (les cheveux et les yeux) et deux caractéristiques émotionnelles du personnage.

Évaluation

Type : qualitatif et quantitatif

Utilisation des grilles phonétiques avec les sons plus caractéristiques de la langue française.

Les phonèmes français

Grille informatique

	Excellent	Bien	À améliorer	Mal
elle est grande /ɛl ɛ grɑ̃d/				
Il est grand il ɛ grɑ̃				

elle est petite εl ε pətit				
il est petit il ε pəti				
elle est belle εl ε bɛl				
il est beau il ε bɔ				
elle est gentille εl ε ʒɑ̃tiʒ				
il est gentil il ε ʒɑ̃ti				
elle est heureuse εl ε øRøZ				
il est heureux il ε øRø				
il/elle est tranquille il/εl ε tRɑ̃kil				
il/elle a les cheveux noirs et courts il/εl a le ʃəvø nwar e kUR				
il/elle a les yeux verts il/εl a lez-jø vɛR				
Observations :				

Fiche pédagogique: la nourriture
Public Cible: personnes âgées

Durée prévue : 50 minutes

Objectifs généraux: Utiliser les éléments linguistiques à l'oral de la langue française pour faire les courses et dire une recette.

Objectifs phonétiques :

- 9. Prononcer les voyelles y , e , a , o , ε ,
ø , œ u et i
- 10. Articuler les mots pour différencier le féminin du masculin
- 11. Accentuer les voyelles nasales ě , ã , õ , œ
- 12. Prononcer les semi-consonnes j , ʎ et w

Objectifs spécifiques :

10. Compréhension :

- Identifier les sons distinctifs du français
- Identifier des articles qui accompagnent les mots féminins et masculins

11. Connaissance :

- Reconnaître des phrases complètes
- S'exprimer avec des expressions de goûts
- Former des petites phrases (sujet + verbe+ adjectifs)
- Utiliser les verbes terminés par -er

12. Application :

- S'exprimer les goûts et les préférences
- Prononcer des phrases complètes
- Utiliser le vocabulaire étudié en classe
- Présenter une recette

Contenus grammaticaux et lexicaux

- Les pronoms personnels
- Les verbes en -er (aimer, adorer, détester, entre autres)
- La négation (ne pas)
- Le vocabulaire de la nourriture
- Les verbes à l'impératif ou l'infinitif

Supports :

- ❖ Des images pour soutenir l'apprentissage
- ❖ Des papiers de couleur
- ❖ Un ballon
- ❖ Des images avec des expressions (détester, aimer, entre autres)
- ❖ Des ingrédients pour faire une recette (des crêpes)
- ❖ Des outils de cuisine (une cuisinière, un mixeur, une poêle, une cuillère, une tasse, des plats, des serviettes, entre autres)

Visées pédagogiques :

- ❖ L'évaluation sera de type qualitatif et quantitatif
- ❖ L'apprenant sera capable d'exprimer ses goûts pour les repas
- ❖ L'apprenant sera capable d'utiliser les verbes en -er
- ❖ L'apprenant sera capable de décrire une recette pendant le procès

Des activités préalables :

L'enseignant salue les apprenants en langue française pour stimuler la participation du groupe.

On fait l'appel

Démarches

L'enseignant montre des images illustratives des repas costariciens et étrangers

Approche du document :

Activité 1 :

Présentation des images pour identifier le vocabulaire de la nourriture et les expressions de goût

Activité 2 :

Description de la couleur, la forme, la saveur des fruits, des légumes, des boissons, entre autres

Activité 3 :

Présentation avec des images pour identifier des verbes qui concernent

le sujet des recettes

Activité 4

Exposition de la réalisation d'une recette, introduction des ingrédients et les consignes à suivre

Exposition de la recette préférée par les participants

Déroulement de la fiche :

Démonstration des images de la nourriture et les expressions de goûts, associer les images avec les expressions

Par exemple : j'aime... la fraise

Je n'aime pas... la tomate

Description du repas avec des questions simples

Par exemple : Comment sont les fruits ? Comment est la pomme ?

-La pomme est ronde, rouge, douce et délicieuse

Démonstration des images pour associer des actions liées à la réalisation d'une recette

Comme par exemple : cuire, mélanger, coller, découper, préparer

Exposition de la recette des crêpes où le professeur va être la responsable de la réalisation, mais les participants vont indiquer les pas à suivre selon la démonstration des sujets étudiés en classe et la prononciation des ingrédients.

Exposition des recettes préférées par les participants et le déroulement

Évaluation

Type : qualitatif et quantitatif

Utilisation des grilles phonétiques avec les sons plus caractéristiques de la langue française.

Les phonèmes français

Grille informatique

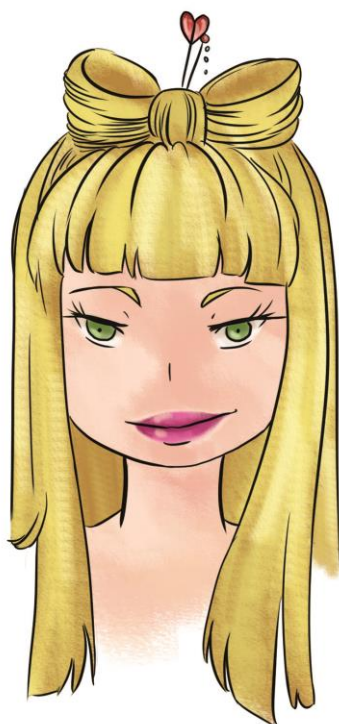
	Excellent	Bien	À améliorer	Mal
J'aime				
Je n'aime pas				
J'aime				

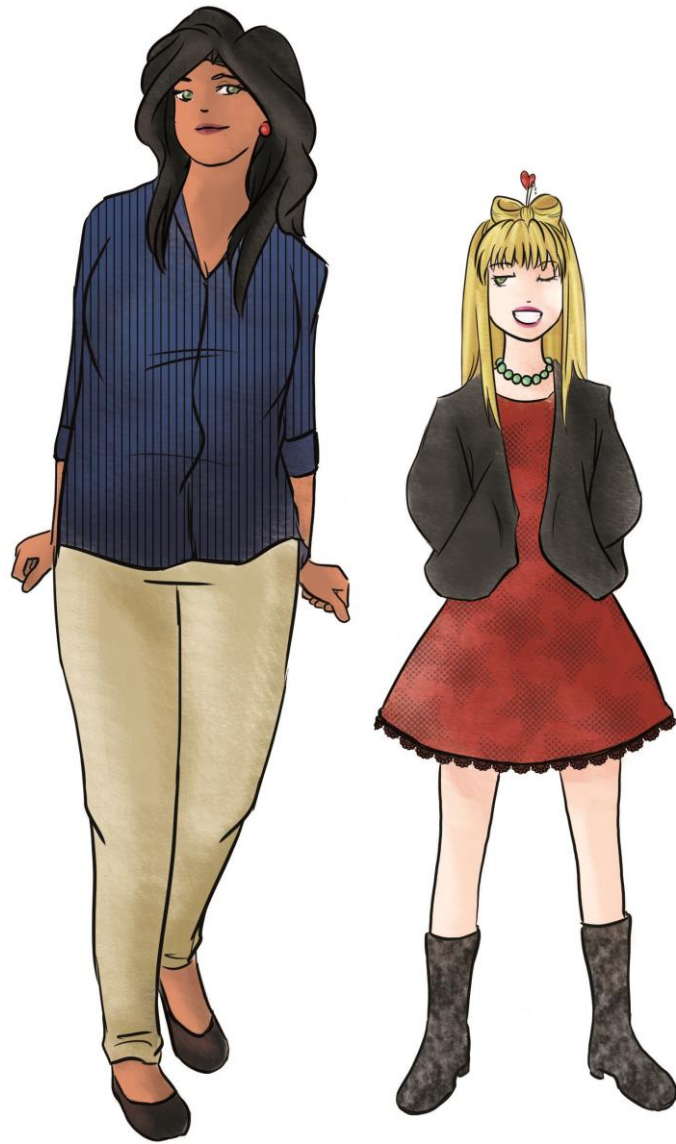
beaucoup					
Je déteste					
Préparer					
Cuire					
Ajouter					
Œuf					
Pain					
beurre					
Farine					
Sucre					
sel					
J'ai faim					
J'ai soif					
L'eau					
La pomme					
La fraise					
La banane					
L'ananas					
Un citron					
Une mangue					
Un melon					
Une papaye					
Une pastèque					
Une tomate					
Une orange					
Des raisins					
Le fromage					
La glace					
Le					

concombre					
Les haricots					
L'oignon					
Le poivron					
Le riz					
Le vin					
L'huile					
Les pommes de terre					
Le lait					
La farine					
Les pâtes					
La viande					
Le poulet					
Le poisson					
La bière					
Le café					
Le chocolat					
Le thé					
Le jus					
Observations :					

9.3 Annexe 3 : Exemples des images utilisées pour faire le cours

La description







9.5 Annexe 5 : La description des vêtements



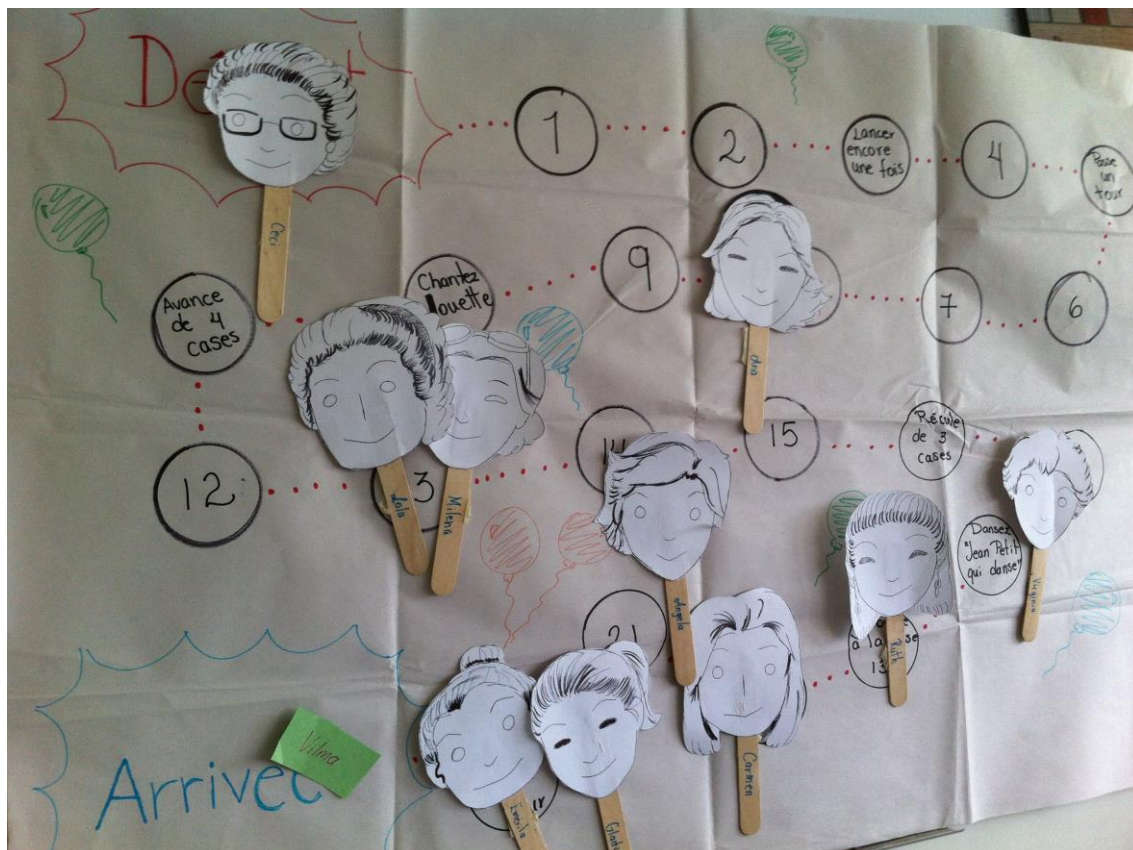




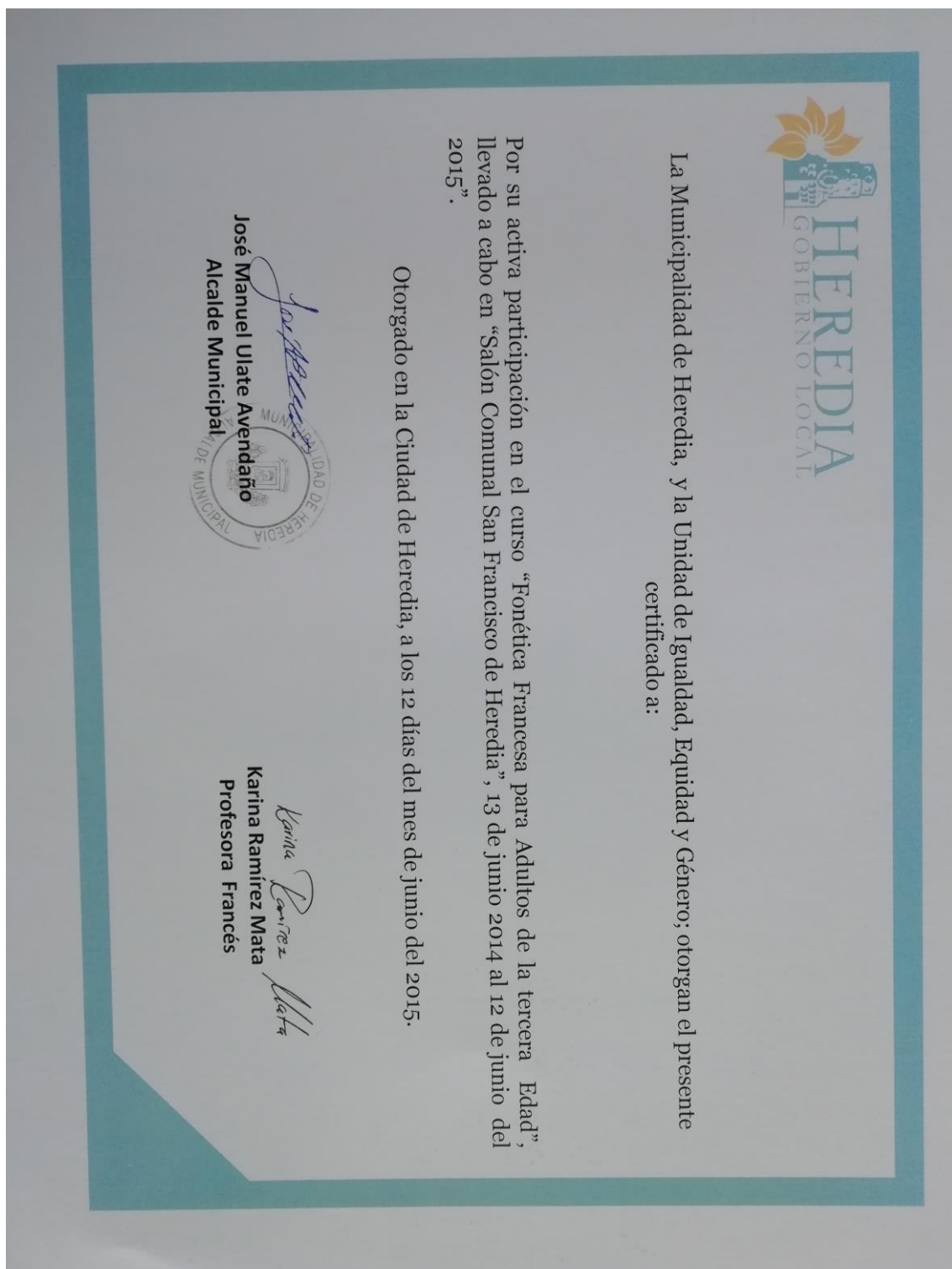
9.6 Annexe 6 : Activité de la francophonie



9.7 Annexe 7 : Jeu pour la vérification de l'acquisition des sujets abordés en classe



9.8 Annexe 8 : Diplôme de participation donné pour la Municipalidad de Heredia



9.9 Annexe 9 : Diplôme de participation Groupe Barva



9.10 Annexe 10 : Lettre d'autorisation pour l'utilisation des enregistrements des participants

14 de setiembre, 2015

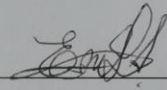
A quien interese:

A continuación, las siguientes participantes del Centro Diurno de la Tercera edad de Barva que formamos parte del curso "Fonética Francesa" estuvimos de acuerdo con las grabaciones durante las sesiones, con el fin del buen desarrollo de la investigación del proyecto de fonética francesa impartido por la joven Karina Ramírez Mata los días lunes de cada mes, durante 8 meses, para el análisis de futuros proyectos en personas adultas mayores y el aprendizaje de una segunda lengua.

Nombre

Cédula

Firma

Emilia Barzab 1-03460659 

Lucila Paniagua P 4-067-844 

Elee Vargas Jaro 400 620442 Elee

Amparo García Arce 400530151 Amparo García Arce

Carmen Wong Chang 1-251021 Carmen Wong Chang

9.11 Annexe 11 : Groupe Volviendo a Vivir



9.12 Annexe 12 : Résultats généraux de la prononciation des phonèmes

Don Felix																	
Doña Emilia	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	
Doña Maria		X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	
Don Ricardo																	
Doña Amparo	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X		X	X	X	
Doña Gina	X											x					
Doña Teresa																	

Participants	Sons		
	j	w	ɥ
Don Santiago		X	
Doña Elsei		X	
Doña Carmen	X	X	
Doña Lucila	X	X	X
Don Felix			
Doña Emilia	X	X	X
Doña Maria		X	X
Don Ricardo			
Doña Amparo		X	X
Doña Nena			
Doña Gina			
Doña Teresa			

	personnes qui manquent au groupe
	phonème prononcé quelquefois correctement et dans d'autres cas non
	personne qui a abandonné le groupe étant donné son illettrisme
	phonème n'est pas réussi
	participants avec un handicap auditif
X	sons bien prononcés
	analyse incomplète
	participants avec diplôme

PETITE ANALYSE OU REMARQUES DU TRAVAIL

- Le groupe avait commencé avec 12 participants ; avec le temps, cette quantité a diminué, les raisons sont diverses. La plupart a abandonné le groupe par des problèmes de santé ou le manque d'intérêt. (ils disent qu'ils ne sont pas capables d'apprendre une langue. Également, ils se posent la question : pourquoi le faire ?)
- Doña Amparo souffre des problèmes de mobilité
- Doña Elsei cas d'interlangue (elle prononce toujours le ə final comme en espagnol, par exemple : bulãʒri , elle prononce bulãʒria
- Doña Elsei est très inquiète et bavarde.
- Doña Emilia aime le français, mais elle utilise beaucoup la traduction
- Doña Lucila et doña Emilia sont les participantes les plus actives.
- Les phonèmes les plus compliqués : y , œ , ɥ , v , œ ət R
- Doña Carmen est d'origine chinoise, elle dit qu'elle a perdu sa langue maternelle
- Doña Nena ne parle pas beaucoup, quelquefois elle simule parler.
- Don Santiago a 92 ans, il parle avec difficulté, il faut faire très attention pour comprendre mais il fait l'effort.
- Jusqu'à la fin du cours, doña Lucila a dit qu'elle ne savait ni lire ni écrire.
- Doña Maria se fâche quand on la corrige
- Un monsieur qui ne faisait pas partie du cours (au début) a mis en question les raisons pour lesquelles je n'utilisais pas la méthode traditionnelle, j'ai mentionné mon point de vue et il s'est fâché, il a dit que je ne comprenais pas
- Doña Emilia mélange quelques mots de quelques sujets vus dans le cours
- La plupart d'apprenants ne pouvaient pas prononcer le R , elles prononçaient comme un g en espagnol
- Doña Elsei prononçait les phonèmes œ , ø , ə de la même manière
- Doña Nena n'a prononcé aucune semi-voyelle de manière correcte
- Ce groupe « Volviendo a vivir », par contre, a eu plus de problèmes avec la prononciation de phonèmes, mais le groupe était plus âgé.

- Groupe VOLVER A VIVIR
- Il y avait beaucoup de participantes, mais cette grille est réalisée avec les plus constantes du groupe

Participants	Sons														
	i	e	ɛ	a	o	u	y	ø	œ	ə	ẽ	ã	õ	œ̃	
Doña Lola SOURDE 1s	X	X		X	X	X						X	X		
Doña Emérita PARTICIPANT 4b	X	X		X	X	X			X		X	X	X		
Doña Angela PARTICIPANT 1a	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	
Doña Virginia PARTICIPANT 3a	X	X		X	X	X		X			X	X	X		
Doña Ana Lucia (lentes) PARTICIPANT 2a	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		
Doña Gladys PARTICIPANT 4f ILLETRÉE	X	X	X	X	X	X	X					X	X		
Doña Corina PARTICIPANT 5a	X	X	X	X	X	X	X			X		X	X		
Doña Carmen PARTICIPANT 6a	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	
Doña Ruth PARTICIPANT 9a	X	X	X	X	X	X	X	X				X			
Doña Ana PARTICIPANT 12a	X	X		X	X	X						X	X		
Doña Cecilia PARTICIPANT 8a COORDINATRICE	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		
Doña Rosa PARTICIPANT 7f ILLETRÉE	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X		
Doña Blanca PARTICIPANT 13a	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Doña Ursulina PARTICIPANT 17f ILLETRÉE	X	X		X	X	X						X	X		
Doña Vilma PARTICIPANT 10a	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Mama de doña Vilma	X	X		X	X	X						X	X		
Doña Zelmira PARTICIPANT 14a	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		

Doña Zelmi (Zelmira flaquita) PARTICIPANT 16a	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Doña Maria PARTICIPANT 15a	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X

Participa nts	Sons																
	p	t	k	b	d	v	g	f	j	s	z	3	n	l	m	ñ	R
Doña Lola	X	X		X						X					X		
Doña Emérta	X	X	X	X	X		X	X						X		X	
Doña Angela	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	
Doña Virginia	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X		X	X		
Doña Ana (lentes)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Doña Gladys	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X		X	X	X	
Doña Corina	X	X		X	X	DÉVER - SEME NT FACIAL E	X		X			x		x		x	
Doña Carmen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Doña Ruth	X	X		X	X		X	X		X	X	X		X	X	X	X
Doña Ana	X	X	X	X	X			X		X			X	X	X	X	
Doña Cecilia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Doña Rosa	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	
Doña Blanca	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Doña Ursulina	X	X															
Doña Vilma	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mama de doña Vilma	X	X	X		X		X			X					X	X	

Doña Zelmira	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Doña Zelmi (Zelmira flaquita)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Doña Maria	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Participants	j	w	u
Doña Lola			
Doña Emérita	X	X	
Doña Angela	X	X	X
Doña Virginia	X	X	X
Doña Ana (lentes)	X	X	X
Doña Gladys	X	X	
Doña Corina	X	X	
Doña Carmen	X	X	X
Doña Ruth	X	X	X
Doña Ana	X	X	X
Doña Cecilia	X	X	X
Doña Rosa		X	
Doña Blanca			
Doña Ursulina			
Doña Vilma	X	X	X
Mama de doña Vilma			
Doña Zelmira	X	X	X
Doña Zelmi (Zelmira flaquita)	X	X	X
Doña Maria		X	

	personnes qui manquent au groupe
	phonème prononcé quelquefois correctement et dans d'autres cas non
	personne qui a abandonné le groupe étant donné son illettrisme
	phonème n'est pas réussi
	participants avec un handicap auditif

X	sons bien prononcés
	analyse incomplète
	participants avec diplôme