

Josiele Rozales Ramis

**INTERLANGUE : UNE ANALYSE PERCEPTIVE DU  
PHONÈME /ø/ DU FRANÇAIS PRONONCÉ PAR DES  
LOCUTRICES NATIVES DU PORTUGAIS BRÉSILIEN**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para a  
obtenção do título de Bacharel em Letras - Língua e  
Literatura Francesas na Universidade Federal de  
Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr. André Rutigliani Berri

FLORIANÓPOLIS - SC

2013

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Ramis, Josiele Rozales

Interlangue : une analyse perceptive du phonème /ø/ du français prononcé par des locutrices natives du portugais brésilien / Josiele Rozales Ramis ; orientador, André Rutigliani Berri - Florianópolis, SC, 2013.  
101 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de  
Comunicação e Expressão. Graduação em Letras Francês.

Inclui referências

1. Letras Francês. 2. Interlíngua. 3. Aquisição de Línguas. 4. Fonética. I. Berri, André Rutigliani. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Letras Francês. III. Título.

Josiele Rozales Ramis

**INTERLANGUE : UNE ANALYSE PERCEPTIVE DU  
PHONÈME /ø/ DU FRANÇAIS PRONONCÉ PAR DES  
LOCUTRICES NATIVES DU PORTUGAIS BRÉSILIEN**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para a obtenção do Título de Bacharel em Letras e aprovado em sua forma final.

Florianópolis, 8 de Julho de 2013.

---

Prof. Dr. André Rutigliani Berri  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora**

---

Prof. Dr. André Rutigliani Berri  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clarissa Laus Pereira Oliveira  
Universidade Federal de Santa Catarina



## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier :

- tous ceux qui ont rendu ce travail possible en acceptant de participer à un enregistrement et de répondre à un questionnaire,
- Monsieur André Berri d'avoir accepté de diriger ce travail,
- mes parents pour leur patience et amour,
- mon copain pour sa compréhension, patience et amour,
- Franciele Guarienti de m'avoir aidé de maintes fois et pour son amitié.



## RESUMO

Este estudo consiste em investigar a interferência do português língua materna na realização oral de fonema /ø/ em final absoluto de enunciado na pronúncia de 14 estudantes de Letras - Língua e Literatura Francesa da Universidade Federal de Santa Catarina a partir da percepção da autora, como nativa de língua portuguesa e falante de francês língua estrangeira. No sentido de amparar esta pesquisa, são utilizados como critérios de análise a questão da aquisição de línguas à luz da teoria Gerativa, de Noam Chomsky (1965), alguns aspectos das reflexões feitas por White (1995) em seus estudos sobre a Gramática Universal e sobre o *input* e a Teoria da Interlíngua e da Interfonologia, que tem como precursor Selinker (1972). Primeiramente, é feito um resgate das principais ideias e definições dessas teorias, evidenciando os conceitos de fossilização e estabilização. Em seguida, os sistemas vocálicos das vogais orais da língua francesa e da língua portuguesa são comparados, dando ênfase maior no fonema /ø/, do qual é feita uma recuperação histórica de sua evolução bem como de seus contextos majoritários. Por último, parte-se para a análise propriamente dita das realizações dos informantes.

**Palavras-chave:** Aquisição de línguas. Interlíngua. Interfonologia. Fonema /ø/.





## RÉSUMÉ

Ce travail analyse l'influence du portugais brésilien (PB) langue maternelle dans la réalisation orale du phonème /ø/ en final absolu d'énoncé dans la prononciation chez 14 étudiantes de Lettres - Langue et Littérature Françaises de l'Université Fédérale de Santa Catarina à partir de la perception de l'auteur, comme brésilienne native du PB et étudiante de français langue étrangère. Pour baser cette recherche, nous utilisons comme critère d'analyse les études sur l'acquisition de langues de la théorie Générative, de Chomsky (1965), quelques aspects de la réflexion faite par White (1995) dans son étude à propos de la Grammaire Universelle et de l'*input* et la théorie de l'Interlangue et de l'Interphonologie, de Selinker (1972). Dans un premier moment, nous récupérons les idées principales et les définitions de ces théories, mettant en évidence les concepts de fossilisation et de stabilisation. Ensuite, nous comparons les systèmes vocaliques des voyelles orales de la langue française et du PB. Nous faisons aussi une trajectoire historique du phonème /ø/ dès le XVI<sup>e</sup> siècle jusqu'à aujourd'hui, aussi bien que ses contextes majoritaires. Finalement, nous faisons l'analyse proprement dite de la réalisation des étudiantes.

**Mots-clé :** Acquisition de langues. Interlangue. Interphonologie. Phonème /ø/.



## LISTE DE TABLEAUX

Tableau 1 - Voyelles orales du Portugais Brésilien .....	34
Tableau 2 - Voyelles orales du Français .....	34
Tableau 3 - Phonème /ø/ en syllabe fermée .....	42
Tableau 4 - Données des Locutrices du premier et deuxième semestres .....	49
Tableau 5 - Données des Locutrices du troisième et quatrième semestres .....	50
Tableau 6 - Données des Locutrices du cinquième et sixième semestres .....	50
Tableau 7 - Données des Locutrices du septième semestre .....	51
Tableau 8 - Réalisations de la Locutrice 1 (premier semestre) .....	52
Tableau 9 - Réalisations de la Locutrice 2 (premier semestre) .....	53
Tableau 10 - Réalisations de la Locutrice 3 (deuxième semestre) .....	53
Tableau 11 - Réalisations de la Locutrice 4 (deuxième semestre) .....	54
Tableau 12 - Réalisations de la Locutrice 5 (troisième semestre) .....	54
Tableau 13 - Réalisations de la Locutrice 6 (troisième semestre) .....	55
Tableau 14 - Réalisations de la Locutrice 7 (quatrième semestre) .....	56
Tableau 15 - Réalisations de la Locutrice 8 (quatrième semestre) .....	56
Tableau 16 - Réalisations de la Locutrice 9 (cinquième semestre) .....	56
Tableau 17 - Réalisations de la Locutrice 10 (cinquième semestre) .....	57
Tableau 18 - Réalisations de la Locutrice 11 (sixième semestre) .....	57
Tableau 19 - Réalisations de la Locutrice 12 (sixième semestre) .....	57
Tableau 20 - Réalisations de la Locutrice 13 (septième semestre) .....	58
Tableau 21 - Réalisations de la Locutrice 14 (septième semestre) .....	58
Tableau 22 - Les réalisations totales .....	59



## TABLE DE MATIÈRES

1 INTRODUCTION .....	15
2 L'ACQUISITION DE LANGUES : un rappel général à la lumière de la théorie Générative .....	17
3 L'INTERLANGUE .....	24
3.1 L'Interphonologie .....	27
3.2 La Stabilisation et la Fossilisation dans l'Interlangue .....	28
4 LES SYSTÈMES VOCALIQUES DU FRANÇAIS ET DU PORTUGAIS BRÉSILIEN .....	33
4.1 Une analyse de [ə] et [ø] .....	35
4.2 L'évolution du phonème /ə/ du français ancien au français moderne .....	40
4.3 Le phonème /ø/ .....	42
5.MÉTHODOLOGIE .....	44
5.1 Les locuteurs .....	45
5.2 Le Corpus .....	47
6 ANALYSE DES RÉSULTATS .....	48
7 CONCLUSIONS .....	62
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	65
ANNEXES .....	67



## 1 INTRODUCTION

Comment les personnes acquièrent une langue (native ou étrangère) est cible d'analyse et d'intrigue chez les chercheurs. Depuis leur naissance les enfants obtiennent progressivement leur langue maternelle et n'importe combien d'autres langues avec lesquelles ils sont en contact. En revanche, lorsque l'on est déjà adulte, il semble évident que cette aisance n'est pas si nette, surtout en ce qui concerne le processus d'acquisition de la prononciation des langues.

Pour rendre compte de ces considérations, nous avons utilisé, de prime abord, la base théorique d'acquisition du langage de Chomsky (1965) et nous avons également considéré quelques aspects des réflexions faites par White (1995) dans son étude à propos de la Grammaire Universelle (désormais GU) et de l'*input*. Ensuite, nous présentons la théorie d'acquisition de langues étrangères, dans laquelle l'Interlangue (SELINKER, 1972) est encadrée, justement avec les concepts de fossilisation et de stabilisation.

Nous avons enregistré 14 locutrices du cours de Lettres - Français Langue Étrangère (FLE) de l'Université Fédérale de Santa Catarina (UFSC) pendant le deuxième semestre de 2012 et le premier semestre de 2013 en faisant la lecture d'une liste contenant 71 phrases en français, parmi lesquelles 29 ont le phonème cible de cette étude, le /ø/ en position finale absolue.

Selon la perception personnelle de l'auteur, ce travail a pour but d'analyser ce phonème français dans la réalisation chez les étudiants de FLE, vu que cette étude est très importante, car elle peut donner aux enseignants et à tous ceux qui s'intéresse au processus d'acquisition de langues un petit échantillon de la réalité d'un phénomène qui se produit pendant l'évolution de l'apprentissage d'une langue seconde, plus précisément au processus d'acquisition du phonème /ø/ en position finale absolue.

Les étudiantes arrivent-elles à acquérir ce phonème ? En considérant chaque semestre du cours de FLE de l'UFSC, combien de temps prennent-elles pour commencer à l'obtenir ? Dans les cas où les apprenantes ne parviennent pas à bien produire ce phonème, qu'est-ce qu'elles réalisent à la place ? Il y a l'interférence du PB dans la prononciations des étudiantes ? Nous allons essayer de répondre à ces questionnements.

Le phonème /ø/ a été choisi en fonction de la distinction des systèmes vocaliques français et portugais. Alcântara (1998) note que cette distinction se produit lors de

l'arrondissement ou pas de voyelles antérieures, à savoir : /ø/~e/. En portugais, nous ne connaissons pas la condition d'une voyelle antérieure arrondie (ou labialisée), seulement les voyelles postérieures sont arrondies, ce qui peut signifier une difficulté d'identification chez les apprenants brésiliens de FLE, même ceux qui y arrivent, la réalisation peut être empreinte d'une articulation influencée par la langue maternelle.



## 2 L'ACQUISITION DE LANGUES : un rappel général à la lumière de la théorie Générative

Une théorie très courante liée à l'acquisition du langage est celle de l'américain Noam Chomsky (1965), par laquelle il assume que lors de notre naissance nous apportons une grammaire interne, autrement dit, une grammaire biologiquement dotée à l'usage du langage qui est capable d'assumer n'importe quelle langue. C'est la théorie Générative. Dans sa théorie, il affirme que l'être humain possède une Grammaire Universelle (désormais GU) qui nous est innée et qui est constituée de principes et de paramètres<sup>1</sup>. Ce serait à partir de ces principes et de ces paramètres qu'un enfant acquiert sa langue maternelle (désormais L1).

Selon les théoriciens défenseurs de Chomsky, ce qui confirme l'hypothèse de la GU, c'est, d'abord, « le travail empirique de l'analyse de langues, dans lequel il cherche à établir des régularités entre les langues et, à partir de ces régularités, trouver des principes qui les expliquent » (VITRAL, 1998 : 122 apud MATTOS, 2000 traduction)<sup>2</sup>. Et après, les théoriciens croient que l'environnement linguistique - l'*input* - pousse les structures linguistiques innées, ce qui permet le développement du langage. En ce qui concerne les enfants, ils apprennent leur L1 et sont capables de communiquer parfaitement jusqu'à l'âge de quatre ans (ibid.).

Pour Chomsky (1965 apud Kronen, 1989 : 26), la connaissance de la langue maternelle par l'enfant provient d'une GU qui spécifie la forme essentielle que toute langue naturelle aurait. La GU est ainsi définie comme un ensemble de principes linguistiques innés qui comprend l'état initial (*initial state*) et qui contrôle la forme que vont prendre les phrases d'une langue donnée. En outre, un ensemble de processus de découvertes fait partie intégrante de la GU et permet de relier les principes de cette grammaire aux données linguistiques primaires obtenues par l'exposition à une langue naturelle, l'*input*. Ce mécanisme d'acquisition (*Language Acquisition Device*) qui contient la GU ne peut être activé que par la présence d'un *input*, qui ne joue aucun rôle dans le processus d'acquisition. Selon l'auteur,

---

<sup>1</sup> Les principes sont des règles universelles identiques à toutes les langues et les paramètres sont des caractéristiques variables d'une seule ou de quelques langues (WHITE, 1995).

<sup>2</sup> VITRAL, Lorenzo. Princípios e parâmetros: pressupostos filosóficos da Gramática Gerativa. In: BRITO, Adriano N., VALE, Oto Araújo (Org.). **Filosofia, Linguística, Informática**: aspectos da linguagem. Goiânia: Editora da UFGO, 1998.

quel que soit l'*input* reçu, riche ou pauvre, le mécanisme d'acquisition élaborera la grammaire de la langue donnée.

Selon White (1995), l'*input* serait donc comme un levier des structures linguistiques innées chez les enfants cependant nous verrons que l'*input* peut être aussi problématique et peut-être insuffisant dans le rôle de l'apprentissage. Ainsi, la GU dans ce cas serait l'explication possible de la raison pour laquelle les apprenants connaissent d'autres catégories grammaticales qui dépassent l'*input*, comme par exemple, savoir que certaines constructions ne sont pas possibles.

À cet égard, chez White (1995) on peut voir que les problèmes cités ci-haut à propos de l'*input* reçu sont au nombre de trois, lesquels montrent qu'il peut être insuffisant pour l'acquisition d'une langue, à savoir *underdetermination*, *degeneracy*, *negative evidence*<sup>3</sup>.

L'*underdetermination*, selon White (1995 : 5) traite de plusieurs aspects de la langue qui sont sous-déterminés par l'*input*, c'est-à-dire, dans la compétence linguistique demeure quelques aspects de la langue qui ne sont pas si évidents dans un premier moment et qui ne sont pas directement enseignés à l'enfant. White (1995 : 5) dit encore que la grammaire sous-jacente à notre langage va au-delà à ce qu'un enfant est réellement exposé, à savoir l'*input*.

À propos de la *degeneracy*, White (1995 : 12) dit que ce problème est lié aux défauts/erreurs de l'*input* auxquels les apprenants sont soumis. Elle dit que cet *input* est plein d'erreurs, d'hésitations et de phrases grammaticales incorrectes ou même encore de phrases agrammaticales et que l'apprenant ne peut pas savoir « filtrer » les informations qu'il écoute.

À propos de la *negative evidence*, est-elle très contestable selon quelques auteurs, mais White (1995 : 13) montre que cette idée apparaît en fonction de la façon comment les enfants reçoivent les structures agrammaticales utilisées par les adultes et comment ils apprennent quelles sont les structures agrammaticales. En d'autres termes, écouter des structures incorrectes de la langue peut faire produire les enfants ces structures, surtout parce que des recherches sur l'acquisition de L1 suggèrent que les enfants ne sont pas corrigés lors d'une erreur de langue (BROWN et HANLON, 1970 apud WHITE, 1995 : 13)<sup>4</sup>.

En ce qui concerne les langues étrangères (désormais L2), le système d'acquisition chez les enfants et chez les adultes est différent. Les théories de langues étrangères montrent qu'un

---

<sup>3</sup> Sous-détermination, dégénératif et l'évidence négative (traduction).

<sup>4</sup> BROWN, R.; HANLON, C. Derivational complexity and the order of acquisition in child speech. In: J. R. Hayes (ed.). **Cognition and the Development of Language**. New York : Wiley, 1970.

enfant est capable d'acquérir une langue étrangère de la même manière qu'il est capable d'acquérir sa L1. « Le jeune enfant posséderait donc une « disposition naturelle » pour acquérir une ou plusieurs langues simultanément » (ALLES-JARDEL 1997 : 15 apud AZZAM-HANNACHI 2005 : 40)<sup>5</sup>.

Pour les adultes, White (1995 : 37) considère le processus d'acquisition de L2 similaire au processus d'acquisition de L1. Selon l'auteur, les apprenants de L2 font face aux mêmes difficultés de l'*input* expliqués avant : le décalage entre l'*input* reçu par les apprenants de L2 et leur réalisation finale. Si l'*input* reçu serait aussi insuffisant pour l'apprenant de L2 de sorte que ces problèmes existent aussi dans le processus d'acquisition de L2, donc c'est une possible évidence que la GU jouerait un rôle ici et que les principes de la grammaire innée peuvent avoir une influence bien forte au moment de l'apprentissage de L2 aussi.

Pour cette question, White (1995 : 38) suggère deux alternatives. D'abord, elle croit que les problèmes d'acquisition de L2 peuvent être résolus sans la GU, mais à travers les connaissances de la grammaire de L1. Et après, White (1995 : 38) affirme que peut-être l'apprenant de L2 n'atteindrait jamais un niveau de grammaire qui aille au-delà de l'*input* reçu ou moins encore de la grammaire d'un natif.

Donc, les lacunes de l'*input* expliquées en haut - *underdetermination*, *degeneracy* et *negative evidence* - seraient aussi trouvées chez les apprenants L2. Ainsi, White (1995) défend l'idée d'un *input* de L2 qui sous-détermine aussi la grammaire L2 de la même façon qui sous-détermine en L1. Dans le cas des apprenants L2 qui triomphent dans l'acquisition de cette langue-cible, il signale que cette grammaire semble aller bien au-delà de l'*input*, ce qui suggère qu'il doit y avoir quelque chose comme une GU conduisant l'acquisition L2.

L'auteur présente aussi deux différentes positions à propos du rôle que la GU joue dans l'acquisition de L2 qui peut être parfois critiquable, mais le but de ce travail n'est pas celui de sonder l'importance ou l'existence de ce rôle. Notre but ici est celui de nous servir de la théorie de la GU pour arriver à l'origine de la théorie de l'Interlangue.

Sur le *degeneracy*, elle affirme qu'au lieu d'un *input* dégénéré, l'apprenant L2 le reçoit dans la forme de *teacher-talk* ou *foreigner-talk*, ce qui est aussi insuffisant pour l'acquisition de L2. À propos de la *negative evidence*, l'auteur explique que celle-ci constitue la plus

---

<sup>5</sup> ALLES-JARDEL, Monique. Psychologie du développement et de l'apprentissage pour l'enseignement présecondaire du français langue étrangère. In: \_\_\_\_\_. **L'enseignement précoce du français langue étrangère** : bilan et perspectives. Grenoble : publications du laboratoire Lidilem, 1997.

grande différence entre l'apprentissage de L1 et L2 vu que les apprenants L2 reçoivent les évidences quand ils commettent des erreurs en classe différemment des enfants qui ne sont pas corrigés. Le facteur déterminant est pour que l'évidence négative soit efficace, il faut que l'apprenant utilise la GU.

Si l'évidence négative joue un rôle assez important pendant le processus d'acquisition de L2, il y a aussi l'autre côté des évidences reçues : l'évidence positive. White (1995 : 141) signale que l'évidence positive, à travers les énoncés auxquels les apprenants sont soumis, peut indiquer ce qui est possible dans la langue-cible. L'évidence négative, au contraire, indique ce qui n'est pas possible à travers les énoncés agrammaticaux lors d'une correction erronée ou encore d'une faute éventuelle de grammaire commise par l'enseignant.

Dans le cas d'acquisition de la phonologie de L2, Young-Scholten (1995 : 107) affirme que les études dans le domaine de la réalisation des apprenants sont très récents, car il semble assez évident que pour la grande majorité des apprenants il est pratiquement impossible d'atteindre le niveau de compétence en phonologie L2 d'un natif ou presque natif. Elle affirme encore la raison pour laquelle il y a si peu de recherches notamment dans cet aspect spécifique de la compétence en phonologie L2 est en fonction d'une généralisation selon laquelle il est impossible à un adulte d'atteindre le degré maximum de compétence.

Dans ce sens, on peut dire qu'il est presque impossible qu'un adulte apprenne une langue étrangère sans accent, c'est-à-dire, d'apprendre L2 et de la prononcer comme un natif et, selon Hyltenstam et Abrahamsson (2003 apud FERREIRA et SANTOS, 2010)<sup>6</sup>, en 1967 Lenneberg montre qu'une des raisons pour cette « difficulté » se donne parce que d'abord un adulte possède une plasticité cérébrale réduite et l'enfant possède une plasticité cérébrale plus active, c'est la période critique d'apprentissage et l'enfant est capable donc d'acquérir une langue de façon plus efficace et directe qu'un adulte. Pour Lenneberg (1967) la perte de la plasticité du cerveau à partir de la puberté engendre l'acquisition incomplète d'une langue seconde par les adultes comparée à l'acquisition complète en L1 par les enfants.

Et après, un adulte, selon Llisterri (1995 apud SEARA, 2004)<sup>7</sup> utilise sa langue maternelle comme un filtre, à travers lequel l'apprenant absorbe les sons de L2 d'où il est

---

<sup>6</sup> HYLSTENSTAM, Kenneth; ABRAHAMSSON, Niclas. Maturational constraints in SLA. In: DOUGHTY, Catherine J.; LONG, Michael H (org.). **The handbook of second language acquisition**. Massachusets : Blackwell, 2003. pp. 539-588.

<sup>7</sup> LLISTERRI, J. Relationships between speech production and speech perception in a second language. Proceedings of the XIIIth International Congress of Phonetic Sciences. Stockholm, Sweden, 1995.

possible d'apercevoir que son accent étranger vient du système phonémique de sa langue maternelle : « *phonemics systems of a second language are perceived according to the system of the first language. This phenomenon has been defined as « equivalence classification »* » (LLISTERRI, 1995 : 92 apud SEARA, 2004). Après la fin de la période critique, selon Lenneberg (apud FERREIRA et SANTOS, 2010) il est difficile de perdre l'accent étranger et l'apprenant perd la capacité d'acquérir une langue étrangère seulement à partir de l'*input* naturel.

D'autre part, Young-Scholten (1995 : 108), dans ses réflexions à propos des effets négatifs des évidences positives dans l'acquisition phonologique de L2, affirme que si les principes et paramètres de la GU sont aussi disponibles lors de l'apprentissage des adultes, ils seraient donc capables d'acquérir de la compétence phonologique de la même façon qu'ils sont capables d'acquérir de la compétence syntaxique<sup>8</sup>, par exemple, parce que les apprenants auraient accès aux éléments phonologiques de la GU. Et si les adultes arrivent à atteindre un bon niveau de compétence, comme un natif, ce serait dû à l'accès à GU. Cependant, il peut exister quelques facteurs contraires liés à une situation d'apprentissage qui découlent de la combinaison de L1 et de L2 qui peuvent bloquer le progrès vers le niveau maximum de compétence.

Encore à propos des réflexions de Young-Scholten (1995 : 109), bien que l'accès aux éléments phonologiques de la GU pendant l'acquisition de L2 soit seulement une possible évidence, selon l'auteur les recherches plus récentes montrent que non seulement les paramètres phonologiques L1 sont transférés par les apprenants L2, mais les paramètres sont également rétablis à une nouvelle valeur. Même si les apprenants arrivent aux paramètres qui ne sont pas ceux de L2, le fait qu'ils progressent au-delà du cadre de L1 est la preuve que l'apprenant a accès aux paramètres concernés. Young-Scholten (1995) affirme qu'il n'est pas encore possible de savoir si les adultes arrivent finalement à rétablir les paramètres phonologiques des valeurs correctes de L2, mais il peut présumer que l'incapacité de rétablir les paramètres de la valeur de la langue-cible est une possible explication pour la réalisation phonologique incomplète. Quelle serait donc la raison qui empêche les apprenants de rétablir les valeurs correctes de L2 lors de l'accès aux paramètres phonologiques de la GU, parce que

---

<sup>8</sup> Les recherches empiriques dès les années 60 étaient étroitement attachées au développement théorique en syntaxe.

si les adultes ont accès aux principes et aux paramètres phonologiques de la GU, pourquoi les évidences d'une réalisation complète sont si insuffisantes ?

La réponse à cette question peut résider dans la dichotomie performance - compétence. Young-Scholten (1995) affirme que les apprenants adultes de L2 ont la compétence phonologique quasi-native ou même native, mais en fonction d'une raison inconnue indépendante de la GU ils ne peuvent pas la traduire en performance. Malgré les recherches, les explications pour cette incapacité se révèlent toujours insuffisantes, en tout cas elles montrent que les contributions des apprenants plus âgés de L2 sont de nature fondamentalement différente de celles reçues par les apprenants de langue maternelle et par les plus jeunes apprenants L2.

Ce qui est possible d'affirmer pour l'instant c'est à propos de l'*input* orthographique. Selon l'auteur, il est possible que l'orthographe ait une influence négative lors de la prononciation et sans cette influence notamment dans les contextes naturels, il suggère que les apprenants adultes puissent finalement atteindre un niveau natif de compétence phonologique L2.

Les chercheurs avaient le souci de découvrir pourquoi les adultes atteignaient si rarement la compétence native en phonologie de L2, au contraire des enfants. Alors, avec la période critique (comme nous avons déjà parlé avant, p. 15) les chercheurs ont trouvé une explication neurologique pour ce fait qui montre la possibilité des apprenants L2 d'être au-delà de la période critique, moment où il est possible d'acquérir une compétence native en phonologie L2. Néanmoins, il y a des auteurs qui ne sont pas d'accord avec cette idée parce qu'il y a d'autres conditions qui coexistent avec l'âge de l'apprenant, comme par exemple la motivation, la langue maternelle, l'*input* et l'orthographe (YOUNG-SCHOLTEN, 1995 : 116-117).

L'auteur affirme que les recherches montrent en fait que l'enseignement formel, avec l'*input* orthographique prévoit l'évidence négative dans la prononciation. Elle affirme encore que dans le cas où les apprenants ne sont pas exposés à un tel *input*, la réussite devrait être plus fréquente.

En revenant à une approche plus générale dans le cadre de l'acquisition de langues étrangères, d'après Alcântara (1998) lors de l'apprentissage d'une langue étrangère l'étudiant passe par des périodes de changement. Ce sont les phases de l'apprentissage et pendant chaque période est caractérisée par des erreurs et l'étudiant peut utiliser des stratégies pour «

adapter » les phonèmes de la langue étrangère à sa L1. À la fin de chaque période l'étudiant atteint un niveau en plus dans sa compétence des sons de L2.

Dans la théorie Générative, on dit que les erreurs sont commises au hasard par les apprenants et caractérisent un moment intermédiaire de l'apprentissage, mais à partir des études d'Adjémian (1976), Corder (1967), Nemser (1971) et Selinker (1972 apud WHITE, 1995 : 19)<sup>9</sup>, les erreurs d'une L2 sont maintenant interprétées comme des structures régies par des règles, c'est-à-dire, les erreurs de L2 sont considérées comme un comportement linguistique gouverné par un système, dans le sens qu'elles sont systématiques et ne sont plus commises au hasard, mais suivies par des règles.

À partir de cette idée d'un comportement gouverné par des règles du système de L2 vient la conception de l'Interlangue qu'on verra au prochain chapitre.

---

<sup>9</sup> ADJÉMIAN, C. **On the nature of interlanguage systems**. *Language Learning*, Vol 26, 1976, p. 297-320.  
CORDER, S. P. The significance of learners' errors. In : **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, Vol. 5, n. 4, pp. 161-170, 1967.

### 3 L'INTERLANGUE

Le terme Interlangue a été utilisé pour la première fois par Selinker vers le début des années 70. Selon Ellis (2008a : 47 apud ANDRADE, 2010)<sup>10</sup>, il est également possible de tomber sur des termes comme Systèmes Aproximatifs rencontré chez Nemser (1971)<sup>11</sup> ou encore Dialectes Idiosyncratiques et Compétence Transitionnelle chez Corder (1971).

Pour Chomsky (1965 apud Kronen, 1989 : 30) le mécanisme d'acquisition du langage est essentiel pour l'acquisition en L1 mais celui-ci ne peut plus être activé après la puberté. Il s'agit alors de savoir comment un adulte peut acquérir une L2, s'il ne peut pas avoir recours à ce mécanisme d'acquisition. Selinker (1972 : 211) résout ce problème en posant l'hypothèse d'une base psycholinguistique de l'apprentissage. Maintenant les adultes qui réussissent à acquérir une L2 continuent d'utiliser le mécanisme d'acquisition et la conception de l'interlangue c'est le résultat d'un processus psycholinguistique où l'adulte, en réactivant le mécanisme d'acquisition, est capable de transformer la GU en grammaire de la langue-cible. Ce processus fait référence au processus des structures psycholinguistiques latentes, similaires au *latent language structure*<sup>12</sup>, concept de Lenneberg (1967)<sup>13</sup> qui fait référence à la période critique de l'apprentissage mentionné plus haut.

En revanche, la majorité des adultes ne réussissent pas à activer le mécanisme d'acquisition ou encore la structure latente, donc nous allons considérer dans ce travail le concept qui prévoit l'interlangue comme un niveau intermédiaire entre la L1 et la langue-cible. Ce niveau intermédiaire de la langue a des influences sur la langue-cible et des erreurs sont commises par les étudiants de langue, dans ce cas spécifique les étudiants brésiliens de français langue étrangère. L'interlangue est comme un langage indépendant duquel l'apprenant profite pour atteindre ses objectifs de communication ; elle est toujours le résultat d'un processus psycholinguistique mais qui se constitue à partir d'un contact entre deux systèmes linguistiques formés par L1 et par L2 (SELINKER 1972 apud JUNGES, 2012 : 20,

---

<sup>10</sup> ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford : Oxford University Press, 2008.

<sup>11</sup> NEMSER, William. Approximative Systems of Foreign Language Learners. **IRAL** 9, 1971, pp. 115-123.

<sup>12</sup> Selon Lenneberg (1967 apud SELINKER, 1972 : 215): (a) est un arrangement déjà formulé dans le cerveau. (b) est l'équivalent biologique de la grammaire universelle et (c) est transformé par l'enfant dans la structure réalisée d'une grammaire particulière conformément à certains étapes de maturation (traduction).

<sup>13</sup> LENNEBERG, Eric H. **Biological Foundations of Language**. John Wiley and Sons Inc., 1967, pp. 374-379



traduction). Ainsi, L'interlangue peut être aussi appelée comme « langue interne » ou « langue de l'apprenant » (ibid.).

De plus, d'après Selinker (1972) l'interlangue est aussi une tentative de l'élève apprenant d'une LE d'atteindre cette langue-cible. On peut dire, donc, que l'interlangue est un système linguistique qui tente de produire une règle de la langue-cible. Il remarque aussi que si hypothétiquement l'on compare des énoncés produits par des locuteurs natifs et par des apprenants de cette langue-cible, ces énoncés seront nécessairement différents, même s'il tente de dire la même chose avec la même signification. Le fait que cet ensemble d'énoncés ne soit pas identique, cela peut mettre en évidence l'existence d'un système linguistique distinct et systématique mais qui résulte dans la tentative de l'apprenant de produire une norme de la langue-cible.

Selon la conception de l'interlangue, la personne qui parle une langue étrangère (désormais LE)<sup>14</sup> posséderait une grammaire mentale interne, c'est comme un système linguistique naturel. L'interlangue serait donc une grammaire possible et non pas identique à la grammaire d'une LE. Donc, ce qui avant était considéré comme des erreurs de l'apprenant ne sont plus vues comme un aspect négatif de l'apprentissage, mais comme une manifestation de l'interaction active de l'apprenant face à l'acquisition d'une langue seconde laquelle maintenant constitue l'évidence d'un comportement gouverné par des règles du système de la langue-cible.

La grammaire de l'interlangue est systématique en ce qu'elle présente une consistance interne. Il s'agit d'un système indépendant dont les formes n'appartiennent ni à la L1 ni à la L2. Comme l'on suppose que l'interlangue est une langue naturelle, elle contient un système des règles linguistiques, bien que les interlangues soient systématiques, elles montrent aussi un certain degré de perméabilité. Cette nature perméable de l'interlangue permet soit l'adoption soit le transfert des règles ou des formes de la langue native à la grammaire de l'interlangue, ainsi que des généralisations des règles incorrectes de l'interlangue dans des contextes de L2 (Adjemian, 1976: 308; Ellis 1986 , 50 apud SANTIAGO, sd, p. 2, traduction).

---

<sup>14</sup> Selon Ellis (2008 apud ANDRADE, 2010) langue étrangère et seconde langue possèdent une distinction de nature sociolinguistique, à savoir, la première joue un rôle social et institutionnel et la deuxième joue un rôle minoritaire dans les communautés étant donné qu'elle n'est apprise que dans un contexte artificiel, c'est-à-dire, ceux de l'enseignement.

White (1995 : 35) reprend l'étude de Chomsky et affirme que la connaissance de L1 est représentée sous la forme d'une grammaire mentale, c'est-à-dire, c'est un système abstrait gouverné par des règles et des principes. D'après cette affirmation, on peut considérer que la compétence de L2 sera aussi représentée sous la forme d'une grammaire interne mentale, mais cela ne signifie surtout pas que les structures linguistiques de ces grammaires, à savoir L1 et L2, seront identiques. En outre, l'auteur ajoute-t-il encore que la compétence chez ces apprenants n'est pas immédiate, ils passent par plusieurs stages d'acquisition du langage et change à tout moment. White (1995 : 36) affirme encore que dans chaque étape de l'acquisition du langage, qui peut changer à tout moment, on rappelle, l'apprenant peut être capable d'avoir une grammaire interne, ce qui constitue sa compétence actuelle.

La grammaire interne est une idée de la représentation de la compétence de l'apprenant L2, cette idée est la base de l'hypothèse de la théorie de l'Interlangue. La conception d'une grammaire des apprenants L2 systématique et régie par des règles vient afin de rendre compte d'une série de systèmes transitionnelles, voire grammaires des interlangues. De plus, la grammaire de l'interlangue se caractérise pour avoir des structures linguistiques tout à fait différentes de celles de L2 et celles de L1. Malgré les différences qui peuvent exister entre la grammaire de l'interlangue et la grammaire de L2 et L1 sont considérables, l'interlangue représente une connaissance abstraite de la langue que l'apprenant a acquise (WHITE, 1995 : 36).

Selon Brown (1994 apud FERREIRA, 2005 : 9)<sup>15</sup>, le système de l'interlangue est comme une structure intermédiaire entre la langue maternelle et la langue-cible et peut changer très vite selon les stimuli reçus par l'apprenant. À partir de cette idée, on peut dire que l'interlangue n'est pas seulement formée par les règles de L1 ou de L2, mais parfois l'élève peut produire des structures qui n'existent ni dans l'une ni dans l'autre.

En tant qu'apprenant, sa grammaire n'est pas prête, c'est-à-dire, elle est toujours en train de se modifier, elle est indépendante et éphémère. Lorsque l'apprenant connaît de nouvelles règles, elles peuvent coexister ou la grammaire peut changer. Ces changements peuvent arriver en fonction de la moyenne externe - un nouvel *input*, par exemple - ou de la moyenne interne - comme l'influence de la langue maternelle ou d'une autre langue étrangère apprise (SELINKER, 1972).

---

<sup>15</sup> Brown, D. B. **Principles of Language Learning and Teaching**. Ed. 3<sup>e</sup>, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

Dans ce sens, Selinker établit trois points pour l'étude de l'interlangue : la langue de l'apprenant est perméable, dynamique et systématique. Elle est perméable parce que les règles de grammaire ne sont pas fixes et sont ouvertes au changement. Elle est dynamique parce que l'interlangue change constamment, c'est-à-dire, « l'apprenant restructure son système intérimaire pour satisfaire à de nouvelles hypothèses émises sur la langue-cible » (SELINKER, 1972 apud KRONEN, 1989 : 31). Et elle est systématique parce qu'en dépit de la variabilité de l'interlangue, « il est possible de déterminer les règles systématiques employées par le locuteur dans ses actes de parole. De ce fait, l'erreur n'existe qu'en fonction d'une comparaison avec la langue-cible » (SELINKER, 1972 apud KRONEN, 1989 : 31).

Dans le prochain chapitre, on étudiera le concept d'Interphonologie.

### 3.1 L'Interphonologie

L'Interlangue existe en plusieurs niveaux de la langue, c'est-à-dire, au niveau phonétique, phonémique, syntaxique, etc. L'Interphonologie est un concept selon lequel il existerait un processus intermédiaire de stabilisation et production phonémique interne de la langue. L'Interphonologie serait, donc, un système de transition de la phonologie d'une langue vers la phonologie de la langue-cible (SEARA, 2004). Dans ce sens, en considérant la période critique de l'apprentissage où l'adulte acquiert une langue avec beaucoup plus de difficultés, surtout en ce qui concerne la prononciation de L2, ses difficultés aux niveaux phonétiques, phonémiques ou supra-segmental caractérisent ce qu'on appelle l'accent étranger, habituellement présent dans la production orale de ces apprenants (SEARA, 2007).

Si l'on considère, par exemple, un étudiant brésilien FLE produisant l'énoncé « deux », en français. Ce mot est transcrit tout simplement /dø/. Cet étudiant peut bien le prononcer [dɔ] au lieu de [dø] parce que le phonème /ø/ n'existe pas en portugais et en plus ce phonème a la caractéristique d'être antérieur arrondi, ce qui est justement le contraire de ce qu'on trouve dans le système phonologique du portugais<sup>16</sup>.

Le fait de prononcer [dɔ] au lieu de [dø] peut mettre en évidence deux choses : ou bien cet étudiant utilise sa grammaire d'Interlangue et est en train de perfectionner la

---

<sup>16</sup> voir page x au chapitre « Le système vocalique du français et du portugais » pour mieux comprendre.

prononciation de la langue-cible avec l'influence de sa langue maternelle, ou bien cet étudiant peut se trouver dans un moment de stabilisation ou de fossilisation, deux concepts de l'Interphonologie.

### 3.2 La Stabilisation et la Fossilisation dans l'Interlangue

Fossilisation est un concept introduit par Selinker (1972 : 215). Pour l'auteur, les phénomènes linguistiques fossilisables arrivent lorsque les locuteurs d'une langue maternelle particulière auront tendance à garder dans leur interlangue des items linguistiques, des règles et des sous-systèmes par rapport à une langue-cible particulière quel que soit l'âge de l'apprenant ou la quantité d'explication et d'instructions qu'ils reçoivent dans cette langue-cible. En général, les structures fossilisées sont vues comme des erreurs ou comme des fautes de l'apprenant.

L'auteur explique qu'il y a une tendance pour que les structures fossilisées restent / demeurent comme performance potentielle, lesquelles réémergent dans la performance productive de l'interlangue lorsque l'attention de l'apprenant est concentrée sur un nouvel et difficile sujet ou lorsqu'il est dans un état d'anxiété important ou de détente (SELINKER, 1972 : 215, traduction).

On dit donc que la fossilisation se produit lorsque les locuteurs maintiennent dans leur interlangue quelques phénomènes qui ne correspondent pas aux règles orthoépiques de la langue-cible. Selinker (1972) note que dans un cas de fossilisation même que l'apprenant essaye d'étudier pour connaître toutes les règles de la langue-cible, dans un moment de distraction, les règles fossilisées y reviendront. En revanche, la fossilisation peut ne pas être persistante et l'apprenant peut produire la bonne forme, mais lorsqu'il porte son attention sur le sens, il va régresser vers son vrai niveau d'interlangue et utiliser une forme non conforme à celle de la langue-cible.

Il affirme encore que la fossilisation serait due en premier lieu au transfert d'éléments de la langue maternelle. D'autres processus, comme des stratégies de communication, peuvent également provoquer la fossilisation : un apprenant peut estimer que sa maîtrise d'une langue-cible est suffisante pour pouvoir communiquer dans cette langue et ne se soucie plus de formes déviantes de la norme des natifs.

Pour mieux comprendre, on cite Selinker (1972) :

*A crucial fact, (...), which any adequate theory of second language learning will have to explain is this regular reappearance or re-emergence in Interlanguage productive performance of linguistic structures which were thought to be eradicated. This behavioral reappearance is what has led me to postulate the reality of fossilization and ILs. (SELINKER 1972 : 216)<sup>17</sup>*

Dans ses études ultérieures, Selinkner (1989 apud BEAN et GERGEN 1990 apud RESTREPO 2011)<sup>18</sup> explore encore plus le concept de fossilisation et affirme:

*a situation in which the learner might produce a target language form correctly in one context but not in another, thereby evidencing a fluctuation in interlanguage performance. In order to qualify as fossilization, this fluctuation would have to have persisted in the learner's speech for an extended period of time (perhaps two to five years at the very least) - in spite of copious interaction with native speakers in an environment where the learner's L2 is spoken as a first language. (SELINKER 1989 apud BEAN et GERGEN 1990 apud RESTREPO 2011)<sup>19</sup>*

White (1995 : 43) considère que le phénomène de fossilisation est un des aspects qui caractérise une différence entre l'acquisition de L1 et de L2. Pour l'auteur, dans de nombreux cas, la fossilisation implique l'utilisation de formes attribuables à la langue maternelle de l'apprenant. Bien que les apprenants de L1 passent également par étapes pendant le processus d'acquisition de la grammaire finale, ils ne sont pas fixés à chacune de ces étapes intermédiaires.

Ellis (2008a : 53 apud ANDRADE 2010 : 35) explique que la fossilisation est un processus cognitif dans lequel l'apprenant n'arrive pas à retenir de nouvelles règles de la langue-cible dans son interlangue, parce qu'elles sont figées par celles qu'il a déjà fixé. Selon l'auteur cela expliquerait pourquoi l'apprenant commet toujours des erreurs bien qu'il soit souvent corrigé. Dans ce sens, on rappelle l'idée selon laquelle l'interlangue de l'apprenant est perméable. Selinker observe que la perte de cette perméabilité devient évidente dans le cas

---

<sup>17</sup> Un fait important que toute théorie adéquate de l'apprentissage en L2 devrait expliquer c'est cette résurgence régulière ou la réémergence de la performance productive des structures linguistiques de l'Interlangue lesquelles l'on pensait être éradiquée. Cette réapparition de comportement est ce qui m'a conduit à postuler la réalité de la fossilisation et de l'Interlangue (traduction)

<sup>18</sup> BEAN, M.; GERGEN, C. Individual variation in fossilized interlanguage performance. In: BURMEISTER, H. Rounds, P. (Eds), **Variability in second language acquisition. Proceedings of the Tenth Second Language Research Forum. Vol. 1.** Eugene, OR: Department of Linguistics, University of Oregon, pp. 205-219, 1990.

<sup>19</sup> une situation dans laquelle l'apprenant peut produire correctement la langue-cible dans un contexte mais dans un autre contexte il n'arrive pas à le faire, ce qui atteste une fluctuation de la performance de l'interlangue. Afin de se qualifier comme fossilisation, cette fluctuation devrait persister dans le discours de l'apprenant pendant une longue période de temps (peut-être deux à cinq ans) - malgré le nombre expressif de l'interaction avec les locuteurs natifs dans un environnement où L2 est parlé comme L1. (traduction)

de fossilisation, ce qui résulte en une compétence éloignée de celle de la langue-cible (Selinker 1972 apud Kronen, 1989 : 31). Également, lorsque l'interlangue perd de sa caractéristique dynamique on constate l'évidence d'une fossilisation. Normalement, ce qui est attendu de l'apprenant est son progrès, de sorte que sa compétence se rapproche du système de la langue-cible. Cependant, certaines erreurs ne seront probablement jamais disparues entièrement. Ces erreurs sont souvent décrites comme déjà fossilisées, ce qui signifie qu'elles sont devenues des éléments permanents du discours de l'apprenant (SELINKER, 1972 apud FAUZIATI, 2011).

En outre, Selinker et Lakshamanan (1992 apud FAUZIATI, 2011)<sup>20</sup> ont introduit le terme stabilisation. Ils notent que la stabilisation est le premier signe d'une fossilisation. Pour lui, la différence entre les deux concepts est définie en fonction de la permanence. Les erreurs deviennent fossilisées lorsque les locuteurs stabilisent en permanence dans l'interlangue des normes qui s'écartent de la langue-cible, même si l'apprenant est toujours exposé à cette langue. Alors que les erreurs stabilisées ne sont pas permanentes, elles se maintiennent dans la production des apprenants L2 dans un niveau déterminé de l'interlangue. Ainsi les erreurs stabilisées sont des erreurs qui peuvent disparaître à mesure que l'apprenant progresse dans la L2, tandis que les erreurs fossilisées sont celles qui ne disparaissent pas totalement, indépendamment de l'*input* et de l'exposition de l'apprenant à la langue-cible. Ainsi, la fossilisation est différente de stabilisation.

Long (2006 apud ANDRADE 2010 : 35)<sup>21</sup> indique aussi la différence entre la fossilisation permanente et la stabilisation temporaire. Selon l'auteur, la fossilisation de certains structures de la grammaire de l'interlangue commence, de prime abord, par la stabilisation de ces structures, c'est-à-dire, la première preuve qu'une fossilisation est en train de se produire dans la grammaire de l'interlangue du locuteur s'annonce avec la stabilisation. Donc, ainsi comme l'idée antérieure, on peut dire que la différence entre ces deux phénomènes réside dans la différence du concept de permanence (LONG, 2006 apud JUNGES, 2012).

---

<sup>20</sup> SELINKER, Larry; LAKSHAMANAN, Usha. **Language transfer and fossilization** : the multiple effects principle In : Gass and Selinker, pp. 197-216, 1992.

<sup>21</sup> LONG, Michael H. **Stabilization and Fossilization in Interlanguage Development**. In : DOUGHTY, Catherine J.; LONG, Michael H. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Michael H. Editor Blackwell Publishing, 3<sup>a</sup> ed., pp. 487-535, 2006.

Lorsque Long (2006 apud ANDRADE, 2010 et JUNGES, 2012) essaye de définir à partir de quel moment la fossilisation et la stabilisation commencent à se produire, chacune à son étape, c'est-à-dire, comme processus et produit, il fait face à quelques difficultés méthodologiques, tels que la « testabilité », le domaine du discours, l'âge de l'apprenant, unité d'analyse et la déviation.

En ce qui concerne la « testabilité », Long (ibid.) affirme qu'il doit y avoir une période arbitraire minimum pour que la permanence soit inférée, sinon il n'est pas possible d'affirmer que ce phénomène est en train de se produire dans l'interlangue de l'apprenant. Selinker (1993) note qu'il est presque impossible de préciser lorsque l'interlangue de l'apprenant est déjà fossilisée, voilà pourquoi la distinction entre les concepts de fossilisation permanente et stabilisation temporaire est habituelle dans le domaine de l'acquisition de langues.

La deuxième difficulté fait référence au domaine du discours. Il n'est pas possible d'affirmer à partir de quel moment la fossilisation commence à se produire dans l'interlangue de l'apprenant. Donc, Selinker et Douglas (1985, 1989 apud ibid.) ont introduit le terme domaine du discours (*discourse domaine*) pour tenir compte des structures qui peuvent être fossilisées dans un certain domaine du discours et qui peuvent être en train de se développer en un autre contexte, mais identifier dans quels contextes cela se passe est trop problématique, plein d'ambiguïté.

Le rôle de l'âge de l'apprenant est la troisième difficulté trouvée. Selon Selinker (1972), la fossilisation peut avoir lieu à n'importe quel l'âge de l'apprenant. Cependant, « on peut relever le fait remarquable selon lequel les enfants sont plus susceptibles d'acquérir l'accent et la grammaire semblables à celle d'un locuteur natif, bien qu'il y ait des recherches qui démontrent qu'une partie des adultes peut atteindre tel niveau » (LONG, 2006 : 491 apud ANDRADE, 2010 : 36).

La quatrième difficulté essaye d'identifier à quel niveau linguistique donné la fossilisation peut arriver. Ce problème se justifie parce que la fossilisation peut avoir lieu dans certains contextes, mais non dans d'autres, « ce qui peut caractériser parfois plutôt une stabilisation temporaire qu'une fossilisation permanente vu qu'elle ne peut encore être considérée comme tel lorsqu'elle démontre des variations de structure » (LONG, 2006 : 491 apud ANDRADE, 2010 : 36).

La cinquième et dernière difficulté montre le problème de la fossilisation comme une déviance, parce que l'apprenant utilise les formes et les règles de la langue-cible dans son

interlangue de sorte qu'il stabilise et ensuite fossilise ces structures. C'est-à-dire, il est possible que quelques structures grammaticales soient toujours stabilisées tandis que d'autres agrammaticales surgissent. De plus, ce processus dépend d'un mécanisme cognitif qui peut être ou non appliqué aux différentes structures en figeant les structures grammaticales et en permettant le développement de celles qui sont agrammaticales (LONG, 2006 : 492 apud ANDRADE, 2010 : 37 et JUNGES, 2012 : 28).

Les chercheurs notent que la fossilisation est une des plus évidentes caractéristiques de l'acquisition d'une L2. Ellis (2004) affirme que la fossilisation fait partie du processus de l'interlangue, laquelle se produit dans un moment donné du développement de l'interlangue. Même après plusieurs années d'exposition à une L2, dans une situation où le locuteur peut utiliser sa L2 tous les jours, il n'est pas rare de constater que le locuteur ait toujours un accent bien fort, qu'il utilise des structures grammaticales non-natives et qu'il n'ait pas d'intuition native sur les interprétations de certains types de phrases. Les chercheurs ont donc été confrontés à l'un des problèmes les plus durables et les plus fascinants de l'acquisition de L2, c'est-à-dire, si les adultes peuvent ou non acquérir de la compétence native en L2.



#### 4 LES SYSTÈMES VOCALIQUES ORALES DU FRANÇAIS ET DU PORTUGAIS BRÉSILIEN

Dans ce chapitre nous allons nous concentrer en comparer les deux systèmes vocaliques, surtout dans l'aspect des voyelles orales du français et brésilien, puisque la voyelle cible de cette étude est une voyelle orale, donc on ne croit pas pertinent discuter des voyelles nasales ni du portugais ni du français.

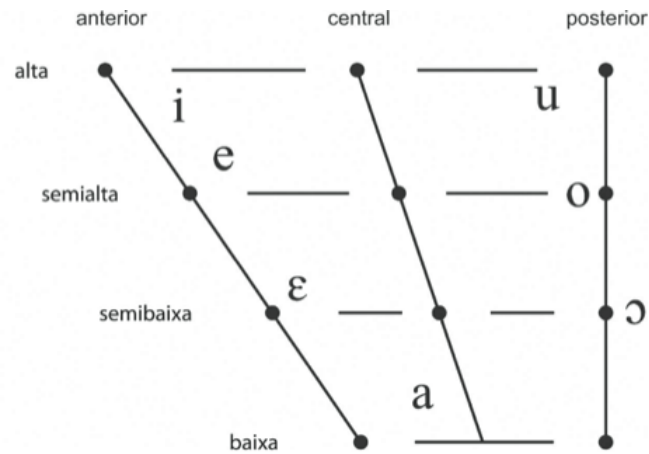
Le portugais brésilien (désormais PB) a sept voyelles orales dans son système vocalique, selon la description phonologique de Mattoso Câmara Jr. (1970) : /a e ε i o ɔ u/. De l'autre côté, d'après Wioland et Pagel (1991), les voyelles orales du français sont au nombre de 10 : / i e ε a y ø œ u o ɔ /.

De plus, les voyelles se différencient les unes des autres par le lieu d'articulation, le degré d'aperture (ou le mode articulatoire) et la position des lèvres. Le lieu d'articulation est l'antériorité ou la postériorité par rapport le point central de la bouche, c'est-à-dire, la langue se dirige vers la partie antérieure de la cavité buccale, près des alvéoles ou le dos de la langue se dirige vers la partie postérieure de la cavité buccale, vers le palais mou. Pour la position centrale, la langue baissée est en position centrale (ANDRADE, 2010).

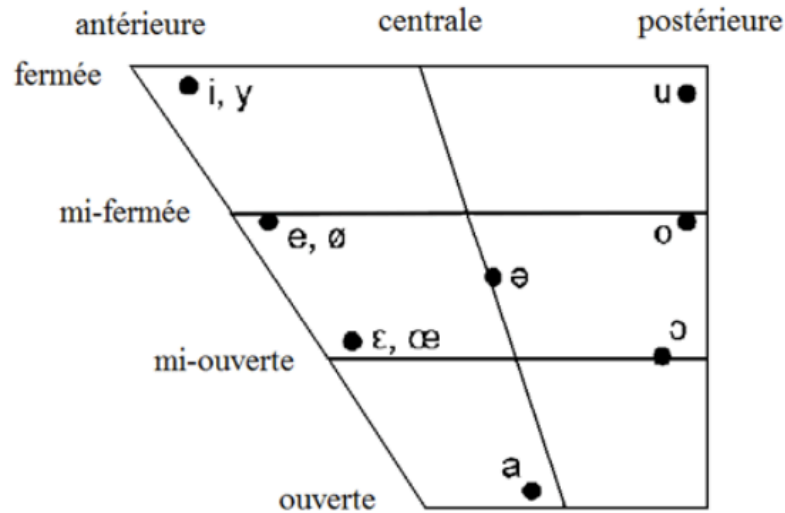
En ce qui concerne le degré d'aperture ou le mode articulatoire, il peut être petit, moyen ou grand. L'aperture moyenne peut encore être plus fermée ou plus ouverte. L'aperture est l'ouverture relative de la bouche pour chacune des voyelles. Ainsi les voyelles de petite aperture ont besoin d'une fermeture de la bouche de sorte que le dos de la langue se lève et rétrécit le passage de l'air sans produire des bruits de friction. Les voyelles d'aperture moyenne ouverte ou fermée sont produites par l'abaissement intermédiaire de la langue. Il y a seulement une voyelle de grande aperture, laquelle est produite par l'abaissement de langue tout au bas de la cavité buccale, c'est-à-dire, la langue se trouve dans la position la plus basse (ANDRADE, 2010).

En ce qui concerne la position des lèvres, on peut la classifier comme labialisée ou arrondie et non labialisée ou non arrondie, c'est-à-dire, avec projection des lèvres ou sans projection des lèvres (ANDRADE, 2010).

Si l'on utilise le trapèze vocalique de ces deux systèmes vocaliques, on sera capable de mieux visualiser les différences entre eux. Voici les tableaux de système vocalique des deux langues étudiées dans ce travail :



**TABLEAU 1** : Voyelles orales du PB<sup>22</sup>.



**TABLEAU 2** : Voyelles orales du Français<sup>23</sup>.

Comme les tableaux ne montrent pas la position des lèvres, on les explicite :

- voyelles labialisées ou arrondies du français : /y/, /ø/, /œ/, /u/, /o/ et /ɔ/.
- voyelles non labialisées ou non arrondies du français : /i/, /e/, /ε/ et /a/.
- voyelles labialisées ou arrondies du PB : /u/, /o/ et /ɔ/.

<sup>22</sup> MARCHAL e REIS. Descrição articulatória do português. Disponible sur: <<http://www.lettras.ufmg.br/labfon/data1/arquivos/capitulo6.pdf>>. Accédé le : 20 juin 2013.

<sup>23</sup> Disponible sur : <<http://apliut.revues.org/1645#ftn1>>. Accédé le : 20 juin 2013.

- voyelles non labialisées ou non arrondies du PB : /i/, /e/, /ɛ/ et /a/.

Ce que l'on peut apercevoir à partir de la comparaison de ces deux systèmes c'est l'existence de trois phonèmes antérieurs du français par rapport le portugais, le /y/, le /ø/ et le /œ/. Alcântara (1998) explique bien cela lorsqu'elle montre la distinction entre l'arrondissement *versus* le non-arrondissement de ces voyelles antérieures<sup>24</sup> du français, ce qui est contraire au PB vu que cette langue n'utilise pas cette distinction, les voyelles peuvent être seulement postérieure non arrondie ou antérieure arrondie<sup>25</sup>. Cette différence d'arrondissement antérieure ou postérieure entre ces voyelles peut contribuer à l'existence d'un accent étranger dans la prononciation des Brésiliens dans la langue française (RESTREPO, 2011).

Selon Alcântara (1998), ces trois voyelles avec caractéristiques antérieures arrondies peuvent subir des modifications lorsque prononcées par les brésiliens, parce que cet arrondissement dans des voyelles antérieures n'est pas permis dans le système vocalique du PB. Donc, cette différence principale entre ces deux systèmes vocaliques donnés dans les phonèmes / y ø œ / peuvent influencer dans le processus d'acquisition de français comme langue étrangère des étudiants brésiliens.

Comme l'objectif de cette étude se concentre sur le phonème /ø/, à partir du corpus de ce travail on vérifiera si ce qu'on vient d'expliquer s'applique ou non dans ce travail pour les étudiants FLE à l'Université Fédérale de Santa Catarina.

#### 4.1 Une analyse de [ə] et [ø]

Quand on parle de /ø/, l'idée de l'instabilité de ce phonème vient toujours à l'esprit. Selon Berri (2006), une des caractéristiques de ce phonème est justement son instabilité à plusieurs niveaux.

Il y a des auteurs qui affirment que le /ø/ et le /ə/ sont deux phonèmes très proches, mais différents quant au niveau de l'articulation<sup>26</sup>, alors que d'autres auteurs comme Wioland

<sup>24</sup> /i~y/, /e~ø/, /ɛ~œ/

<sup>25</sup> /i/, /ɛ/, /e/ et /ɔ/, /o/, /u/, respectivement.

<sup>26</sup> Il y a des auteurs qui affirment que le /ə/ est central tandis que le /ø/ est antérieur.

et Pagel (1991) affirment que les voyelles orales dans la langue française sont au nombre de 10 et ne considèrent pas le /ə/ comme une seule. Dans ce travail, on va expliquer les origines et la raison de ces idées contraires et de cette instabilité, mais ici on considérera aussi l'idée de Wioland et Pagel (1991).

D'abord, pour mieux comprendre les origines de ce complexe phénomène, il faut remonter dans le temps et rappeler le latin. La transition du latin au français ancien a eu plusieurs conséquences au niveau linguistique et phonétique. Une de ces conséquences a été l'affaiblissement d'un grand nombre de voyelles.

Le /ə/ a été le résultat de ce phénomène. Donc, à l'époque du XVI<sup>e</sup> siècle, le /ə/ était vraiment central, c'est-à-dire ni antérieur, ni postérieur. Aujourd'hui, la position de l'articulation de ce phonème est très controversée et Berri (2006) affirme que « l'on ne trouve plus guère », à l'exception d'une expression française carrément utilisée : « euh ». Berri explique ce phénomène de manière bien pertinent :

« En effet, cette voyelle caractéristique de l'ancien français était un phonème au même titre que les autres voyelles. Il avait non seulement un pouvoir distinctif, mais aussi un timbre bien à lui et très distinct de /ø/ fermé et de /œ/ ouvert. Le lieu d'articulation de cette voyelle était localisé au centre de la cavité buccale, en arrière de /ø/ et de /œ/, la langue se trouvant en position d'inertie et aucune projection des lèvres n'étant à observer. On retrouve ce /ə/ central en allemand dans le mot Gabe ou en anglais dans le mot villa » (BERRI, 2006 : 201)

Devant la différence de timbre qu'il y avait parmi les trois voyelles citées en haut, la manière de les nommer aussi a eu une répercussion et c'est à partir du XVI<sup>e</sup> siècle jusqu'aujourd'hui les auteurs se battent en essayant de trouver la meilleure dénomination.

Actuellement, au niveau phonétique, il s'agit d'une voyelle au timbre assez variable et on peut constater une oscillation entre le [ə] dit central, le [ø] antérieur mi-fermé et le [œ] antérieur mi-ouvert (BERRI, 2006).

Au niveau du mot phonétique, il est possible d'apercevoir aussi une différence parmi ces trois phonèmes. On ne trouverait jamais le [ə] en syllabe accentuée<sup>27</sup> ouverte<sup>28</sup>. De l'autre côté, [ø] oui et il est également possible de le trouver dans une syllabe inaccentuée ouverte et

---

<sup>27</sup> La syllabe accentuée est la syllabe la plus importante linguistiquement. En français, la syllabe accentuée est toujours la dernière syllabe prononcée d'un mot phonétique (WIOLAND ET PAGEL, 1991).

<sup>28</sup> Selon Wioland et Pagel (1991 : 51), « les syllabes sont dites ouvertes lorsque dans la prononciation elles se terminent par une voyelle prononcée ».

aussi fermée<sup>29</sup> dans certaines exceptions. Déjà [œ], il est toujours dans les syllabes fermées, sans exception.

Pour Kalmbach (2011) le phonème /ø/ ressemble beaucoup au phonème /ə/, les deux sont fortement labialisés et il est assez difficile de trouver une grande différence entre eux. Pour éviter la confusion entre ces deux formes pratiquement identiques, il explique que parfois il faut faire le /ø/ plus allongé pour bien montrer qu'il ne faut pas confondre<sup>30</sup>. Pour lui, cela prouve « qu'il est impossible de les différencier seulement par une différence de timbre, qui, à l'oreille, est pratiquement inexistante » (KALMBACH, 2011 : 72)<sup>31</sup>.

En ce qui concerne les dénominations, la première dénomination a été le E féminin, « parce qu'il était la marque morphologique du féminin » (BERRI, 2006), c'est-à-dire, la présence ou l'absence d'un « e » peut caractériser ou non le féminin ou le masculin dans un mot.

Une autre dénomination est le E sourd. Cette appellation, selon Berri (2006), « évoque l'absence de sonorité lors de l'émission de la voyelle » (BERRI, 2006), mais dans ce cas, actuellement, il correspondrait plutôt à une perte de sonorité qu'à l'absence de vibrations de plis vocaux. Donc, on peut dire que ce terme n'est pas exactement adéquat, parce qu'il est inacceptable du point de vue acoustique.

Le E caduc est une dénomination couramment utilisée. Ce terme se justifie parce que le /ə/ peut disparaître dans certains contextes et pour certains locuteurs, il dépend de la région aussi. Par exemple, dans le Sud de la France, les locuteurs ont la tendance de prononcer cette voyelle, tandis qu'au Nord il est beaucoup plus rare de l'écouter dans la prononciation. C'est le cas de *petit*, bien on peut le prononcer [p ə t i], ou bien on peut le prononcer [p t i].

Martinet (1972 : 13 apud BERRI, 2006)<sup>32</sup> « fait une corrélation entre ce terme et les feuilles caduques d'un arbre : le E est caduc « comme sont les feuilles de platane ou de hêtre qui tantôt pendent aux branches, tantôt disparaissent, entraînées par le vent » ». Il y a des

---

<sup>29</sup> La syllabe inaccentuée précède toujours la syllabe accentuée, est celle donc qui n'est pas finale d'un mot phonétique. (WIOLAND ET PAGEL, 1991).

<sup>30</sup> Exemples: C'est ce <sup>1</sup> que je préfère et c'est ceux <sup>2</sup> que je préfère. Selon l'auteur, pour (2) on est obligé d'allonger le /ø/ pour bien montrer ce qui le locuteur veut dire.

<sup>31</sup> Disponible sur: < <http://research.jyu.fi/phonfr/72.html> >. Accédé le: 1<sup>er</sup> mai 2013.

<sup>32</sup> MARTINET, A. La nature phonologique d'E caduc papers. **Linguistic and Phonetic to the memory of Delattre P.**, Mouton, 1972, pp. 393-400.

auteurs comme Delattre (1966 apud BERRI, 2006)<sup>33</sup> qui préfèrent nommer cette voyelle comme E instable. Pour lui, dans les cas où la voyelle est presque toujours élidée, il l'appelle E muet et pour les cas où elle peut être prononcée, il l'appelle E caduc.

Le terme E neutre a été mentionné aussi par quelques auteurs, mais selon Berri (2006),

« il ne correspond pas plus à la réalité que les autres dénominations, car une voyelle neutre est une voyelle qui est intermédiaire entre les positions cardinales (ni ouverte, ni fermé, ni antérieure, ni postérieure, ni arrondie, ni rétractée). Or, le E-muet s'identifie souvent au [ø] ou au [œ] et peut donc être antérieur et labial » (BERRI, 2006 : 200).

Le schwa ou chva est une dénomination très courante et est un emprunt de la langue hébraïque qui signifie « néant ». Selon Berri (2006), ce terme serait aussi problématique, vu que cette voyelle n'est pas inexistante.

Rey (2007) a écrit un article où il parle spécifiquement du E muet et du schwa au XVII<sup>e</sup> siècle. Dans ce texte, il affirme que la première référence trouvée de cette notion de schwa apparaît en 1660 au sein de la Grammaire Générale et Raisonnée<sup>34</sup>. Dans cet extrait, Arnauld et Lancelot (1660 apud REY 2007) affirme que le schwa « sert à désigner un son sourd, conjoint aux consonnes, lorsqu'on les veut prononcer sans voyelles » (ARNAULD et LANCELOT, 1660 apud REY, 2007 : 2). On reproduit l'extrait de cette référence :

Il reste l'e muet ou féminin, qui n'est dans son origine qu'un son sourd, conjoint aux consonnes, lorsqu'on les veut prononcer sans voyelles, comme lorsqu'elles sont suivies immédiatement d'autres consonnes, ainsi que dans ce mot, *scamnum* : c'est ce que les Hébreux appellent *scheva*, surtout lorsqu'il commēce la syllabe. Et ce *scheva* se trouve necessairement en toutes les langues, quoy qu'on ny prenne pas garde, parce qu'il n'y a point de caractère pour le marquer. Mais quelques langues vulgaires, comme l'Allemand et le François, l'ont marqué par la voyelle *e* ajoutant ce son aux autres qu'elle avait déjà : et de plus ils ont fait que cet *e* féminin fait une syllabe avec sa consonne, comme est la seconde dans *netteté*, *j'aymeray*, *donneray*, &c. ce que ne faisoit pas le *scheva* dans les autres langues, quoique plusieurs fassent cette faute en prononçant le *scheva* des Hébreux (Port-Royal, 1660 : 10 apud REY, 2007 : 2)

Rey (2007) fait encore référence à une deuxième notion de schwa qui voit le E muet et le schwa comme deux unités équivalentes :

<sup>33</sup> DELATTRE, P. Le jeu de l'e instable intérieur en français. In : **Studies in french and comparative phonetics**. Londres, 1966.

<sup>34</sup> Arnauld, A., Lancelot, C. (1969) [1660]. **Grammaire générale et raisonnée contenant les fondements de l'art de parler, expliqués d'une manière claire et naturelles, les raisons de ce qui est commun à toutes les langues, et des principales différences qui s'y recontrent, etc.** Paris : Republications Paulet.

Cet *e* se trouve aussi dans notre langue au milieu des mots, soit entre deux consonnes, soit après une voyelle, devant une consonne. Lorsqu'il est entre deux consonnes, il a un son fort, obscur, & comme imperceptible. Il est dans notre langue ce qu'est en Hébreu le point-voyelle<sup>35</sup> que les Grammariens appellent *scheva*. C'est un *e* très-obscur, qu'on est obligé dans toutes les langues de sous-entendre, quand on veut prononcer deux consonnes de suite dans la même syllabe, surtout si ces deux consonnes sont un peu fortes à prononcer. Toute la différence qu'il y a là-dessus entre les autres nations & nous, c'est que nous écrivons cet *e*, que les autres nations n'écrivent point ; mais la prononciation est à peu près la même. Ainsi en écrivant *pelouse*, *éperon*, nous prononçons comme on prononceroit ailleurs, *plouz*, *épron*. (TREVoux, 1743-1752 apud REY, 2007 : 3)

À propos du terme E muet, pour Berri (2006) il est aussi courant que défaillant. Selon l'auteur, « dire qu'une lettre est muette signifie que celle-ci n'a pas de réalité acoustique. Or, cela est loin d'être vrai, car si elle peut ne pas être réalisée comme dans *famille*, elle peut l'être dans *peloton* » (BERRI 2006 : 201).

Dans son article Rey (2007) rappelle encore l'idée de Beauzée<sup>36</sup> à propos du schwa et du E muet. Cette idée diffère de ce qui disent les auteurs modernes, pour lui, le e muet et le schwa sont des sons distincts qui peuvent être prononcés dans la même structure syllabique :

(...) L'*eu* muet au contraire est une voix propre à quelques langues seulement, & spécialement à la nôtre, où il est ordinairement représenté par un *e* & prononcé bien plus fortement que le schéva, du moins dans bien des occurrences : car il nous arrive quelquefois de ne lui donner pas plus de vigueur qu'au schéva. Nous prononçons, par exemple, bien pleinement *je veux* en deux syllabes distinctes, dans le discours soutenu ; mais dans le discours ordinaire, nous prononçons sourdement *je veux* comme s'il y avoit *j-veux* en une syllabe seulement : dans le premier cas, nous prononçons en effet l'*eu* muet ; & dans le second cas, c'est le simple schéva. (BEAUZÉE, 1767 : 23-24 apud REY, 2007 : 4)

Ce qu'on veut montrer en comparant les différentes conceptions à propos d'un même sujet c'est justement de mettre en évidence que ces idées controversées existent depuis longtemps et que, évidemment, cette instabilité au niveau phonétique a des conséquences pointilleuses pour les étudiants FLE. Selon Léon (1992 : 142 apud RODRIGUES, 2007), les étudiants étrangers qui ne possèdent pas dans leur langue ce phonème peuvent trouver quelques difficultés d'identification de la prononciation.

<sup>35</sup> « Les point-voyelles constituent des diacritiques utilisés pour signaler dans certaines langues la présence d'une voyelle non marquée graphiquement » (REY, 2007 : 3).

<sup>36</sup> BEAUZÉE, N (1974) [1767]. **Grammaire générale ou exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage, pour servir de fondement à l'étude de toutes les langues**. Paris : J. Barbou, réédité en fac-similé, Stuttgart-Bad Cannstatt : Friedrich Fromann Verlag.

## 4.2 L'évolution du phonème /ə/ du français ancien au français moderne

En moyen français, le phonème /ə/ commence à souffrir un phénomène « d'atténuation progressive qui va jusqu'à l'effacement, à des cas variables, selon sa place dans le mot » (BERRI, 2006 : 202).

Selon Berri (2006), le premier signe de cette atténuation apparaît au XV<sup>e</sup> siècle. À cette époque-là, « la voyelle glisse vers l'avant et s'intègre dans la série des voyelles labialisées, c'est-à-dire entre [ø] et [œ] » (ibid.).

Au XVI<sup>ème</sup> siècle, le /ø/ s'amuit en français populaire. Vers 1620, les grammairiens notent un son tout juste perceptible et, après 1630, ils le considèrent comme amui. Seuls les encadrements de trois-consonnes, nés des combinaisons occasionnelles de la chaîne parlée, peuvent le rétablir, phénomène qui se produit encore aujourd'hui (ibid).

Durant les XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles, le /ə/ central est ramené à /ə/ fermé. Dans des mots comme félon, séjour et dans les préfixes dé-, pré-, et partiellement dans ré-, il est possible de constater ce changement. Il y a des cas où il est possible encore d'opposer certains mots, c'est-à-dire, on les différencie seulement par leur préfixe, comme par exemple reformer et réformer (BERRI, 2006 : 204).

Au XVII<sup>e</sup> siècle, la voyelle qui précède le /ə/, comme en rue, par exemple, a subi un processus d'allongement compensatoire en fonction de l'amuïssement de /ə/. Dans les cas où il y a le féminin et le masculin presque pareils, comme en ami / amie, l'allongement de la voyelle finale représente la marque du genre (BERRI, 2006 : 203).

Sachant que l'occurrence de E muet n'est pas conditionnée à une seule position dans la syllabe, c'est-à-dire, il est possible de le trouver en syllabe initiale, en position interne ou encore en position finale<sup>37</sup>. Il est important aussi de savoir que le nombre de consonnes qui suit le phonème n'a pas d'importance et que cette règle traite des consonnes qui précèdent le /ə/. On présente maintenant la loi des trois consonnes :

- se prononce seulement lorsqu'il est nécessaire pour éviter la rencontre de trois consonnes ;
- quand il est séparé de la voyelle qui précède par une seule consonne, il tombe toujours ;

<sup>37</sup> comme, par exemple, à la fin des impératifs ou des interjections, pour donner une certaine expressivité : Arrête!



- quand il est séparé de la voyelle qui précède par deux consonnes, il se prononce toujours. Mais, lorsque *s* se trouve entre deux consonnes, les trois consonnes se prononcent sans insertion d'E, alors que dans un groupe composé de consonne + *r*, au contraire, l'*e* subsiste toujours (BERRI, 2006 : 204).

Actuellement, la chute de E muet dépend de la position du E dans le mot, c'est-à-dire, au début ou au milieu du mot, de nombre de consonnes qui précèdent ou qui suivent le E et là nous rappelons la règle des trois consonnes citée en haut (KALMBACH, 2011 : 73). Cependant, selon Kalmbach (2011) « toutes ces règles ne fonctionnent en général pas et ne sont guère utiles pour l'apprenant FLE » (ibid.). L'auteur propose quelques principes généraux :

- la chute de e muet *dépend du niveau de la langue*. Plus le niveau de langue est élevé, plus on prononce de e muets. Inversement, plus le niveau de langue est familier, plus on peut faire disparaître de [ə] ;
- normalement, on ne prononce pas le e muet en finale ni quand il est au moins dans la deuxième syllabe du mot ;
- il y a des cas où e muet se maintient toujours, quelle soit sa position dans le mot. (ibid.)

En ce qui concerne le niveau de la langue, dans la langue parlée, on peut très bien prononcer : [ʃ t r y k s l i v r e p a m a l ] pour « je trouve que ce livre est pas mal ». Dans cet exemple, on a cinq syllabes sans aucun E muet. Donc, on ne prononce le E muet que quand la chute de E muet rend le mot imprononçable, comme en \*[ m ɛ r k r d i ].

« Il est donc difficile de donner des règles précises, car le maintien ou la chute de E muet dépendent du locuteur » (ibid.), pour l'apprenant FLE, il est d'ailleurs plus simple de prononcer tous les E muets, cela se remarque beaucoup moins que si on fait tomber un E muet qui doit être prononcé.

#### 4.3 Le phonème /ø/

Comme nous avons déjà dit en haut, /ø/ et /œ/ ce sont des voyelles antérieures moyennes arrondies. Quant au phonème E muet, les trapèzes vocaliques du français l'indiquent fréquemment dans la position central. Même s'ils ont la même position articulaire, ils présentent plusieurs cas de confusion pour les étudiants FLE, tant du point de vue de leurs réalisations phonétiques que de celui de leur valeur phonologique.

Delattre (apud MALÉCOT, 1977 apud BERRI, 2006 : 215) affirme qu'en ce qui concerne le timbre du E muet il peut être proche de /œ/ ouvert, mais il peut aussi varier jusqu'à être aussi fermé que le /ø/ fermé.

Avec l'intention de rendre ce travail plus didactique, on va tenter d'énumérer ici les contextes où le phonème /ø/ peut être réalisé.

Le phonème /ø/ est toujours transcrit *eu* ou *œu*. Habituellement, il n'existe qu'en syllabe ouverte, accentuée ou inaccentuée, mais sauf quelques nombres de cas on le rencontre aussi en syllabe fermée. Exemples en syllabes ouvertes : heureux, peureux, feu, bleu, vieux, jeudi, déjeuner, neutralité, etc. Le mot œuf et œufs au singulier se prononce [œf] et au pluriel on le prononce tout simplement [ø], syllabe ouverte.

Les cas où nous trouvons ce phonème en syllabe fermée sont plus rares, mais non moins importants. Le cas le plus expressif, c'est le cas devant /z/, dans des certains mots, notamment le féminin des adjectifs en -eux. Si on ne compte pas le féminin des adjectifs en -eux, cela représente seulement 30 cas avec /ø/ en syllabe fermée. Voilà les cas :

- devant /z/ : heureuse, sérieuse, creuse, gueuse, joueuse, dangereuse, anxieuse, etc.
- les mots en -eutre et les formes en syllabes ouvertes des verbes feutrer et calfeutrer : neutre, feutre, pleutre, il se calfeutre, etc.
- les mots en -eute, dont un certain nombre des mots de formation savante, au total une vingtaine des mots: meute, émeute, choreute, thérapeute, etc.
- dans le mot neume : terme rare de musicologie.
- dans la suite -eule dans trois mots : meule, veule, veulerie. Obs.: les autres mots en -eule se prononcent avec [œ].
- dans les formes avec syllabe fermée des verbes beugler et meugler : il beugle, tu meugles, elles meuglent. Obs.: dans les autres formes, eu est de toute façon en syllabe ouverte et est donc, comme normalment fermé puisque le groupe consonne+liquide forme une seule syllabe : beugler [ b ø g l e ], elles meuglaient [ ε l m ø g l ε ].
- dans le mot jeûne, où il est transcrit eû.

**TABLEAU 3** : Phonème /ø/ en syllabe fermée<sup>38</sup>.

<sup>38</sup> KALMBACH (2011 : 70). Disponible sur : <<http://research.jyu.fi/phonfr/70.html>>. Accédé le : 20 juin 2013.

Comme nous avons déjà dit antérieurement, dans ce travail le phonème choisi pour être analysé c'est justement le phonème /ø/. Nous avons donné de la préférence au groupe de mots en syllabe accentuée ouverte parce que ce sont les mots moins rares en français et à l'oreille de l'étudiant FLE un mot qui n'est pas familier peut provoquer de l'éloignement et influencer dans la prononciation des élèves pendant l'enregistrement. Nous avons choisi aussi le pronom « le », parce qu'il est beaucoup étudié dans les semestres de niveaux les plus élevés. À suivre, on dispose le groupe de mots choisis : heureux, feu (2x), bleu (4x), œufs (2x), vœux, eux (6x), yeux, peu, bleus, le (pronom), cheveux, deux, vigoureux, hasardeux, douteux, mieux, bleue, vieux (2x).

Dans le prochain chapitre, nous décrivons la façon comme nous avons collecté les données pour l'analyse de la production du phonème /ø/ dans l'interlangue des apprenantes de FLE de l'UFSC.

## 5 METHODOLOGIE

Pour réaliser ce travail, d'abord on a fait une liste contenant 71 phrases en français, parmi lesquelles 29 phrases en position aléatoire possèdent le phonème cible : le phonème /ø/ en position finale absolue. Le but d'avoir écrit la majorité des phrases sans l'intention de les analyser désormais, c'est en fait de disperser les locuteurs de sorte qu'ils ne surveillent pas leur prononciation.

On sait aussi qu'être enregistré durant la lecture des phrases, surtout pour les étudiants des premières années de cours peut être arbitraire, mais malgré le contexte forcément artificiel de production orale à travers la lecture de phrases on a tenté de rendre la situation aussi naturelle que possible.

Les mots ont été choisis en fonction de la syllabe et de sa position dans la phrase. Il est obligatoire que la syllabe soit ouverte en position finale absolue dû à l'instabilité phonétique dans les cas de syllabe inaccentuée. De plus, dans cette position, le phonème /ø/ se maintient presque toujours transcrit comme *eu* ou *œu*.

Le but est celui de maintenir un caractère plus *standard* dans la graphie pour pouvoir observer l'évolution de la prononciation et analyser comment les étudiants brésiliens de FLE, plus précisément les étudiants de Lettres - Français Langue Étrangère à l'Université Fédérale de Santa Catarina prononcent ce phonème dans ce contexte.

La grande majorité des étudiantes du cours de FLE de l'UFSC sont du sexe féminin, donc pour maintenir une certaine régularité nous avons choisi les locutrices selon leur genre et nous avons aussi choisi les locutrices selon le lieu où elles ont appris la langue française, c'est-à-dire, au Brésil. Donc, on a choisi deux étudiantes de chaque semestre de FLE : deux de la première, deux de la deuxième, deux de la troisième, deux de la quatrième, etc., jusqu'au septième semestre.

Afin d'assurer l'homogénéité des locutrices, à chacune on a proposé de remplir un questionnaire avec leur nom complet, leur âge, leur expérience en langue française, le semestre en français, si parlaient d'autres langues, leur lieu de naissance et leur origine parentale.

Le nombre total d'heures prévu dans la totalité du cours de FLE de l'UFSC est de 972 heures. Chaque semestre de Langue Française prévoit 144 heures jusqu'au sixième semestre

et au septième semestre le nombre d'heures prévu est 108. Les enregistrements ont été réalisés pendant le deuxième semestre de 2012 et le premier semestre de 2013.

### 5.1 Les Locutrices :

Locutrice 1 : Elle a 19 ans et est née à Florianópolis (SC). Elle parle un peu d'anglais en plus de français comme langue étrangère. Elle est au premier semestre et n'a jamais habité un pays francophone. Elle étudie la langue française depuis un mois, ce que cela veut dire qu'elle n'a pas encore les 144 heures de cours lesquelles sont prévues au premier semestre. Ses parents sont nés à Florianópolis.

Locutrice 2 : Elle a 23 ans, est née à Loanda (PR). Elle parle l'anglais en plus de français comme langue étrangère. Elle est au premier semestre et n'a jamais habité dans un pays francophone. Elle étudie la langue française depuis un semestre puisqu'elle répète ce niveau, donc elle a déjà fait les 144 heures prévues au-delà d'un mois de cours pendant le premier semestre de 2013. Ses parents sont nés à Lages (SC) et à Francisco Beltrão (PR).

Locutrice 3 : Elle a 30 ans et est née à Fortaleza (CE). Elle parle un peu d'anglais et d'espagnol en plus de français comme langue étrangère. Elle est au deuxième semestre et n'a jamais habité dans un pays francophone. Elle étudie la langue française depuis un semestre, donc elle a 144 heures de cours. Ses parents sont nés à Fortaleza.

Locutrice 4 : Elle a 19 ans, elle est née à São Paulo. Elle est au deuxième semestre et parle un peu d'anglais. Elle étudie la langue française depuis un semestre, donc elle a déjà fait 144 heures de cours de FLE. Elle n'a jamais habité d'autres pays. Ses parents sont nés à São Paulo.

Locutrice 5 : Elle a 20 ans, est née à Florianópolis. Elle est au troisième semestre et parle aussi un peu d'anglais et d'espagnol. Elle étudie français depuis un an, donc elle a déjà fait 288 heures de cours de FLE. Elle n'a jamais habité un pays francophone. Ses parents sont nés à Florianópolis.

Locutrice 6 : Elle a 22 ans et est née à São Paulo (SP). Elle parle un peu d'anglais en plus de français comme langue étrangère. Elle est au troisième semestre et étudie français depuis un an, donc elle a déjà 288 heures de cours en FLE. Elle n'a jamais habité dans un pays francophone. Ses parents sont nés à São Paulo.

Locutrice 7 : Elle a 26 ans et est née à Pelotas (RS). Elle parle un peu d'anglais et d'espagnol comme langue étrangère en plus de français. Elle est au quatrième semestre. Elle a commencé à étudier en français en 2005 pendant un an. Après, elle l'a recommencé à l'UFSC en 2012 à partir du troisième semestre, donc elle a déjà fait 432 heures de FLE. Elle n'a jamais habité dans un pays francophone. Ses parents sont nés à Piratini (RS) et à Passo Fundo (RS).

Locutrice 8 : Elle a 18 ans, est née à Florianópolis (SC). Elle a appris l'espagnol dans un échange culturel et parle un peu d'anglais. Elle est au quatrième semestre et étudie français depuis un an et demi, donc elle a 432 heures de cours en FLE. Elle n'a jamais habité un pays francophone. Ses parents sont nés à Florianópolis.

Locutrice 9 : Elle a 21 ans, est née à Nilópolis (RJ). Elle parle anglais en plus de français. Elle est au cinquième semestre et étudie français depuis deux ans et a déjà fait 576 heures de cours en FLE.. Elle n'a jamais habité un pays francophone et ses parents sont nés au Rio de Janeiro.

Locutrice 10 : Elle a 21 ans. Elle est née à Curitiba (PR). Elle ne parle que le français comme langue étrangère. Elle est au cinquième semestre et étudie français depuis deux ans et a déjà fait 576 heures de cours en FLE. Elle n'a jamais habité un pays francophone et ses parents sont nés à Curitiba.

Locutrice 11 : Elle a 22 ans. Elle est née à Florianópolis (SC). Elle parle espagnol et elle est au sixième semestre de français. Elle étudie français depuis deux ans et demi et a déjà fait 720 heures de cours en FLE. Elle n'a jamais habité un pays francophone. Ses parents sont nés à Florianópolis.

Locutrice 12 : Elle a 23 ans et est née à Florianópolis (SC). Elle parle anglais en plus de français. Elle est au sixième semestre et étudie la langue depuis deux ans et demi, donc elle a déjà fait 720 heures de cours en FLE. Elle n'a jamais habité un pays francophone. Ses parents sont nés à Florianópolis.

Locutrice 13 : Elle a 23 ans, est née à São Lourenço D'oeste (SC). Elle parle aussi anglais et étudie français depuis trois ans. Elle est au septième semestre et a déjà fait 864 heures de cours en FLE. Elle n'a jamais habité un pays francophone. Ses parents sont nés au RS.

Locutrice 14 : Elle a 26 ans, elle est née à Florianópolis (SC). Elle parle anglais, un peu d'espagnol et a déjà étudié un peu d'allemand aussi. Elle est au septième semestre et étudie français depuis trois ans et a déjà fait 864 heures de cours en FLE. Elle n'a jamais habité un pays francophone. Ses parents sont nés au RS.

## 5.2 Le corpus

Ainsi, les phrases lues par les locutrices qui possèdent le phonème cible sont les suivantes :

- |                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| 1. Le garçon est heureux.             | 2. La coiffeuse veut du feu.                          |
| 3. Il n'y a pas de chien bleu.        | 4. Ma fille aime lorsque je fais des œufs.            |
| 5. Je te souhaite les meilleurs vœux. | 6. Parce que c'est eux.                               |
| 7. Sur le plat il y a des œufs.       | 8. Plutôt chez eux.                                   |
| 9. Du violet ou du bleu ?             | 10. Dans la cheminée il y a du feu.                   |
| 11. Ils sont très beaux tes yeux.     | 12. Peu à peu.  |
| 13. Le garçon a les yeux bleus.       | 14. Mettez-le.  |
| 15. La fête sera chez eux.            | 16. À Paris le ciel n'est pas bleu.                   |
| 17. Il faut faire couper les cheveux. | 18. De ma fenêtre, je vois la nature et le ciel bleu. |
| 19. Seulement parce que ce sont eux.  | 20. Ils ne sont plus que deux                         |
| 21. Et eux ?                          | 22. Ce mec a des muscles vigoureux.                   |

23. Les sentiments sont hasardeux.

25. Les billets sont à eux.

27. Elle aime sa chemise bleue.

29. Les voisins aussi, ils sont vieux

24. Celui-là aura toujours le caractère douteux

26. Du riz noir c'est mieux

28. Mon père est déjà vieux



## 6 ANALYSE DES RÉSULTATS

Avec l'intention de rendre le processus d'analyse plus pratique et dynamique, nous avons établi un barème en considérant les différences en ce qui concerne la prononciation des locutrices. Le phonème /ø/ apparaît-il 29 fois en position finale absolue d'énoncé et nous verrons maintenant combien de fois nous pouvons trouver la réalisation adéquate et les variantes faites par les locutrices. D'abord, nous allons montrer un résumé des réalisations pour pouvoir mieux observer les résultats :

Premier Semestre		Deuxième Semestre	
Locutrice 1	Locutrice 2	Locutrice 3	Locutrice 4
1. heureux : [ø'Rø]	1. heureux : [ø'Rø]	1. heureux : [ø'Rø]	1. heureux : [ø'Rø]
2. feu : ['f ø]	2. feu : ['f ø]	2. feu : ['f ø]	2. feu : ['f ø]
3. bleu : ['bl ø]	3. bleu : ['bl ø]	3. bleu : ['bl ø]	3. bleu : ['bl ø]
4. des œufs : [de'sœufs] : [de'sœufs]	4. des œufs : [de'uf]	4. des œufs : [de'zœf]	4. des œufs : [de'zœfs]
5. vœux : ['v ø]	5. vœux : ['v øf]	5. vœux : ['v ø]	5. vœux : ['vã]
6. eux : ['ø]	6. eux : ['ø]	6. eux : ['ø]	6. eux : ['ã]
7. des œufs : ['des]	7. des œufs : [de'øf]	7. des œufs : ['zøf]	7. des œufs : [de'zøv]
8. chez eux : [ʃe'zø]	8. chez eux : [ʃε'ø]	8. chez eux : [ʃε'zø]	8. chez eux : [ʃe'zø]
9. bleu : ['bl ø]	9. bleu : ['bl ø]	9. bleu : ['bl ø]	9. bleu : ['bl ø]
10. feu : ['f ø]	10. feu : ['f ø]	10. feu : ['f ø]	10. feu : ['f ø]
11. tes yeux : ['zjø]	11. tes yeux : [te'zjø]	11. tes yeux : [te'zjø]	11. tes yeux : [te'zjø]
12. peu : ['p ø]	12. peu : ['p ø]	12. peu : ['p ø]	12. peu : ['p ø]
13. bleus : ['bl u]	13. bleus : ['bl ø]	13. bleus : ['bl ø]	13. bleus : ['bl ø]
14. mettez-le : ['le]	14. mettez-le : [metez'la]	14. mettez-le : [mete'le]	14. mettez-le : [metez'lø]
15. chez eux : [ʃe'ju]	15. chez eux : [ʃe'ø]	15. chez eux : [ʃe'zø]	15. chez eux : [ʃe'zø]
16. bleu : ['bl u]	16. bleu : ['bl ø]	16. bleu : ['bl ø]	16. bleu : ['bl ø]
17. cheveux : [ʃe'vo]	17. cheveux : [ʃe'vø]	17. cheveux : [ʃe'vø]	17. cheveux : [ʃe'vø]
18. bleu : ['bl u]	18. bleu : ['bl ø]	18. bleu : ['bl ø]	18. bleu : ['bl ø]
19. eux : ['ø]	19. eux : ['e]	19. eux : ['ã]	19. eux : ['ø]
20. deux : ['d ø]	20. deux : ['d ø]	20. deux : ['d ø]	20. deux : ['d ø]
21. eux : ['u]	21. eux : ['ø]	21. eux : ['ø]	21. eux : ['ø]
22. vigoureux : [vigu'ro]	22. vigoureux : [vigu'Røz]	22. vigoureux : [vigu'Røz]	22. vigoureux : [vigu'Rø]
23. hasardeux : [asar'du]	23. hasardeux : [asar'dø]	23. hasardeux : [azar'dø]	23. hasardeux : [azar'dø]
24. douteux : [dow'tø]	24. douteux : [dø'tø]	24. douteux : [du'tø]	24. douteux : [dø'tø]
25. eux : ['u]	25. eux : ['ø]	25. eux : ['ø]	25. eux : ['ø]
26. mieux : ['mjø]	26. mieux : ['mjø]	26. mieux : ['mjø]	26. mieux : ['mjø]
27. bleue : ['bl u]	27. bleue : ['bl ø]	27. bleue : ['bl ø]	27. bleue : ['bl ø]
28. vieux : ['vu]	28. vieux : ['vjø]	28. vieux : ['vjø]	28. vieux : ['vjø]
29. vieux : ['vjø]	29. vieux : ['vjø]	29. vieux : ['vjø]	29. vieux : ['vjø]

TABLEAU 4 : Données des Locutrices du premier et du deuxième semestres.

Troisième Semestre		Quatrième Semestre	
Locutrice 5	Locutrice 6	Locutrice 7	Locutrice 8
1. heureux : [ø'Rø]	1. heureux : [ø'Rø]	1. heureux : [ø'Rø]	1. heureux : [ø'Rø]
2. feu : ['fø]	2. feu : ['fø]	2. feu : ['fø]	2. feu : ['fø]
3. bleu : ['blø]	3. bleu : ['blø]	3. bleu : ['blø]	3. bleu : ['blø]
4. des œufs : [de'zøf]	4. des œufs : [de'zøf]	4. des œufs : [de'zjø]	4. des œufs : [de'zøf]
5. vœux : ['vøf]	5. vœux : ['vwa]	5. vœux : ['vø]	5. vœux : ['vø]
6. eux : ['ø]	6. eux : ['ø]	6. eux : ['ø]	6. eux : ['ø]
7. des œufs : [de'zøf]	7. des œufs : [de'zøf]	7. des œufs : [dø'zø]	7. des œufs : [de'zøf]
8. chez eux : [ʃe'zø]	8. chez eux : [ʃe'zø]	8. chez eux : [ʃe'zø]	8. chez eux : [ʃe'zø]
9. bleu : ['blø]	9. bleu : ['blø]	9. bleu : ['blø]	9. bleu : ['blø]
10. feu : ['fø]	10. feu : ['fø]	10. feu : ['fø]	10. feu : ['fø]
11. tes yeux : [te'zjø]	11. tes yeux : [te'zjø]	11. tes yeux : [te'zjø]	11. tes yeux : [te'zjø]
12. peu : ['pø]	12. peu : ['pø]	12. peu : ['pø]	12. peu : ['pø]
13. bleus : ['blø]	13. bleus : ['blø]	13. bleus : ['blø]	13. bleus : ['blø]
14. mettez-le : [mete'lø]	14. mettez-le : [mete'lø]	14. mettez-le : [mete'lø]	14. mettez-le : [mete'lø]
15. chez eux : [ʃe'zø]	15. chez eux : [ʃe'zø]	15. chez eux : [ʃe'zø]	15. chez eux : [ʃe'zø]
16. bleu : ['blø]	16. bleu : ['blø]	16. bleu : ['ble]	16. bleu : ['blø]
17. cheveux : [ʃø'vø]	17. cheveux : [ʃø'vø]	17. cheveux : [ʃø'vø]	17. cheveux : [ʃø'vø]
18. bleu : ['blø]	18. bleu : ['blø]	18. bleu : ['blø]	18. bleu : ['blø]
19. eux : ['ø]	19. eux : ['ø]	19. eux : ['ø]	19. eux : ['ø]
20. deux : ['dø]	20. deux : ['dø]	20. deux : ['dø]	20. deux : ['dø]
21. eux : ['ø]	21. eux : ['ø]	21. eux : ['ø]	21. eux : ['ø]
22. vigoureux : [vigu'Røz]	22. vigoureux : [vigu'Rø]	22. vigoureux : [vigu'Røz]	22. vigoureux : [vigu'Rø]
23. hasardeux : [azar'dø]	23. hasardeux : [azar'dø]	23. hasardeux : [azar'dø]	23. hasardeux : [azar'dø]
24. douteux : [du'tø]	24. douteux : [du'tø]	24. douteux : [du'tø]	24. douteux : [du'tø]
25. eux : ['ø]	25. eux : ['ø]	25. eux : ['ø]	25. eux : ['ø]
26. mieux : ['mjø]	26. mieux : ['mje]	26. mieux : ['mjø]	26. mieux : ['mjø]
27. bleue : ['blø]	27. bleue : ['blø]	27. bleue : ['blø]	27. bleue : ['blø]
28. vieux : ['vy]	28. vieux : ['vy]	28. vieux : ['vø]	28. vieux : ['vjø]
29. vieux : ['vø]	29. vieux : ['vjø]	29. vieux : ['vø]	29. vieux : ['vjø]

**TABLEAU 5** : Données des Locutrices du troisième et du quatrième semestres.

Cinquième Semestre		Sixième Semestre	
Locutrice 9	Locutrice 10	Locutrice 11	Locutrice 12
1. heureux : [ø'Rø]	1. heureux : [ø'Rø]	1. heureux : [ø'Rø]	1. heureux : [ø'Rø]
2. feu : ['fø]	2. feu : ['fø]	2. feu : ['fø]	2. feu : ['fø]
3. bleu : ['blø]	3. bleu : ['blø]	3. bleu : ['blo]	3. bleu : ['blø]
4. des œufs : [de'zøfs]	4. des œufs : [de'zø]	4. des œufs : [de'zøfs]	4. des œufs : [de'zø]
5. vœux : ['vø]	5. vœux : ['vø]	5. vœux : ['vø]	5. vœux : ['vø]
6. eux : ['ø]	6. eux : ['ø]	6. eux : ['ø]	6. eux : ['ø]
7. des œufs : [de'zøf]	7. des œufs : [de'zøf]	7. des œufs : [de'zøf]	7. des œufs : [de'zø]

Cinquième Semestre		Sixième Semestre	
8. chez eux : [ʃe'zø]	8. chez eux : [ʃe'zø]	8. chez eux : [ʃe'zø]	8. chez eux : [ʃe'zø]
9. bleu : ['blø]	9. bleu : ['blø]	9. bleu : ['blø]	9. bleu : ['blø]
10. feu : ['fø]	10. feu : ['fø]	10. feu : ['fø]	10. feu : ['fø]
11. tes yeux : [te'zjø]	11. tes yeux : [te'zjø]	11. tes yeux : [te'zjø]	11. tes yeux : [te'zjø]
12. peu : ['pø]	12. peu : ['pø]	12. peu : ['pø]	12. peu : ['pø]
13. bleus : ['blø]	13. bleus : ['blø]	13. bleus : ['blø]	13. bleus : ['blø]
14. mettez-le : [mete'le]	14. mettez-le : [mete'le]	14. mettez-le : [mete'le]	14. mettez-le : [mete'le]
15. chez eux : [ʃe'zø]	15. chez eux : [ʃe'zø]	15. chez eux : [ʃe'zø]	15. chez eux : [ʃe'zø]
16. bleu : ['blø]	16. bleu : ['blø]	16. bleu : ['blø]	16. bleu : ['blø]
17. cheveux : [ʃø'vø]	17. cheveux : [ʃø'vø]	17. cheveux : [ʃe'vo]	17. cheveux : [ʃø'vø]
18. bleu : ['blø]	18. bleu : ['blø]	18. bleu : ['blø]	18. bleu : ['blø]
19. eux : ['ø]	19. eux : ['ø]	19. eux : ['ø]	19. eux : ['ø]
20. deux : ['dø]	20. deux : ['dø]	20. deux : ['dø]	20. deux : ['dø]
21. eux : ['ø]	21. eux : ['ø]	21. et eux : ['ty]	21. eux : ['ø]
22. vigoureux : [vigu'ro]	22. vigoureux : [vigu'ro]	22. vigoureux : [vigu'ro]	22. vigoureux : [vigu'ro]
23. hasardeux : [azar'dø]	23. hasardeux : [azar'dø]	23. hasardeux : [azar'dø]	23. hasardeux : [azar'dø]
24. douteux : [du'tø]	24. douteux : [du'tø]	24. douteux : [du'tø]	24. douteux : [du'tø]
25. eux : ['ø]	25. eux : ['ø]	25. eux : ['ø]	25. eux : ['ø]
26. mieux : ['mjø]	26. mieux : ['mjø]	26. mieux : ['mjø]	26. mieux : ['mjø]
27. bleue : ['blø]	27. bleue : ['blø]	27. bleue : ['blø]	27. bleue : ['blø]
28. vieux : ['vjø]	28. vieux : ['vjø]	28. vieux : ['vjø]	28. vieux : ['vjø]
29. vieux : ['vjø]	29. vieux : ['vjø]	29. vieux : ['vjø]	29. vieux : ['vjø]

**TABLEAU 6** : Données des Locutrices du cinquième et sixième semestres.

Septième Semestre	
Locutrice 13	Locutrice 14
1. heureux : [ø'ro]	1. heureux : [ø'ro]
2. feu : ['fø]	2. feu : ['fø]
3. bleu : ['blø]	3. bleu : ['blø]
4. des œufs : [le'zøfs]	4. des œufs : [de'zø]
5. vœux : ['vø]	5. vœux : ['vø]
6. eux : ['ø]	6. eux : ['ø]
7. des œufs : [de'zø]	7. des œufs : [de'zø]
8. chez eux : [ʃe'zø]	8. chez eux : [ʃe'zø]
9. bleu : ['blø]	9. bleu : ['blø]
10. feu : ['fø]	10. feu : ['fø]
11. tes yeux : [te'zjø]	11. tes yeux : [te'zjø]
12. peu : ['pø]	12. peu : ['pø]
13. bleus : ['blø]	13. bleus : ['blø]

Septième Semestre	
14. mettez-le : [mete'le]	14. mettez-le : [mete'le]
15. chez eux : [ʃe'zø]	15. chez eux : [ʃe'zø]
16. bleu : ['blø]	16. bleu : ['blø]
17. cheveux : [ʃø'vø]	17. cheveux : [ʃø'vø]
18. bleu : ['blø]	18. bleu : ['blø]
19. eux : ['ø]	19. eux : ['ø]
20. deux : ['dø]	20. deux : ['dø]
21. eux : ['ø]	21. eux : ['ø]
22. vigoureux : [vigu'Rø]	22. vigoureux : [vigu'Rø]
23. hasardeux : [azar'dø]	23. hasardeux : [azar'dø]
24. douteux : [do'tø]	24. douteux : [du'tø]
25. eux : ['ø]	25. eux : ['ø]
26. mieux : ['mjø]	26. mieux : ['mjø]
27. bleue : ['blø]	27. bleue : ['blø]
28. vieux : ['vjø]	28. vieux : ['vjø]
29. vieux : ['vjø]	29. vieux : ['vjø]

**TABLEAU 7** : Données des Locutrices du septième semestre.

Ensuite, nous présentons les résultats statistiques des réalisations faites par les locutrices :

Les réalisations	Locutrice 1
[ø]	31,03% - 9
[u]	31,03% - 9
[o]	27,58% - 8
[eu]	3,44% - 1
[e]	3,44% - 1
ø	3,44% - 1

**TABLEAU 8** : Réalisations de la Locutrice 1 (premier semestre)

Les réalisations	Locutrice 2
[ø]	79,31% - 23
[o]	10,34% - 3
[a]	3,44% - 1
[u]	3,44% - 1
[e]	3,44% - 1

**TABLEAU 9** : Réalisations de la Locutrice 2 (premier semestre)

Nous supposons que ces deux locutrices du premier semestre de FLE sont dans une période initiale de niveau de développement d'interlangue, ce qui résulte dans des transferts linguistiques du PB au français. La Locutrice 2 a raté son premier semestre de langue, de sorte qu'elle est en train de le répéter, ce qui peut expliquer pourquoi les deux ont eu une différence de 48,28% en ce qui concerne la prononciation de [ø], c'est-à-dire la Locutrice 2 a prononcé 14 fois en plus que la Locutrice 1 le phonème cible.

La Locutrice 1 a prononcé les phonèmes [ø], [u] et [o] respectivement neuf, neuf et huit fois. Cela peut indiquer l'instabilité de son interlangue, ainsi que l'interférence du PB dans son processus d'acquisition. De l'autre côté, la Locutrice 2 a prononcé [ø] 23 fois, [o] trois fois et [u] une seule fois, ce qui peut caractériser qu'elle commence déjà un processus d'acquisition correcte du phonème [ø] dans son niveau d'interlangue. En ce qui concerne l'interférence du PB, on peut la voir dans [ˈf o], [ˈb l o] et [ˈv o] au lieu de [f ø], [b l ø] et [v ø].

Les réalisations	Locutrice 3
[ø]	82,75% - 24
[o]	6,89% - 2
[ɔ]	3,44% - 1
[e]	3,44% - 1
[ã]	3,44% - 1

**TABLEAU 10** : Réalisations de la Locutrice 3 (deuxième semestre)

Les réalisations	Locutrice 4
[ø]	82,75% - 24
[o]	10,34% - 3
[ã]	6,89% - 2

**TABLEAU 11** : Réalisations de la Locutrice 4 (deuxième semestre)

Au deuxième semestre de FLE, on suppose que le développement de l'interlangue est toujours dans une période initiale, c'est-à-dire la réalisation des phonèmes est toujours inconstante, ce qui peut caractériser une tendance à prononcer des différents sons pour le même phénomène. Cependant, on observe déjà une régularité dans le phonème cible, [ø] qui a été prononcé 24 fois par les deux locutrices. Ce qui change maintenant ce sont les différences de réalisation entre les deux : tandis que la Locutrice 3 montre avoir une instabilité en ce qui concerne l'interférence du PB, vu qu'elle réalise [o], [ɔ], [e], et [ã] à la place de [ø], la Locutrice 4 transfère [o] et [ã] à la place de [ø].

Les deux donc n'ont pas encore intériorisé le phénomène correct complètement, mais on peut supposer que dans le processus d'acquisition de l'interlangue de la Locutrice 4, elle a peut-être déjà compris qu'il n'est pas possible de prononcer [ɔ], [e] lorsqu'on doit produire [ø].

En ce qui concerne la Locutrice 3, on peut voir des réalisations comme [de'zɔf], ['blo], [mete'le], ['ã] et [du'to] pour [de'zø], ['blø], [mete'lø], ['ø] et [du'tø] tandis que la Locutrice 4 réalise ['blo], ['vã], ['ã], ['po] et ['o] pour ['blø], ['vø], ['ø], ['pø] et ['ø]. À travers les productions orales, on peut voir un transfert linguistique de la langue maternelle à la langue-cible, qui est dans un stage initial d'interlangue. On peut assumer aussi que les deux locutrices sont dans un développement de l'interlangue similaire lorsqu'elles produisent [o] et [ã] au lieu de [ø].

Les réalisations	Locutrice 5
[ø]	96,55% - 28

Les réalisations	Locutrice 5
[y]	3,44% - 1

**TABLEAU 12 :** Réalisations de la Locutrice 5 (troisième semestre)

Les réalisations	Locutrice 6
[ø]	89,65% - 26
[wa]	3,44% - 1
[y]	3,44% - 1
[e]	3,44% - 1

**TABLEAU 13 :** Réalisations de la Locutrice 6 (troisième semestre)

Au troisième semestre les locutrices sont presque à la moitié du cours de FLE avec 288 heures de cours, donc on peut espérer qu'elles aient déjà une interlangue un peu plus développée que dans les semestres antérieurs. Il est possible d'observer ce processus un peu plus solide lorsqu'elles produisent 28 et 26 fois le phonème cible pour les Locutrices 5 et 6 respectivement, tandis que les Locutrices antérieures l'ont le produit 9, 23 et 24 fois.

La Locutrice 5 a changé [y] par [ø] dans *vieux*. Peut-être que ce soit un phénomène d'hypercorrection, parce que désormais elle prononce correctement ce mot. En ce qui concerne la Locutrice 6, elle a changé [y] par [ø] exactement dans le même cas de *vieux* de la Locutrice 5 et en plus elle a produit ['mje] au lieu de ['mjø] et ['vwa] au lieu de ['vø].

Il est toujours possible d'apercevoir le transfert linguistique de la langue maternelle à la langue-cible lorsque la Locutrice 6 produit un [e] à la place de [ø], mais cela n'apparaît qu'une seule fois, donc on peut assumer que les 288 heures de cours de FLE commencent déjà à produire un effet plus consolidé de l'interlangue chez les locutrices, dans le sens de retenir l'articulation antérieure labialisée, spécifique du phonème [ø]. On peut aussi percevoir cela lorsque les deux ont produit des phénomènes typiques de la langue-cible, comme le [y] et le [wa].

Les réalisations	Locutrice 7
[ø]	96,55% - 28
[e]	3,44% - 1

**TABLEAU 14 :** Réalisations de la Locutrice 7 (quatrième semestre)

Les réalisations	Locutrice 8
[ø]	100% - 29

**TABLEAU 15 :** Réalisations de la Locutrice 8 (quatrième semestre)

Au quatrième semestre nous avons 432 heures de cours FLE et nous avons déjà dépassé la moitié du cours. Dans le semestre dernier nous avons produit correctement le phonème 9, 23, 24, 26 et 28, donc selon le développement progressif de l'interlangue, on pourrait assumer peut-être une réalisation complète du phonème [ø].

La Locutrice 7 a été l'unique parmi les autres qui a réalisé le [e] à la place de [ø] dans *bleu*. Peut-être que cela est dû à la lecture spontanée des énoncés sans se surveiller et elle n'a pas réalisé la labialisation qu'exige le /ø/.

En ce qui concerne la Locutrice 8, on peut assumer qu'elle a bien interiorisé la réalisation de ce phonème en final absolu d'énoncé pendant le cours et dans cet aspect son niveau d'interlangue est bien développé. Évidemment, il n'est pas possible d'affirmer qu'elle a un niveau natif ou presque natif de langue, puisque nous n'avons pas de données suffisantes pour telle affirmation. Il faudrait connaître aussi comment elle le réalise à l'intérieur de groupes rythmiques, par exemple.

Les réalisations	Locutrice 9
[ø]	93,10% - 27
[ɔ]	3,44% - 1
[e]	3,44% - 1

**TABLEAU 16 :** réalisations de la Locutrice 9 (cinquième semestre)



Les réalisations	Locutrice 10
[ø]	93,10% - 27
[o]	3,44% - 1
[e]	3,44% - 1

**TABLEAU 17 :** Réalisations de la Locutrice 10 (cinquième semestre)

Au cinquième semestre les locutrices ont maintenu un niveau pareil d'interlangue en réalisant le phonème cible 27 fois. Elles ont aussi produit un [e] dans *mettez-le*. Ce qui pourrait expliquer ce [e] à la place de [ø] est l'influence articulatoire d'un son voisin : [mete'lø]. Donc, même dans un niveau presque natif de langue, il est bien possible de produire un phénomène comme cela lorsqu'on est dans un haut niveau de détente.

On peut assumer que leurs interlangues sont toujours en développement linguistique, puisqu'elles ont bien retenu le phonème dans quelques contextes et pas dans d'autres.

Il est possible aussi d'apercevoir l'interférence du PB dans le français chez la Locutrice 9 lorsqu'elle réalise [de'zɔf] à la place de [de'zø], puisque le mot en portugais est prononcé avec [ɔ] aussi.

Les réalisations	Locutrice 11
[ø]	62% - 18
[o]	31,03% - 9
[y]	3,44% - 1
[e]	3,44% - 1

**TABLEAU 18 :** Réalisations de la Locutrice 11 (sixième semestre)

Les réalisations	Locutrice 12
[ø]	96,55% - 28
[e]	3,44% - 1

**TABLEAU 19 :** Réalisations de la Locutrice 12 (sixième semestre)

Au sixième semestre de cours de FLE et avec 720 heures de contact formel avec la langue, nous avons ici un désaccord entre les deux locutrices. La 11 a réalisé 18 fois le phonème [ø], tandis que la Locutrice 12 le fait 28 fois.

D'abord, ce qui pourrait expliquer cette différence entre les deux est (1) la capacité linguistique et (2) les motivations. Bien sûr, nous n'avons pas de données suffisantes pour mesurer l'un et l'autre et moins encore pour l'affirmer avec certitude, mais ce sont des facteurs importants pendant l'apprentissage d'une LE. De toute façon, elle a réussi à la prononciation correcte la plupart des cas, donc il n'est pas encore possible d'affirmer qu'il s'agit d'un cas de stabilisation de la forme.

Une autre raison possible en ce qui concerne la différence entre les deux se voit lorsque la Locutrice 11 prononce neuf fois le [o] à la place de [ø]. Peut-être qu'elle a intériorisé l'articulation de ce phonème dans de certains contextes linguistiques et est encore en train de le retenir correctement, mais elle n'arrive pas à coordonner le mouvement articulaire exigé par [ø] dans ces contextes.

Nous pouvons voir encore le cas d'un [e] pour [mete'lø], ce qui pourrait expliquer ce [e] à la place de [ø] est l'influence articulaire des sons voisins citée en haut.

Les réalisations	Locutrice 13
[ø]	93,10% - 27
[ɔ]	3,44% - 1
[e]	3,44% - 1

**TABLEAU 20** : réalisations de la Locutrice 13 (septième semestre)

Les réalisations	Locutrice 14
[ø]	96,55% - 28
[e]	3,44% - 1

**TABLEAU 21** : réalisations de la Locutrice 14 (septième semestre)

Au septième semestre de cours de FLE, les locutrices ont déjà eu 864 heures de contact formel avec le français. On pourrait espérer ici une réalisation complète des étudiantes, mais nous avons 27 et 28 énoncés réalisés correctement par les locutrices. Nous observons encore une fois le *mettez-le* qui est toujours prononcé avec [e] et le [ɔ] à la place de [ø] dans *des œufs*. Le premier, il s'agit peut être de l'influence articulatoire des sons voisins et le deuxième cas peut être l'influence du PB dans la prononciation du mot, comme nous avons déjà dit en haut.

Les réalisations	Les résultats
[ø]	85,22% - 346
[o]	6,40% - 26
[e]	2,70% - 11
[u]	2,46% - 10
[ɔ]	0,73% - 3
[ã]	0,73% - 3
[y]	0,73% - 3
[a]	0,24% - 1
[e u]	0,24% - 1
[w a]	0,24% - 1
ø	0,24% - 1
Total :	100% - 406

**TABLEAU 22** : Les réalisations totales.

En général, nous pouvons établir les résultats des locutrices dans une avance progressive à mesure qu'elles avancent dans le nombre d'heures de cours de FLE. On voit la plus grande inconstance de développement de l'interlangue chez les locutrices des premiers semestre, qui ont bien prononcé le phonème /ø/ quelquefois, mais ont prononcé aussi une majeure variété de sons. Par contre, les locutrices des derniers semestres, en général, ont bien réalisé le phonème, mais les erreurs ont eu ou l'influence articulatoire ou l'influence de la

prononciation de quelques mots du PB, comme par exemple *ovos* pour *des œufs*. Aux niveaux initiaux le niveau d'interlangue n'est pas encore développé. Donc, à mesure qu'elles avancent dans le cours, la tendance est de retenir les formes correctes. Dans le sens articulatoire, la locutrice doit conduire la langue, l'antériorité et la labialisation correctement pour pouvoir bien prononcer la voyelle, sans l'interférence du PB, au contraire, un accent étranger sera bien évident. Nous ne pouvons pas dire que ces erreurs sont des cas de stabilisation ou de fossilisation, puisque nous n'avons pas eu de résultats négatifs suffisants pour tel affirmation. De toute façon, il nous faudrait avoir plus d'enregistrements et de locuteurs dans de différents contextes de langues.

Ce qu'il est possible d'observer et qu'on peut considérer un cas général à partir du cinquième semestre c'est la réalisation de [e] dans *mettez-le*. On a eu aussi la réalisation d'un [a] par la Locutrice 2 et aussi la bonne réalisation de ce phonème par les locutrices du deuxième, troisième et quatrième semestres, par contre les locutrices des niveaux plus avancés ne sont pas arrivées à bien le réaliser.

Il y a des cas où les Locutrices 1, 2 et 11 ont produit des énoncés dont la signification du mot a changé comme dans *feu*, *vœux*, *peu*, qui ont été prononcés *faux*, *vau* et *peau*. Ainsi, elles ont prononcé un [o] au lieu d'un [ø].

Les réalisations des locutrices 3 et 4 ont souffert une interférence de leur langue maternelle de sorte qu'elles ont prononcé [ã] au lieu de [ø], comme cela elles ont produit les énoncés [ã] pour *eux* et [vã] pour *vœux*.

Les énoncés *des œufs* ont changé huit fois. Les changements ont varié surtout entre le [o] et le [ɔ], prononcés par la Locutrice 11 et par les Locutrices 3, 9 et 13. La somme de toutes les réalisations correctes pour cet énoncé sont au nombre de 20, mais il y a eu un cas où la Locutrice 7 a bien prononcé le phonème cible de ce travail, mais au lieu de dire [de'zø] elle a dit [de'zjø] (*des yeux*).

Parmi les locutrices des premières années de cours, il est commun de trouver des réalisations où le [ø] est transformé en [u]. Dans le cas de la Locutrice 1, elle l'a réalisé neuf fois et après ce phénomène a été répété encore une fois par la Locutrice 2. On sait que cette Locutrice répète le premier semestre de langue, donc on peut assumer que la réalisation d'un [u] se donne en fonction de l'orthographe qui influence peut-être les réalisations orales des apprenantes des premières années de cours. Peut-être que la Locutrice 2, pour avoir répété le

semestre ait déjà intériorisé quelques aspects de la langue que la Locutrice 1 ne connaît pas encore pour avoir seulement quelques heures de contact avec le FLE.

Pour conclure, nous avons noté deux cas où les Locutrices 5 et 6 du troisième semestre, n'ont presque rien raté, mais elles ont produit [v y] au lieu de [v jø]. La Locutrice 6 a encore transformé [v ø] en [v w a].

Dans le prochain chapitre, nous allons conclure ce travail et pour ce fait nous allons tenter de reprendre chaque question étudiée dans cette recherche.

## 7 CONCLUSION

Dans ce travail nous avons essayé de récupérer un petit échantillon des théories et des études qui existent dans le domaine d'acquisition de langues surtout dans les langues étrangères. Pour cela, nous avons récupéré quelques concepts et idées de Chomsky (1965) en ce qui concerne ses études à propos de la GU et de l'*input*.

Selon Chomsky (1965), nous possédons une grammaire interne biologiquement dotée à l'usage du langage qui est capable d'assumer n'importe quelle langue. Cette grammaire est dénommée GU et elle est constituée de principes et de paramètres que nous servirait à « trouver » notre grammaire innée à partir de ces principes et de ces paramètres, voilà pourquoi un enfant est capable d'acquérir une langue si vite.

Cependant, la GU et ses principes et paramètres ne seraient pas suffisantes dans le processus d'acquisition et en plus ils doivent être activés par la présence d'un *input*. Dans ce sens, White (1995) montre que même l'*input* peut être pauvre comme stimulus d'acquisition et nous souligne qu'il est handicapé dans le sens de sous-déterminer plusieurs aspects linguistiques de la langue qui ne nous sont pas si évidents dans un premier moment. L'*input* est aussi handicapé dans le sens de dégénérer quelques informations que l'apprenant reçoit, lequel n'est pas tout à fait capable de les distinguer. La dernière idée à propos de cet *input* problématique montre que les informations linguistiques que les apprenants reçoivent peuvent avoir des évidences positives et négatives. Positive (YOUNG-SCHOLTEN, 1995) dans le sens d'indiquer ce qui est possible dans la langue-cible, par contre il est négatif parce qu'il ne nous montre pas ce qui n'est pas possible.

Ainsi, on dit que dans cette théorie Générative, les apprenants commettent les erreurs au hasard et cela caractérise un moment intermédiaire de l'apprentissage. Dans ce contexte vient la théorie de l'Interlangue pour expliquer que les erreurs ne sont plus commises au hasard, mais elles sont systématiques et suivies par des règles. L'Interlangue est un langage indépendant constitué par une grammaire interne possible et ne pas identique à celle de la langue-cible. La grammaire de l'interlangue de l'apprenant peut changer très vite selon les stimuli reçus.

Dans ce sens, nous avons l'interlangue dans tous les niveaux linguistiques et l'Interphonologie vient pour rendre compte d'un système de transition de la phonologie de la langue maternelle vers la phonologie de la langue-cible.

Dans ce travail nous avons choisi le phonème /ø/ du français pour comprendre que la différence importante qui existe entre les systèmes vocaliques français et portugais brésilien en ce qui concerne l'arrondissement (ou labialisation) des voyelles antérieures fermées du français peut entraîner dans un accent à la prononciation du français.

Comme nous avons déjà vu dans cette étude, le phonème /ø/ est souvent transcrit *eu* ou *œu*. Nous avons vu aussi qu'il y a quelques nombres de cas où on le rencontre en syllabe fermée, mais dans la plus grande majorité des cas on le rencontre en syllabe ouverte accentuée ou inaccentuée.

Les syllabes inaccentuées sont toujours brèves et peuvent souffrir de variations de timbre, voilà pourquoi dans ces cas nous utilisons les archiphonèmes. L'archiphonème /œ/ montre que le timbre peut varier de fermé à ouvert, donc [ø] étant une voyelle antérieure labialisée fermée peut varier à [œ], voyelle antérieure ouverte (WIOLAND et PAGEL, 1991).

Dans ce travail, afin d'éviter la variation de timbre et de rendre le corpus plus homogène pour mieux comparer les résultats nous avons choisi surtout les cas de syllabe ouverte accentuée, c'est-à-dire, en final absolu d'énoncé.

Du point de vue articulatoire, le phonème /ø/ se ressemble au phonème /e/, pourtant ce qui les différencie est sa caractéristique arrondie/labialisée et non arrondie/non labialisée, respectivement. Pour produire un /ø/, le locuteur doit positionner sa langue dans la même position de /e/, par contre les lèvres doivent être arrondies et avec forte projection.

Dans l'introduction nous nous sommes demandés à propos de résultats possibles de ce travail. Nous avons mis en question si les locutrices arrivent-elles à acquérir ce phonème. Nous avons mis en question aussi combien de temps les apprenantes en ont besoin pour commencer à obtenir le phonème /ø/ correctement et finalement nous nous sommes demandés ce qu'elles produisent à sa place.

Après avoir analysé chaque réalisation des locutrices il est possible d'affirmer qu'elles arrivent à acquérir ce phonème. La majorité des locutrices n'arrivent pas à réaliser tous les énoncés correctement, à l'exception de la Locutrice 8, cependant dès le premier semestre on voit que les étudiantes arrivent déjà à le prononcer la plupart des énoncés. La Locutrice 1 n'a même pas les 144 heures de contact avec le français et elle arrive déjà à le prononcer neuf fois. La Locutrice 2, qui répète le premier semestre, réalise 14 fois en plus que la Locutrice 1 le phonème cible. Donc, dans ce travail, on peut assumer que le temps minimum pour

commencer à prononcer plus ou moins ce phonème peut être à partir d'un mois de contact avec la langue.

Déjà au deuxième semestre de langue, on voit que les locutrices 3 et 4 sont capables de bien prononcer le [ø] 24 fois, cependant on voit une interférence bien nette du PB lorsqu'elles prononcent [ã] au lieu de [ø]. Malgré cela, cette interférence est disparue dans les semestres suivants.

Dans les niveaux les plus avancés, on voit que la réalisation se maintient au nombre de 26, 27 et 28, à l'exception de la Locutrice 11 qui a réalisé correctement 18 fois le phonème, en produisant [o] au lieu de [ø]. Ce décalage peut être expliqué par des facteurs extralinguistiques, comme les motivations, le niveau social, etc.

En ce qui concerne ce que les locutrices produisent à la place de [ø] on peut dire que de 406 fois où le [ø] devrait être réalisé, il a été produit 346 fois (85,22%). Le reste a été divisé en [o] produit 26 fois (6,40%), en [e] produit 11 fois (2,70%), en [u] produit 10 fois (2,46%), en [ɔ] produit trois fois (0,73%), en [y] produit trois fois (0,73%), en [ã] produit trois fois (0,73%), en [e u] , [a] et en [w a] produits une fois chacun (0,24%). Il y a eu un cas de la Locutrice 1 où aucun phonème n'a été produit, ce qui montre l'instabilité du développement de son interlangue, qui est au stage initial.

Il est clair que ce travail ne rend pas compte de la toute la réalité, puisque nous avons choisi seulement un contexte (syllabe accentuée ouverte et final absolu d'énoncé), avec si peu de locutrices, il est donc insuffisant pour démontrer la réalité d'un processus d'acquisition de langue étrangère. Il est difficile aussi d'affirmer qu'il y a peut-être des locutrices qui se trouvent dans un moment de stabilisation ou de fossilisation, puisque la quantité d'énoncés n'est pas suffisant pour le faire. On sait aussi que le contexte choisi est plus stable phonologiquement que les syllabes inaccentuées qui possèdent une variation de timbre qui n'existe pas dans les syllabes accentuées. Pour rendre compte de ces considérations on aurait besoin de beaucoup plus de temps et des données, mais nous espérons, néanmoins, que nous avons pu montrer un peu la réalité phonétique des étudiants de FLE et de l'importance de l'enseignement de la phonétique appliquée aux étudiants, vu que même aux derniers semestres du cours, il y a eu quand même celles qui ne sont pas arrivées à bien réaliser tous les phonèmes [ø] des énoncés.



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALCÂNTARA, C. C. **O processo de aquisição das vogais frontais arredondadas do francês por falantes nativos do português**. Pelotas, 1998, 122p. Dissertação (Dissertação em Fonética). Escola de Educação, Universidade Católica de Pelotas, 1998.

ANDRADE, M. E. G. **L'effacement du « e-caduc » français dans la prononciation des apprenants brésiliens** : une analyse acoustique à la lumière de la théorie de l'Interlangue. Florianópolis, 2010, 83p. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC em Fonética Acústica). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

AZZAM-HANNACHI, R. **Évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France** : formation et représentations des enseignants du premier degré. Nancy, 2005, 321p. Tese (Doutorado em Linguística). U. F. R de Sciences du Langage, Université Nancy 2, Nancy, 2005.

BERRI, A. R. Aspects phonétiques et phonologiques du E-muet du français. In : **Fragmentos: Revista de Língua e Literatura Estrangeiras**. Florianópolis, n.30, pp.199-217, jan/jun. 2006. Disponível em : <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/view/5941>>. Acesso em : 20 jun 2013.

BROU-DIALLO, C. Interlangue ou Interférence et enseignement du français langue étrangère. In : **Revue Electronique Internationale de Sciences du Language Sudlangues**,. Sénégal : Dakar-Fann, n.7, pp.12-25, set. 2007. Disponível em : <<http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-162.pdf>>. Acesso em : 20 jun 2013.

FAUZIATI, E. Interlanguage and error fossilization : a study of indonesian students learning english as a foreign language. In : **Conaplin Journal : Indonesian Journal of Applied Linguistics**. Surakarta, vol.1, n.1,pp.23-38, jul. 2011. Disponível em : <[http://balaibahasa.upi.edu/wp-content/uploads/2011/07/03\\_Endang-Fauziati\\_Interlang-Fossil.pdf](http://balaibahasa.upi.edu/wp-content/uploads/2011/07/03_Endang-Fauziati_Interlang-Fossil.pdf)>. Acesso em : 20 jun 2013.

FERREIRA, A. P. P. **A epêntese na produção oral de aprendizes de línguas estrangeiras**. Curitiba, 2005, 45p. Monografia (Especialização em Linguística). Curso de Especialização em Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 2005.

FERREIRA, I. K. S.; SANTOS, L. F. A aprendizagem de língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In : **Letrônica**, Porto Alegre, v. 3, n.1, pp. 128-141, jul. 2010.

KALMBACH, J-M. **Phonétique et prononciation du français pour apprenants finnophones**. Jyväskylä yliopisto : Kielten laitos, 2011. Disponível em : <<http://research.jyu.fi/phonfr/accueil.html>>. Acesso em : 20 jun 2013.

KRONEN, M. M. L. **L'interlangue et le continuum linguistique : polémique théorique dans une perspective historique**. Burnaby, 1993, 180p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Department of French, B. ed, Simon Fraser University, 1993.

MATTOS, A. M. A. A hipótese da gramática universal e a aquisição de segunda língua. In : **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, v.9, n.2, pp. 51-71, jul./dez. 2000. Disponível em : <<http://relin.letras.ufmg.br/revista/upload/Relin9-2-3.pdf>>. Acesso em : 20 jun 2013.

RESTREPO, J. C. **Percepção e produção de aprendizes brasileiros de francês : o caso das vogais médias anteriores arredondadas**. Florianópolis, 2011, 144p. Dissertação (Dissertação em Fonética) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

REY, C. "E muet" et "Schwa" au XVIIIe siècle. **Schwa(s) - Vèmes Journées d'Études Linguistiques de Nantes (JEL)**, 2007. Nantes, 27-28, pp. 9-14, juin 2007. Disponível em : <[http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/reY/ReyC-article\\_schwa.pdf](http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/reY/ReyC-article_schwa.pdf)>. Acesso : 20 jun 2013.

RODRIGUES, A. **Le phonème /ø/ du français prononcé par des étudiants brésiliens**. Florianópolis, 2007, 96p. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC em Fonética). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SEARA, I. C. A Interlíngua : o caso das vogais nasais francesas. In : VI Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (CELSUL). Florianópolis, **Anais...** Florianópolis : UFSC, 2004. Disponível em : <<http://www.celsul.org.br/Encontros/06/Individuais/22.pdf>>. Acesso em : 20 jun 2013.

SELINKER, L. Interlanguage. In : **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, vol. 10, n. 3, pp. 209-231, 1972. Disponível em : <<http://omar11.wikispaces.com/file/view/session2A.pdf>>. Acesso em : 20 jun 2013.

SELINKER, L. The current state of interlanguage. In: SELINKER, L.; LYNN, E.; SMITH, M. S. **The current state of interlanguage: studies in honor of William E. Rutherford**. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins B. V., 1995, 293p.

YOUNG-SCHOLTEN, M. The negative effects of 'positive' evidence on L2 phonology. In: SELINKER, L.; LYNN, E.; SMITH, M. S. **The current state of interlanguage: studies in honor of William E. Rutherford**. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins B. V., 1995, 293p.

WHITE, L. **Universal grammar and second language acquisition**. Amsterdam/Philadelpha : John Benjamins B. V., 1995, 198p.

WIOLAND, F.; PAGEL, D. F. **Le français parlé : pratique de la prononciation du français**. Florianópolis : Editora da UFSC, 1991, 160p.

WIOLAND, F. **La vie sociale des sons du Français**. Paris : L'Harmattan, 2005, 215p.

## ANNEXES

Transcription phonologique et phonétique des phrases. Phonème [ø] en final absolu.

**Locutrice 1**

1. Le garçon est heureux.

/lø gaR 'sɔ̃ / ɛ tø 'Rø/

[le gaR 'sɔ̃:] [ɛ: ø 'Rø]

2. La coiffeuse veut du feu.

/la kwa 'føz / vø dy 'fø/

[la kwai 'feuz:] [veut dy 'fo]

3. Il n'y a pas de chien bleu.

/il nja pa 'dø / ʃjɛ̃ 'blø/

[il nja pa: 'de / ʃjɛ̃ 'blo]

4. Ma fille aime lorsque je fais des œufs.

/ma fij 'ɛm / lɔ̃RS kø ʒø fɛ de 'zø /

[ma fij 'ɛm:] [lɔ̃RS ke ʒe fa de 'seufs]

5. Je te souhaite les meilleurs vœux.

/ʒø tø 'swɛt / le mɛj œR 'vø/

[ʒe te sou 'ʀɛt] [le meœR 'vo]

6. Parce que c'est eux.

/paRS kø se 'ø/

[pa se ke se 'o]

7. Sur le plat il y a des œufs.

/sy<sub>R</sub> lø 'pla / i lja de 'zø/

[sy<sub>R</sub> le 'pla][i lja 'des]

8. Plutôt chez eux.

/ply to ʃe 'zø/

[ply to ʃe 'zø]

9. Du violet ou du bleu ?

/dy vjo 'lɛ / u dy 'blø/

[du vjo 'lɛt][o du 'blo]

10. Dans la cheminée il y a du feu.

/dã la ʃa mi 'ne / i lja dy 'fø/

[dãz la ʃa mi 'nɛ][i lja du 'fo]

11. Ils sont très beaux tes yeux.

/il sɔ̃ tʁɛ 'bo / te 'zjø/

[il sɔ̃t tʁɛ 'bo][te 'zjø]

12. Peu à peu.

/pø a 'pø/

[pø a 'pø]

13. Le garçon a les yeux bleus.

/lø ga<sub>R</sub> 'sɔ̃ / a le zjø 'blø/

[le ga<sub>R</sub> 'sɔ̃][a le zjø 'blu]

14. Mettez-le.

/me te 'lø/

[me tez 'le]

15. La fête sera chez eux.

/la 'fɛt / sɔ ra ʃe 'zø/

[la fe 'te] [se ra ʃe 'ju]

16. À Paris le ciel n'est pas bleu.

/a pa 'ri / lø sjɛl nɛ pa 'blø/

[a pa 'ris] [le sjɛw nɛ pa 'blu]

17. Il faut faire couper les cheveux.

/i fo 'fɛʀ / ku pe le ʃø 'vø/

[il fo 'fɛʀ] [ku peʀ le ʃe 'vo]

18. De ma fenêtre, je vois la nature et le ciel bleu.

/dø ma fø 'nɛʀ / ʒø vwa la na 'tyʀ / e lø sjɛl 'blø/

[de ma fe nɛ 'tʀe:] [ʒe vwa la na 'tuʀ] [e le sjɛ 'blu]

19. Seulement parce que ce sont eux.

/sœl 'mã / paʀs kø sɔ sɔ̃ 'ø/

[sɔ la 'mã] [paʀ se ke se sɔ̃t 'ø]

20. Ils ne sont plus que deux.

/il nø 'sɔ̃ / ply kø 'dø/

[il ne 'sɔ̃] [ply ke 'dø]

21. Et eux ?

/e 'ø/

[e 'u]

22. Ce mec a des muscles vigoureux.

/sø 'mɛk / a de myskl vi gu 'Rø/

[se 'mɛk] [a dez myskl vi gu 'Rø]

23. Les sentiments sont hasardeux.

/le sã ti 'mã / sã ta zaR 'dø/

[le sɛ ti 'mãt] [sãt a saR 'du]

24. Celui-là aura toujours le caractère douteux.

/sø lɥi 'la / o ra tu 'ʒUR / lø ka rak tɛR du 'tø/

[se lɥi 'la / o ra tu 'ʒURS] [le ka rak tɛR dɔw 'tø]

25. Les billets sont à eux.

/le bijɛ sã ta 'ø/

[les bi lɛ ti sãt a 'u]

26. Du riz noir c'est mieux.

/dy ri nwaR sɛ 'mjø/

[du riz noaR sɛ 'mjø]

27. Elle aime sa chemise bleue.

/ɛ 'lɛm / sa ʃø miz 'blø/

[ɛ lɛ 'me] [sa ʃe miz 'blu]

28. Mon père est déjà vieux.

/mɔ̃ 'pɛʀ / ɛ de ʒa 'vjø/

[mɔ̃ 'pɛʀ] [ɛ de ʒa 'vu]

29. Les voisins aussi, ils sont vieux.

/le vwa zɛ̃ o 'si / il sɔ̃ 'vjø/

[lez vwa zɛ̃ o 'si] [ils sɔ̃t 'vjø]

## Locutrice 2

1. Le garçon est heureux.

/lø gaʀ 'sɔ̃ / ɛ tø 'ʀø/

[le gaʀ 'sɔ̃] [ɛ ø 'ʀø]

2. La coiffeuse veut du feu.

/la kwa 'føz / vø dy 'fø/

[la ka 'føz] [fø dy 'fo]

3. Il n'y a pas de chien bleu.

/il nja pa 'dø / ʃjɛ̃ 'blø/

[il ne pa 'de] [ʃjɛ̃ 'blø]

4. Ma fille aime lorsque je fais des œufs.

/ma fij 'ɛm / lɔʀs kø ʒø fɛ de 'zø /

[ma fil 'ɛm] [lɔʀs ke ʒe fɛ de 'uf]

5. Je te souhaite les meilleurs vœux.

/ʒø tø 'swɛt / le mɛj œʀ 'vø/

[ʒe te suʒa 'te][le mej ɛʀ 'vøf]

6. Parce que c'est eux.

/paʀs kø se 'ø/

[paʀ se ke se 'ø]

7. Sur le plat il y a des œufs.

/syʀ lø 'pla / i lʒa de 'zø/

[syʀ le 'pla][i lea de 'øf]

8. Plutôt chez eux.

/ply to ʒe 'zø/

[ply to ʒɛ 'ø]

9. Du violet ou du bleu ?

/dy vʒo 'lɛ / u dy 'blø/

[du vʒo 'lɛ][o du 'blo]

10. Dans la cheminée il y a du feu.

/dɑ̃ la ʒa mi 'ne / i lʒa dy 'fø/

[dɑ̃z la ʒa mi 'ne][i lʒa dy 'fo]

11. Ils sont très beaux tes yeux.

/il sɔ̃ tʀɛ bo / te 'zjø/

[il sɔ̃ tʀɛ bo][te 'zø]

12. Peu à peu.

/pø a 'pø/



[pø a 'pø]

13. Le garçon a les yeux bleus.

/lø gaR 'sɔ̃ / a le zjø 'blø/

[le gaR 'sɔ̃] [a le zjø 'blø]

14. Mettez-le.

/me te 'lø/

[me tez 'la]

15. La fête sera chez eux.

/la 'fɛt / sɔ̃ ra ʃe 'zø/

[la 'fɛt] [se ra ʃe 'ø]

16. À Paris le ciel n'est pas bleu.

/a pa 'ri / lø sjɛl nɛ pa 'blø/

[a pa 'ri] [le sjɛw nɛ pa 'blø]

17. Il faut faire couper les cheveux.

/i fo 'fɛR / ku pe le ʃø 'vø/

[i fo 'fɛR] [ku pe le ʃe 'vø]

18. De ma fenêtre, je vois la nature et le ciel bleu.

/dø ma fø 'nɛtR / ʒø vwa la na 'tyR / e lø sjɛl 'blø/

[de ma fe 'nɛtR] [ʒe vwa la na 'tuR] [e le sjɛ 'blø]

19. Seulement parce que ce sont eux.

/sœl 'mɑ̃ / paʁs kø sɔ̃ sɔ̃ 'ø/

[sɔ le 'mã] [paʁs ke sɔ̃ 'ɛ]

20. Ils ne sont plus que deux.

/il nø 'sɔ̃ / ply kø 'dø/

[il ne 'sɔ̃] [ply ke 'dø]

21. Et eux ?

/e 'ø/

[e 'ø]

22. Ce mec a des muscles vigoureux.

/sø 'mɛk / a de myskl vi gu 'ʀø/

[se 'mɛk] [a dez myskl vi gu 'ʀøz]

23. Les sentiments sont hasardeux.

/le sã ti 'mã / sɔ̃ ta zaʁ 'dø/

[le sɛ ti 'mɔ̃] [sɔ̃ a saʁ 'dø]

24. Celui-là aura toujours le caractère douteux.

/sø lɥi 'la / oʁa tu 'ʒuʁ / lø ka rak tɛʁ du 'tø/

[se lu la 'la] [au ra tu 'ʒuʁ] [le ka rak tɛʁ dø 'tø]

25. Les billets sont à eux.

/le bijɛ sɔ̃ ta 'ø/

[le bi le sɔ̃ a 'ø]

26. Du riz noir c'est mieux.

/dy ri nwaʁ sɛ 'mjø/

[du ri noaʁ se 'mjø]

27. Elle aime sa chemise bleue.

/ɛ 'lɛm / sa ʃø miz 'blø/

[ɛ 'lam] [sa ʃe miz 'blø]

28. Mon père est déjà vieux.

/mɔ̃ 'pɛʀ / ɛ de ʒa 'vjø/

[mɔ̃ 'pɛʀ / ɛ de ʒa vy 'vjø]

29. Les voisins aussi, ils sont vieux.

/le vwa zɛ̃ o 'si / il sɔ̃ 'vjø/

[le vwa zĩ ou 'si] [il sɔ̃ 'vjø]

### Locutrice 3

1. Le garçon est heureux.

/lø gaʀ 'sɔ̃ / ɛ tø 'ʀø/

[le gaʀ 'sɔ̃] [ɛ ø 'ʀø]

2. La coiffeuse veut du feu.

/la kwa 'føz / vø dy 'fø/

[la ka 'føz] [vø dy 'fø]

3. Il n'y a pas de chien bleu.

/il nja pa 'dø / ʃjɛ̃ 'blø/

[il nja pa 'de] [ʃjã 'blø]

4. Ma fille aime lorsque je fais des œufs.

/ma fij 'ɛm / lɔʀs kø ʒø fɛ de 'zø /

[ma fi 'ɛm][jɔʁs ki ʒe fɛ de 'zɔf]

5. Je te souhaite les meilleurs vœux.

/ʒø tø 'swɛt / le mɛj œʁ 'vø/

[ʒe te 'swɛt][le me œʁ 'vø]

6. Parce que c'est eux.

/paʁs kø sɛ 'ø/

[pas ke se 'ø]

7. Sur le plat il y a des œufs.

/syʁ lø 'pla / i lja de 'zø/

[sur le 'pla][i lja de 'zøf]

8. Plutôt chez eux.

/ply to ʃe 'zø/

[ply to ʃe 'zø]

9. Du violet ou du bleu ?

/dy vjo 'lɛ / u dy 'blø/

[du vjo 'le][o du 'blo]

10. Dans la cheminée il y a du feu.

/dɑ̃ la ʃa mi 'ne / i lja dy 'fø/

[dɑ̃ la ʃa mi 'ne][i lja dy 'fø]

11. Ils sont très beaux tes yeux.

/il sɔ̃ trɛ bo / te 'zjø/

[il sɔ̃ trɛ bo] [te 'zjø]

12. Peu à peu.

/pø a 'pø/

[pø a 'pø]

13. Le garçon a les yeux bleus.

/lø gaʀ 'sɔ̃ / a le zjø 'blø/

[le ga 'sɔ̃] [a le zjø 'blø]

14. Mettez-le.

/me te 'lø/

[me te 'le]

15. La fête sera chez eux.

/la 'fɛt / sɔ̃ ra ʃe 'zø/

[la 'fɛt] [se ra ʃe 'zø]

16. À Paris le ciel n'est pas bleu.

/a pa 'ʀi / lø sjɛl nɛ pa 'blø/

[a pa 'ʀi] [le sjɛl nɛ pa 'blø]

17. Il faut faire couper les cheveux.

/i fo 'fɛʀ / ku pe le ʃø 'vø/

[i fo 'fɛʀ] [ku pe le ʃe 'vø]

18. De ma fenêtre, je vois la nature et le ciel bleu.

/dø ma fø 'nɛtʀ / ʒø vwa la na 'tyʀ / e lø sjɛl 'blø/  
 [de ma fe 'nɛtʀ] [ʒe vwa la na 'tyʀ] [e le sjɛl 'blø]

19. Seulement parce que ce sont eux.

/sœl 'mã / paʀs kø sø sɔ̃ 'ø/  
 [sy le 'mɔ̃] [paʀs ke se sɔ̃ 'ã]

20. Ils ne sont plus que deux.

/il nø 'sɔ̃ / plɥ kø 'dø/  
 [il ne 'sɔ̃] [plɥ ke 'dø]

21. Et eux ?

/e 'ø/  
 [e 'tø]

22. Ce mec a des muscles vigoureux.

/sø 'mɛk / a de myskl vi gu 'ʀø/  
 [se 'mɛ] [a de myskl vi gu 'ʀøz]

23. Les sentiments sont hasardeux.

/le sã ti 'mã / sɔ̃ ta zaʀ 'dø/  
 [le sã ti 'mɔ̃] [sɔ̃ a zaʀ 'dø]

24. Celui-là aura toujours le caractère douteux.

/sø lɥi 'la / oʀa tu 'ʒyʀ / lø ka rak tɛʀ du 'tø/  
 [se lɥi 'la] [aʀa tu 'ʒyʀ] [le ka rak tɛʀ du 'to]

25. Les billets sont à eux.

/le bijɛ sɔ̃ ta 'ø/

[le bi je sɔ̃ a 'zø]

26. Du riz noir c'est mieux.

/dy ri nwaʀ sɛ 'mjø/

[du ri noaʀ sɛ 'mjø]

27. Elle aime sa chemise bleue.

/ɛ 'lɛm / sa ʃø miz 'blø/

[ɛ 'lɛm] [sa ʃe mi zi 'blø]

28. Mon père est déjà vieux.

/mɔ̃ 'pɛʀ / ɛ de ʒa 'vjø/

[mɔ̃ 'pɛ / ɛ de ʒa 'vjø]

29. Les voisins aussi, ils sont vieux.

/le vwa zɛ̃ o 'si / il sɔ̃ 'vjø/

[le vwa zɑ̃ o 'si] [il sɔ̃ 'vjø]

#### **Locutrice 4**

1. Le garçon est heureux.

/lø gaʀ 'sɔ̃ / ɛ tø 'ʀø/

[le gaʀ 'sɔ̃:] [ɛ tø 'ʀø]

2. La coiffeuse veut du feu.

/la kwa 'føz / vø dy 'fø/

[la kwa 'feuz] [veut dy 'fø]

3. Il n'y a pas de chien bleu.

/il nja pa 'dø / ʃjɛ̃ 'blø/

[il nja pa 'dø / ʃjã 'blo]

4. Ma fille aime lorsque je fais des œufs.

/ma fij 'ɛm / lɔʁs kø ʒø fɛ de 'zø /

[ma fij 'ɛm][lɔʁs ke ʒe fɛ de 'zøfs]

5. Je te souhaite les meilleurs vœux.

/ʒø tø 'swɛt / le mɛj œʁ 'vø/

[ʒø tø 'swɛt][le meʎœʁ 'vã]

6. Parce que c'est eux.

/paʁs kø se 'ø/

[paʁs kø se 'tã]

7. Sur le plat il y a des œufs.

/syʁ lø 'pla / i lja de 'zø/

[syʁ le 'pla][i lja de 'zøv]

8. Plutôt chez eux.

/ply to ʃe 'zø/

[ply to ʃe 'zø]

9. Du violet ou du bleu ?

/dy vjo 'lɛ / u dy 'blø/

[dy vjo 'lɛt][o dy 'blø]



10. Dans la cheminée il y a du feu.

/dã la ʃa mi 'ne / i lja dy 'fø/

[dã la ʃa mi 'nɛ] [i lja dy 'fø]

11. Ils sont très beaux tes yeux.

/il sɔ̃ tʁɛ 'bo / te 'zjø/

[il sɔ̃ tʁɛ 'bo] [te 'zjø]

12. Peu à peu.

/pø a 'pø/

[pø a 'pø]

13. Le garçon a les yeux bleus.

/lø gaʁ 'sɔ̃ / a le zjø 'blø/

[le gaʁ 'sɔ̃] [a le zjø 'blø]

14. Mettez-le.

/me te 'lø/

[me tez 'lø]

15. La fête sera chez eux.

/la 'fɛt / sø ra ʃe 'zø/

[la 'fɛt] [se ra ʃe 'zø]

16. À Paris le ciel n'est pas bleu.

/a pa 'ʁi / lø sjɛl nɛ pa 'blø/

[a pa 'ʁi] [le sjɛl nɛ pa 'blø]

17. Il faut faire couper les cheveux.

/i fo 'fɛR / ku pe le ʃø 'vø/

[il fo 'fɛR] [ku pɛR le ʃe 'vø]

18. De ma fenêtre, je vois la nature et le ciel bleu.

/dø ma fø 'nɛtR / ʒø vwa la na 'tyR / e lø sjɛl 'blø/

[de ma fe 'nɛtR] [ʒe vwa la na 'tyR] [e lø sjɛ 'blø]

19. Seulement parce que ce sont eux.

/sœl 'mã / paʁs kø sø sɔ̃ 'ø/

[sɔl 'mã] [paʁs kø se sɔ̃ 'tø]

20. Ils ne sont plus que deux.

/il nø 'sɔ̃ / ply kø 'dø/

[il ne sø 'sɔ̃] [plyz kø 'dø]

21. Et eux ?

/e 'ø/

[e 'ø]

22. Ce mec a des muscles vigoureux.

/sø 'mɛk / a de myskl vi gu 'Rø/

[se 'mɛk] [a de myskl vi gu 'Rø]

23. Les sentiments sont hasardeux.

/le sã ti 'mã / sɔ̃ ta zaʁ 'dø/

[le sɛ tʃi 'mɛt] [sɔ̃ a zaʁ 'dø]

24. Celui-là aura toujours le caractère douteux.

/sø lɥi 'la / o ra tu 'ʒuʁ / lø ka rak tɛʁ du 'tø/

[se lʁi 'la / o ra tu 'ʒuʁs] [le ka rak tɛʁ do 'tø]

25. Les billets sont à eux.

/le biʒɛ sɔ̃ ta 'ø/

[les bi ʌɛt sɔ̃ ta 'o]

26. Du riz noir c'est mieux.

/dy ri nwaʁ sɛ 'mjø/

[du ri noaʁ se 'mjø]

27. Elle aime sa chemise bleue.

/ɛ 'lɛm / sa ʃø miz 'blø/

[ɛ 'lɛm] [sa ʃe miz 'blø]

28. Mon père est déjà vieux.

/mɔ̃ 'pɛʁ / ɛ de ʒa 'vjø/

[mɔ̃ 'pɛʁ] [ɛz de ʒa 'vjø]

29. Les voisins aussi, ils sont vieux.

/le vwa zɛ̃ o 'si / il sɔ̃ 'vjø/

[le vwa zɛ̃ o 'si] [il sɔ̃ 'vjø]

### **Locutrice 5**

1. Le garçon est heureux.

/lø gaʁ 'sɔ̃ / ɛ tø 'ʁø/

[le gaʁ 'sɔ̃] [ɛ ø 'ʁø]

2. La coiffeuse veut du feu.

/la k w a 'f ø z / v ø d y 'f ø /

[la k w a 'f y z] [v ø d y 'f ø]

3. Il n'y a pas de chien bleu.

/il n j a p a 'd ø / ʃ j ẽ 'b l ø /

[il n j a p a 'd u] [ʃ j ẽ 'b l ø]

4. Ma fille aime lorsque je fais des œufs.

/ma f i j 'ɛ m / l ø r s k ø ʒ ø f ɛ d e 'z ø /

[ma f i j 'ɛ m] [l ø r s k ø ʒ ø f ɛ d e 'z ø f]

5. Je te souhaite les meilleurs vœux.

/ʒ ø t ø 's w ɛ t / l e m ɛ j œ r 'v ø /

[ʒ e t e 's w ɛ t] [l e m ɛ j œ r 'v ø f]

6. Parce que c'est eux.

/p a r s k ø s e 'ø /

[p a r s e k ø s e 'ø]

7. Sur le plat il y a des œufs.

/s y r l ø 'p l a / i l j a d e 'z ø /

[s y r l e 'p l a] [i l j a d e 'z ø f]

8. Plutôt chez eux.

/p l y t ø ʃ e 'z ø /

[p l y t ø ʃ e 'z ø]

9. Du violet ou du bleu ?

/dy vjo 'lɛ / u dy 'blø/

[du vjo 'lɛ] [o du 'blø]

10. Dans la cheminée il y a du feu.

/dã la ʃa mi 'ne / i lja dy 'fø/

[dã la ʃa mi 'ne] [i lja dy 'fø]

11. Ils sont très beaux tes yeux.

/il sɔ̃ tʁɛ 'bo / te 'zjø/

[il sɔ̃ tʁɛ 'bo] [te 'zjø]

12. Peu à peu.

/pø a 'pø/

[pø a 'pø]

13. Le garçon a les yeux bleus.

/lø gaʁ 'sɔ̃ / a le zjø 'blø/

[le gaʁ 'sɔ̃] [a le zjø 'blø]

14. Mettez-le.

/me te 'lø/

[me te 'lø]

15. La fête sera chez eux.

/la 'fɛt / sø ra ʃe 'zø/

[la 'fɛt / se ra ʃe 'zø]

16. À Paris le ciel n'est pas bleu.

/a pa 'ri / lø sjɛ nɛ pa 'blø/

[a pa 'ri] [lɛ sjɛ nɛ pa 'blø]

17. Il faut faire couper les cheveux.

/i fo 'fɛʀ / ku pe le ʃø 'vø/

[il fo 'fɛʀ] [ku pe le ʃø 'vø]

18. De ma fenêtre, je vois la nature et le ciel bleu.

/dø ma fø 'nɛʀ / ʒø vwa la na 'tyʀ / e lø sjɛl 'blø/

[de ma fe 'nɛʀ] [ʒø vwa la na 'tuʀ] [e lø sjɛl 'blø]

19. Seulement parce que ce sont eux.

/sœl 'mã / paʀs kø sø sɔ̃ 'ø/

[sɔl 'mã] [paʀ se kø sø sɔ̃ 'ø]

20. Ils ne sont plus que deux.

/il nø 'sɔ̃ / plɥ kø 'dø/

[il ne 'sɔ̃] [plɥ ke 'dø]

21. Et eux ?

/e 'ø/

[e 'ø]

22. Ce mec a des muscles vigoureux.

/sø 'mɛk / a de myskl vi gu 'ʀø/

[se 'mɛk] [a de myskl vi gu 'ʀøz]

23. Les sentiments sont hasardeux.

/le sã ti 'mã / sã ta zaR 'dø/

[le sã ti 'mã] [sã a zaR 'dø]

24. Celui-là aura toujours le caractère douteux.

/sø lɥi 'la / oRa tu 'ʒuR / lø ka rak tɛR du 'tø/

[se lɥi 'la] [oRa tu 'ʒuR] [lø ka rak tɛR du 'tø]

25. Les billets sont à eux.

/le bijɛ sã ta 'ø/

[le bijɛ sã ta 'ø]

26. Du riz noir c'est mieux.

/dy ri nwaR sɛ 'mjø/

[du ri nwaR sɛ 'mjø]

27. Elle aime sa chemise bleue

/ɛ 'lɛm / sa ʃø miz 'blø/

[ɛ 'lɛm] [sa ʃø miz 'blø]

28. Mon père est déjà vieux.

/mã 'pɛR / ɛ de ʒa 'vjø/

[mã 'pɛR] [ɛ de ʒa 'vy]

29. Les voisins aussi, ils sont vieux.

/le vwa zɛ o 'si / il sã 'vjø/

[le vwa zɛ o 'si] [il sã 'vø]

## Locutrice 6

1. Le garçon est heureux.

/lø gaR 'sɔ̃ / ɛ tø 'Rø/

[le gaR 'sɔ̃] [ɛ tø 'Rø]

2. La coiffeuse veut du feu.

/la kwa 'føz / vø dy 'fø/

[la kwa 'fez] [vø dy 'fø]

3. Il n'y a pas de chien bleu.

/il nja pa 'dø / ʃjɛ̃ 'blø/

[il nja pa 'de] [ʃjɛ̃ 'blø]

4. Ma fille aime lorsque je fais des œufs.

/ma fij 'ɛm / lɔʁs kø ʒø fɛ de 'zø /

[ma fij 'ɛm] [lɔʁs ke ʒe fɛ de 'zøf]

5. Je te souhaite les meilleurs vœux.

/ʒø tø 'swɛt / le mɛj œʁ 'vø/

[ʒe te 'su ʁɛt] [le mɛj œʁ 'vwa]

6. Parce que c'est eux.

/paʁs kø sɛ 'ø/

[pas ke se 'ø]

7. Sur le plat il y a des œufs.

/syʁ lø 'pla / i lja de 'zø/



[sʁ le 'pla][i lja pa de 'zøf]

8. Plutôt chez eux.

/ply to ʃe 'zø/

[ply to ʃe 'zø]

9. Du violet ou du bleu ?

/dy vjo 'lɛ / u dy 'blø/

[du vjo 'lɛ] [o du 'blø]

10. Dans la cheminée il y a du feu.

/dɑ̃ la ʃa mi 'ne / i lja dy 'fø/

[dɑ̃ la ʃa mi 'ne] [i lja dy 'fø]

11. Ils sont très beaux tes yeux.

/il sɔ̃ trɛ 'bo / te 'zjø/

[il sɔ̃ trɛ 'bo] [te 'zjø]

12. Peu à peu.

/pø a 'pø/

[pø a 'pø]

13. Le garçon a les yeux bleus.

/lø gar 'sɔ̃ / a le zjø 'blø/

[le gar 'sɔ̃] [a le zjø 'blø]

14. Mettez-le.

/me te 'lø/

[met 'lø]

15. La fête sera chez eux.

/la 'fɛt / sɔ̃ ra ʃe 'zø/

[la 'fɛt / se ra ʃe 'zø]

16. À Paris le ciel n'est pas bleu.

/a pa 'ʁi / lɔ̃ sjɛ nɛ pa 'blø/

[a pa 'ʁi] [le sjɛ nɛ pa 'blø]

17. Il faut faire couper les cheveux.

/i fo 'fɛʁ / ku pe le ʃø 'vø/

[il fo 'fɛʁ] [ku pe le ʃø 'vø]

18. De ma fenêtre, je vois la nature et le ciel bleu.

/dø ma fø 'nɛʁ / ʒø vwa la na 'tyʁ / e lɔ̃ sjɛl 'blø/

[de la fe 'nɛʁ] [ʒø vwa la na 'tyʁ] [e le sjɛls 'blø]

19. Seulement parce que ce sont eux.

/sœl 'mɑ̃ / paʁs kɔ̃ sɔ̃ sɔ̃ 'ø/

[sɔ̃ le 'mɑ̃] [pa se ke se sɔ̃ 'ø]

20. Ils ne sont plus que deux.

/il nø 'sɔ̃ / ply kɔ̃ 'dø/

[ils ne 'sɔ̃] [plyd ke 'dø]

21. Et eux ?

/e 'ø/

[e 'ø]

22. Ce mec a des muscles vigoureux.

/sø 'mɛk / a de myskl vi gu 'RØ/

[sɛ 'mɛk] [a de muskl vi gu 'RØ]

23. Les sentiments sont hasardeux.

/le sã ti 'mã / sã ta zaR 'dø/

[le sɛ tʃi 'mã] [sã ra za 'dø]

24. Celui-là aura toujours le caractère douteux.

/sø lɥi 'la / ORa tu 'ʒUR / lø ka rak tɛR du 'tø/

[sø lɥi 'la] [ORa tu 'ʒu] [la ka rak tɛR du 'tø]

25. Les billets sont à eux.

/le bijɛ sã ta 'ø/

[le bijɛ sã a 'ø]

26. Du riz noir c'est mieux.

/dy ri nwaR sɛ 'mjø/

[du ri noaR sɛ 'mje]

27. Elle aime sa chemise bleue.

/ɛ 'lɛm / sa ʃø miz 'blø/

[ɛ 'lɛm] [sa ʃø miz 'blø]

28. Mon père est déjà vieux.

/mɔ̃ 'pɛR / ɛ de ʒa 'vjø/

[mɔ̃ 'pɛR] [ɛ de ʒa 'vy]

29. Les voisins aussi, ils sont vieux.

/le vwa zɛ̃ o 'si / il sɔ̃ 'vjø/

[le vwa zɛ̃ o 'si] [il sɔ̃ 'vjø]

### Locutrice 7

1. Le garçon est heureux.

/lø gaR 'sɔ̃ / ɛ tø 'Rø/

[le gaR 'sɔ̃] [ɛ ø 'Rø]

2. La coiffeuse veut du feu.

/la kwa 'føz / vø dy 'fø/

[la kwa 'føz] [vø du 'fø]

3. Il n'y a pas de chien bleu.

/il nja pa 'dø / ʃjɛ̃ 'blø/

[il nja pa 'dø] [ʃjã 'blø]

4. Ma fille aime lorsque je fais des œufs.

/ma fij 'ɛm / lɔRS kø ʒø fɛ de 'zø /

[ma fi 'emi] [lɔRS kø ʒø fɛ de 'zjø]

5. Je te souhaite les meilleurs vœux.

/ʒø tø 'swɛt / le mɛj œR 'vø/

[ʒe te 'swɛt] [lø mej øR 'vø]

6. Parce que c'est eux.

/paʁs kø sɛ 'ø/

[pas ke se 'tø]

7. Sur le plat il y a des œufs.

/syʁ lø 'pla / i lja de 'zø/

[syʁ le 'pla][i lja dø 'zø]

8. Plutôt chez eux.

/ply to ʃe 'zø/

[ply to ʃe 'zø]

9. Du violet ou du bleu ?

/dy vjo 'lɛ / u dy 'blø/

[du vjo 'le][o du 'blø]

10. Dans la cheminée il y a du feu.

/dɑ̃ la ʃa mi 'ne / i lja dy 'fø/

[dɑ̃ la ʃa mi 'ne][i lja dy 'fø]

11. Ils sont très beaux tes yeux.

/il sɔ̃ tʁɛ 'bo / te 'zjø/

[il sɔ̃ tʁɛ 'bo][te 'zjø]

12. Peu à peu.

/pø a 'pø/

[pø a 'pø]

13. Le garçon a les yeux bleus.

/lø gaʁ 'sɔ̃ / a le zjø 'blø/

[lø gaʀ 'sɔ̃] [a lɛ zjø 'blø]

14. Mettez-le.

/me te 'lø/

[me te 'lø]

15. La fête sera chez eux.

/la 'fɛt / sø ʀa ʃe 'zø/

[la 'fɛt / se ʀa ʃe 'zø]

16. À Paris le ciel n'est pas bleu.

/a pa 'ʀi / lø sjɛ nɛ pa 'blø/

[a pa 'ʀi] [le sjɛl nɛ pa 'ble]

17. Il faut faire couper les cheveux.

/i fo 'fɛʀ / ku pe le ʃø 'vø/

[il fo 'fɛʀ] [ku pe lø ʃø 'vø]

18. De ma fenêtre, je vois la nature et le ciel bleu.

/dø ma fø 'nɛʀ / ʒø vwa la na 'tyʀ / e lø sjɛl 'blø/

[de ma fe 'nɛʀ] [ʒe vwa la na 'tyʀ] [e le sjɛl 'blø]

19. Seulement parce que ce sont eux.

/sœl 'mã / paʀs kø sø sɔ̃ 'ø/

[sɔl 'mã] [pas ke sø sɔ̃ 'ø]

20. Ils ne sont plus que deux.

/il nø 'sɔ̃ / ply kø 'dø/

[il ne 'sɔ̃] [ply ke 'dø]

21. Et eux ?

/e 'ø/

[e 'ø]

22. Ce mec a des muscles vigoureux.

/sø 'mɛk / a de myskl vi gu 'Rø/

[se 'mɛk] [a de mys klø vi gu 'Røz]

23. Les sentiments sont hasardeux.

/le sã ti 'mã / sɔ̃ ta zaR 'dø/

[le sɛ̃ ti 'mõ] [sɔ̃ a zaR 'dø]

24. Celui-là aura toujours le caractère douteux.

/sø lɥi 'la / ora tu 'ʒuR / lø ka rak tɛR du 'tø/

[se lɥi 'la] [ora tu 'ʒuR] [lø ka rak tɛR du 'tø]

25. Les billets sont à eux.

/le bijɛ sɔ̃ ta 'ø/

[le bijɛ sɔ̃ ta 'ø]

26. Du riz noir c'est mieux.

/dy ri nwaR sɛ 'mjø/

[du ri noaR sɛ 'mjø]

27. Elle aime sa chemise bleue.

/ɛ 'lɛm / sa ʃø miz 'blø/

[ɛl 'ɛm] [sa ʃe miz 'blø]

28. Mon père est déjà vieux.

/mɔ̃ 'pɛʀ / ɛ de ʒa 'vjø/

[mɔ̃ 'pɛʀ] [ɛ de ʒa 'vø]

29. Les voisins aussi, ils sont vieux.

/le vwa zɛ̃ o 'si / il sɔ̃ 'vjø/

[le vwa zɛ̃ o 'si] [il sɔ̃ 'vø]

### Locutrice 8

1. Le garçon est heureux.

/lø gaʀ 'sɔ̃ / ɛ tø 'ʀø/

[lø gaʀ 'sɔ̃] [ɛ ø 'ʀø]

2. La coiffeuse veut du feu.

/la kwa 'føz / vø dy 'fø/

[la kwa 'føz] [vø dy 'fø]

3. Il n'y a pas de chien bleu.

/il nja pa 'dø / ʃjɛ̃ 'blø/

[il nja 'pad] [ʃjɛ̃ 'blø]

4. Ma fille aime lorsque je fais des œufs.

/ma fij 'ɛm / lɔʀs kø ʒø fɛ de 'zø /

[ma fij 'ɛm] [lɔʀk ʒø fɛ de 'zøf]



5. Je te souhaite les meilleurs vœux.

/ʒø tø 'swɛt / le mɛj œʀ 'vø/

[ʒe te 'swɛt][le mej œʀ 'vø]

6. Parce que c'est eux.

/paʀs kø sɛ 'ø/

[paʀs kø sɛ 'ø]

7. Sur le plat il y a des œufs.

/syʀ lø 'pla / i lja de 'zø/

[syʀ lø 'pla][i lja de 'zøf]

8. Plutôt chez eux.

/ply to ʃe 'zø/

[ply to ʃe 'zø]

9. Du violet ou du bleu ?

/dy vjo 'lɛ / u dy 'blø/

[du vjo 'lɛ][u du 'blø]

10. Dans la cheminée il y a du feu.

/dɑ̃ la ʃa mi 'ne / i lja dy 'fø/

[dɑ̃ la ʃa mi 'ne][i lja dy 'fø]

11. Ils sont très beaux tes yeux.

/il sɔ̃ tʀɛ 'bo / te 'zjø/

[ij sɔ̃ tʀɛ 'bo][te 'zjø]

12. Peu à peu.

/pø a 'pø/

[pø a 'pø]

13. Le garçon a les yeux bleus.

/lø gaR 'sɔ̃ / a le zjø 'blø/

[lø gaR 'sɔ̃] [a le zjø 'blø]

14. Mettez-le.

/me te 'lø/

[me te 'lø]

15. La fête sera chez eux.

/la 'fɛt / sɔ̃ ra ʃe 'zø/

[la 'fɛt / se ra ʃe 'zø]

16. À Paris le ciel n'est pas bleu.

/a pa 'ri / lø sjɛ nɛ pa 'blø/

[a pa 'ri] [le sjɛl nɛ pa 'blø]

17. Il faut faire couper les cheveux.

/i fo 'fɛR / ku pe le ʃø 'vø/

[il fo 'fɛR] [ku pe le ʃø 'vø]

18. De ma fenêtre, je vois la nature et le ciel bleu.

/dø ma fø 'nɛtR / ʒø vwa la na 'tyR / e lø sjɛl 'blø/

[dø ma fe 'nɛtR] [ʒø vwa la na 'tyR] [e le sjɛl 'blø]

19. Seulement parce que ce sont eux.

/sœl 'mã / paRS kØ sØ sÕ 'ø/

[sul 'mã] [paRS kØ sØ sÕ 'ø]

20. Ils ne sont plus que deux.

/il nØ 'sÕ / ply kØ 'dØ/

[il ne 'sÕ] [ply ke 'dØ]

21. Et eux ?

/e 'ø/

[e 'ø]

22. Ce mec a des muscles vigoureux.

/sØ 'mɛk / a de myskl vi gu 'RØ/

[se 'mɛk] [a de myskl vi gu 'RØ]

23. Les sentiments sont hasardeux.

/le sã ti 'mã / sÕ ta zaR 'dØ/

[lØ sã tʃi 'mã] [sÕ a zaR 'dØ]

24. Celui-là aura toujours le caractère douteux.

/sØ lɥi 'la / ORa tu 'ʒUR / lØ ka rak tɛR du 'tØ/

[se lɥi 'la] [ORa tu 'ʒUR] [lØ ka rak tɛR du 'tã]

25. Les billets sont à eux.

/le bijɛ sÕ ta 'ø/

[lØ bijɛ sÕ a 'ø]

26. Du riz noir c'est mieux.

/dy ri nwaR sɛ 'mjØ/

[dy ri nwaR se 'mjø]

27. Elle aime sa chemise bleue.

/ɛ 'lɛm / sa ʃø miz 'blø/

[ɛl 'ɛm] [sa ʃø miz 'blø]

28. Mon père est déjà vieux.

/mɔ̃ 'pɛR / ɛ de ʒa 'vjø/

[mɔ̃ 'pɛR] [ɛ de ʒa 'vjø]

29. Les voisins aussi, ils sont vieux.

/le vwa zɛ̃ o 'si / il sɔ̃ 'vjø/

[le vwa zɛ̃ o 'si] [il sɔ̃ 'vjø]

### **Locutrice 9**

1. Le garçon est heureux.

/lø gaR 'sɔ̃ / ɛ tø 'Rø/

[le gaR 'sɔ̃:] [ɛ ø 'Rø]

2. La coiffeuse veut du feu.

/la kwa 'føz / vø dy 'fø/

[la kwa 'føz] [vø dy 'fø]

3. Il n'y a pas de chien bleu.

/il nja pa 'dø / ʃjɛ̃ 'blø/

[il nja pa 'de / ʃjã̃ 'blø]

4. Ma fille aime lorsque je fais des œufs.

/ma fiʝ 'ɛm / lɔʀs kø ʒø fɛ de 'zø /

[ma fa miʝ 'ɛm][lɔʀs kø ʒø fɛ de 'zøfs]

5. Je te souhaite les meilleurs vœux.

/ʒø tø 'swɛt / le mɛʝ œʀ 'vø/

[ʒø tø 'swɛt][le mɛʝ œʀ 'vø]

6. Parce que c'est eux.

/paʀs kø sɛ 'ø/

[pas kø sɛz 'ø]

7. Sur le plat il y a des œufs.

/syʀ lø 'pla / i lʝa de 'zø/

[syʀ le 'pla][i lʝa de 'zɔf]

8. Plutôt chez eux.

/ply to ʃe 'zø/

[ply to ʃe 'zø]

9. Du violet ou du bleu ?

/dy vʝo 'lɛ / u dy 'blø/

[dy vʝo 'lɛt][o dy 'blø]

10. Dans la cheminée il y a du feu.

/dɑ̃ la ʃa mi 'ne / i lʝa dy 'fø/

[dɑ̃ la ʃa mi 'nɛ][i lʝa dy 'fø]

11. Ils sont très beaux tes yeux.

/il sɔ̃ tʁɛ 'bo / te 'zjø/

[il sɔ̃ tʁɛ 'bo] [te 'zjø]

12. Peu à peu.

/pø a 'pø/

[pø a 'pø]

13. Le garçon a les yeux bleus.

/lə gaʁ 'sɔ̃ / a le zjø 'blø/

[lə gaʁ 'sɔ̃] [a le zjø 'blø]

14. Mettez-le.

/me te 'lø/

[me te 'le]

15. La fête sera chez eux.

/la 'fɛt / sɔ̃ ra ʃe 'zø/

[la 'fɛt] [se ra ʃe 'zø]

16. À Paris le ciel n'est pas bleu.

/a pa 'ʁi / lø sjɛl nɛ pa 'blø/

[a pa 'ʁi] [le sjɛl nɛ pa 'blø]

17. Il faut faire couper les cheveux.

/i fo 'fɛʁ / ku pe le ʃø 'vø/

[il fo 'fɛʁ] [ku pø lø ʃø 'vø]

18. De ma fenêtre, je vois la nature et le ciel bleu.

/dø ma f ø 'nɛtʀ / ʒø vwa la na 'tyʀ / e lø sjɛl 'blø/  
 [de ma fe 'nɛtʀ] [ʒe vwa la na 'tuʀ] [e lø sjɛ 'blø]

19. Seulement parce que ce sont eux.

/sœl 'mã / paʀs kø sø sɔ̃ 'ø/  
 [sɔl 'mã] [paʀs ke ne sɔ̃ 'ø]

20. Ils ne sont plus que deux.

/il nø 'sɔ̃ / plɥ kø 'dø/  
 [il ne 'sɔ̃] [plɥ ke 'dø]

21. Et eux ?

/e 'ø/  
 [e 'ø]

22. Ce mec a des muscles vigoureux.

/sø 'mɛk / a de myskl vi gu 'ʀø/  
 [se 'mɛk] [a de myskl vi gu 'ʀø]

23. Les sentiments sont hasardeux.

/le sã ti 'mã / sɔ̃ ta zaʀ 'dø/  
 [le sɛ ti 'mã] [sɔ̃ a zaʀ 'dø]

24. Celui-là aura toujours le caractère douteux.

/sø lɥi 'la / o ra tu 'ʒuʀ / lø ka rak tɛʀ du 'tø/  
 [se lɥi 'la / o ra tu 'ʒu] [le ka rak tɛʀ du 'tø]

25. Les billets sont à eux.

/le bijɛ sɔ̃ ta 'ø/

[le bi je sɔ̃ ta 'ø]

26. Du riz noir c'est mieux.

/dy ri nwaʀ sɛ 'mjø/

[dy ri noaʀ sɛ 'mjø]

27. Elle aime sa chemise bleue.

/ɛ 'lɛm / sa ʃø miz 'blø/

[ɛ 'lam] [sa ʃe miz 'blø]

28. Mon père est déjà vieux.

/mɔ̃ 'pɛʀ / ɛ de ʒa 'vjø/

[mɔ̃ 'pɛʀ] [ɛ de ʒa 'vjø]

29. Les voisins aussi, ils sont vieux.

/le vwa zɛ̃ o 'si / il sɔ̃ 'vjø/

[le vwa zɛ̃ o 'si] [il sɔ̃ 'vjø]

### **Locutrice 10**

1. Le garçon est heureux.

/lø gaʀ 'sɔ̃ / ɛ tø 'ʀø/

[lø gaʀ 'sɔ̃:] [ɛ ø 'ʀø]

2. La coiffeuse veut du feu.

/la kwa 'føz / vø dy 'fø/

[la kwa 'søz] [vø dy 'fø]



3. Il n'y a pas de chien bleu.

/il nja pa 'dø / ʃjɛ̃ 'blø/

[il nja pa 'de / ʃjã 'blø]

4. Ma fille aime lorsque je fais des œufs.

/ma fij 'ɛm / lɔʁs kø ʒø fɛ de 'zø/

[ma fij 'ɛm][lɔsk ʒe fɛ de 'zø]

5. Je te souhaite les meilleurs vœux.

/ʒø tø 'swɛt / le mɛj œʁ 'vø/

[ʒe te 'swɛt][le me jœʁ 'vø]

6. Parce que c'est eux.

/paʁs kø sɛ 'ø/

[pas ke se 'tø]

7. Sur le plat il y a des œufs.

/syʁ lø 'pla / i lja de 'zø/

[syʁ le 'pla][i lja de 'zøf]

8. Plutôt chez eux.

/ply to ʃe 'zø/

[ply to ʃe 'zø]

9. Du violet ou du bleu ?

/dy vjo 'lɛ / u dy 'blø/

[dy vjo 'lɛt][u dy 'blø]

10. Dans la cheminée il y a du feu.

/dɑ̃ la ʃa mi 'ne / i lja dy 'fø/

[dɑ̃ la ʃa mi 'ne] [i lja dy 'fø]

11. Ils sont très beaux tes yeux.

/il sɑ̃ tʁɛ 'bo / te 'zjø/

[il sɑ̃ tʁɛ 'bo] [te 'zjø]

12. Peu à peu.

/pø a 'pø/

[pø a 'pø]

13. Le garçon a les yeux bleus.

/lə gaʁ 'sɑ̃ / a le zjø 'blø/

[lə gaʁ 'sɑ̃] [a le zjø 'blo]

14. Mettez-le.

/me te 'lø/

[me te 'le]

15. La fête sera chez eux.

/la 'fɛt / sɔʁa ʃe 'zø/

[la 'fɛt] [se ʁa ʃe 'zø]

16. À Paris le ciel n'est pas bleu.

/a pa 'ʁi / lø sjɛl nɛ pa 'blø/

[a pa 'ʁi] [lø sjɛl nɛ pa 'blø]

17. Il faut faire couper les cheveux.

/i fo 'fɛR / ku pe le ʃø 'vø/

[il fo 'fɛR] [ku pe le ʃø 'vø]

18. De ma fenêtre, je vois la nature et le ciel bleu.

/dø ma fø 'nɛtR / ʒø vwa la na 'tyR / e lø sjɛl 'blø/

[de ma fe 'nɛtR] [ʒø vwa la na 'tuR] [e lø sjɛl 'blø]

19. Seulement parce que ce sont eux.

/sœl 'mã / paʁs kø sø sɔ̃ 'ø/

[sɔl 'mã] [pas ke se sɔ̃ 'tø]

20. Ils ne sont plus que deux.

/il nø 'sɔ̃ / ply kø 'dø/

[il ne 'sɔ̃] [ply ke 'dø]

21. Et eux ?

/e 'ø/

[e 'ø]

22. Ce mec a des muscles vigoureux.

/sø 'mɛk / a de myskl vi gu 'Rø/

[se 'mɛk] [a de mys kles vi gu 'Rø]

23. Les sentiments sont hasardeux.

/le sã ti 'mã / sɔ̃ ta zaR 'dø/

[le sɛ ti 'mã] [sɔ̃ a zaR 'dø]

24. Celui-là aura toujours le caractère douteux.

/sø lɥi 'la / o ra tu 'ʒur / lø ka rak tɛR du 'tø/  
 [se lɥi 'la / o ra tu 'ʒur] [lø ka rak tɛR du 'tø]

25. Les billets sont à eux.

/le bijɛ sɔ̃ ta 'ø/  
 [le bije sɔ̃ ta 'ø]

26. Du riz noir c'est mieux.

/dy ri nwaR sɛ 'mjø/  
 [dy ri noaR sɛ 'mjø]

27. Elle aime sa chemise bleue.

/ɛ 'lɛm / sa ʃø miz 'blø/  
 [ɛ 'lɛm] [sa ʃe miz 'blø]

28. Mon père est déjà vieux.

/mɔ̃ 'pɛR / ɛ de ʒa 'vjø/  
 [mɔ̃ 'pɛR] [ɛ de ʒa 'vjø]

29. Les voisins aussi, ils sont vieux.

/le vwa zɛ̃ o 'si / il sɔ̃ 'vjø/  
 [le vwa zɛ̃ o 'si] [il sɔ̃ 'vjø]

### **Locutrice 11**

1. Le garçon est heureux.

/lø gaR 'sɔ̃ / ɛ tø 'Rø/

[le gaR 'sɔ̃:] [ɛ o 'ʀo]

2. La coiffeuse veut du feu.

/la kwa 'føz / vø dy 'fø/

[la kwa 'fɛz] [vø dy 'fo]

3. Il n'y a pas de chien bleu.

/il nja pa 'dø / ʃjɛ̃ 'blø/

[il nja pa 'de / ʃjã 'blo]

4. Ma fille aime lorsque je fais des œufs.

/ma fij 'ɛm / lɔʀs kø ʒø fɛ de 'zø /

[ma fij 'ɛm] [lɔʀs kø ʒe fɛ de 'zofs]

5. Je te souhaite les meilleurs vœux.

/ʒø tø 'swɛt / le mej œʀ 'vø/

[ʒe te 'swɛt] [le mej œʀ 'vø]

6. Parce que c'est eux.

/paʀs kø sɛ 'ø/

[pas ke sɛ 'ø]

7. Sur le plat il y a des œufs.

/syʀ lø 'pla / i lja de 'zø/

[syʀ le 'pla] [i lja de 'zof]

8. Plutôt chez eux.

/ply to ʃe 'zø/

[ply to ʃe 'zø]

9. Du violet ou du bleu ?

/dy vjo 'lɛ / u dy 'blø/

[dy vjo 'le] [o dy 'blo]

10. Dans la cheminée il y a du feu.

/dã la ʃa mi 'ne / i lja dy 'fø/

[dã la ʃa mi 'ne] [i lja dy 'fø]

11. Ils sont très beaux tes yeux.

/il sɔ̃ tʁɛ 'bo / te 'zjø/

[il sɔ̃ tʁɛ 'bo] [te 'zjø]

12. Peu à peu.

/pø a 'pø/

[pø a 'pø]

13. Le garçon a les yeux bleus.

/lø gaʁ 'sɔ̃ / a le zjø 'blø/

[le gaʁ 'sãw] [e le zjø 'blø]

14. Mettez-le.

/me te 'lø/

[me te 'le]

15. La fête sera chez eux.

/la 'fɛt / sø ra ʃe 'zø/

[la 'fɛt] [se ra ʃe 'zø]

16. À Paris le ciel n'est pas bleu.

/a pa 'ʀi / lø sjɛl nɛ pa 'blø/

[a pa 'ʀi] [le sjɛl nɛ pa 'blø]

17. Il faut faire couper les cheveux.

/i fo 'fɛʀ / ku pe le ʃø 'vø/

[il fo 'fɛʀ] [ku pe le ʃe 'vo]

18. De ma fenêtre, je vois la nature et le ciel bleu.

/dø ma fø 'nɛʀ / ʒø vwa la na 'tyʀ / e lø sjɛl 'blø/

[de ma fe 'nɛʀ] [ʒe vwa la na 'tuʀ] [e le sjɛ 'blø]

19. Seulement parce que ce sont eux.

/sœl 'mã / paʀs kø sø sɔ̃ 'ø/

[sɔl 'mã] [pas ke se sɔ̃ 'tø]

20. Ils ne sont plus que deux.

/il nø 'sɔ̃ / ply kø 'dø/

[il ne 'sɔ̃] [ply ke 'dø]

21. Et eux ?

/e 'ø/

[e 'ty]

22. Ce mec a des muscles vigoureux.

/sø 'mɛk / a de myskl vi gu 'ʀø/

[se 'mɛk] [a de muskl vi gu 'ʀo]

23. Les sentiments sont hasardeux.

/le sã ti 'mã / sõ ta zaR 'dø/

[le sã ti 'mõ] [sõ a zaR 'dø]

24. Celui-là aura toujours le caractère douteux.

/sø lɥi 'la / o ra tu 'ʒuR / lø ka rak tɛR du 'tø/

[se lɥi 'la / o ra tu 'ʒuR] [le ka rak tɛR du 'to]

25. Les billets sont à eux.

/le bijɛ sõ ta 'ø/

[le bijɛ sõ a 'ø]

26. Du riz noir c'est mieux.

/dy ri nwaR sɛ 'mjø/

[du ri noaR sɛ 'mjø]

27. Elle aime sa chemise bleue.

/ɛ 'lɛm / sa ʃø miz 'blø/

[ɛl 'ɛm] [sa ʃe miz 'blø]

28. Mon père est déjà vieux.

/mõ 'pɛR / ɛ de ʒa 'vjø/

[mõ 'pɛR] [ɛ de ʒa 'vjø]

29. Les voisins aussi, ils sont vieux.

/le vwa zɛ o 'si / il sõ 'vjø/

[le vwa zɛ o 'si] [il sõ 'vjø]



**Locutrice 12**

1. Le garçon est heureux.

/lø gaR 'sɔ̃ / ɛ tø 'Rø/

[lø gaR 'sɔ̃:] [ɛ ø 'Rø]

2. La coiffeuse veut du feu.

/la kwa 'føz / vø dy 'fø/

[la kwa 'føz] [vø dy 'fø]

3. Il n'y a pas de chien bleu.

/il nja pa 'dø / ʃjɛ̃ 'blø/

[il nja pa 'dø / ʃjɛ̃ 'blø]

4. Ma fille aime lorsque je fais des œufs.

/ma fij 'ɛm / lɔʁs kø ʒø fɛ de 'zø /

[ma fij 'ɛm] [lɔʁs ke ʒe fɛ de 'zø]

5. Je te souhaite les meilleurs vœux.

/ʒø tø 'swɛt / le mɛj œR 'vø/

[ʒø te 'swɛt] [le mej œR 'vø]

6. Parce que c'est eux.

/paʁs kø sɛ 'ø/

[pas ke se 'tø]

7. Sur le plat il y a des œufs.

/syR lø 'pla / i lja de 'zø/

[syR le 'plɛ][i lja de 'zø]

8. Plutôt chez eux.

/ply to ʃe 'zø/

[ply to ʃe 'zø]

9. Du violet ou du bleu ?

/dy vjo 'lɛ / u dy 'blø/

[dy vjo 'lɛt] [u dy 'blø]

10. Dans la cheminée il y a du feu.

/dã la ʃa mi 'ne / i lja dy 'fø/

[dã la ʃa mi 'ne] [i lja dy 'fø]

11. Ils sont très beaux tes yeux.

/il sɔ̃ tʁɛ 'bo / te 'zjø/

[il sɔ̃ tʁɛ 'bo] [te 'zjø]

12. Peu à peu.

/pø a 'pø/

[pø a 'pø]

13. Le garçon a les yeux bleus.

/lø gaR 'sɔ̃ / a le zjø 'blø/

[lø gaR 'sɔ̃] [a le zjø 'blø]

14. Mettez-le.

/me te 'lø/

[me te 'le]

15. La fête sera chez eux.

/la 'fɛt / sɔ̃ ra ʃe 'zø/

[la 'fɛt] [sɔ̃ ra ʃe 'zø]

16. À Paris le ciel n'est pas bleu.

/a pa 'ʀi / lø sjɛl nɛ pa 'blø/

[a pa 'ʀi] [lø sjɛl nɛ pa 'blø]

17. Il faut faire couper les cheveux.

/i fo 'fɛʀ / ku pe le ʃø 'vø/

[il fo 'fɛʀ] [ku pe lø ʃø 'vø]

18. De ma fenêtre, je vois la nature et le ciel bleu.

/dø ma fø 'nɛʀ / ʒø vwa la na 'tyʀ / e lø sjɛl 'blø/

[dø ma fe 'nɛʀ] [ʒø vwa la na 'tyʀ] [e lø sjɛl 'blø]

19. Seulement parce que ce sont eux.

/sœl 'mɑ̃ / paʀs kø sɔ̃ sɔ̃ 'ø/

[sɔ̃l 'mɑ̃] [pas ke se sɔ̃ 'tø]

20. Ils ne sont plus que deux.

/il nø 'sɔ̃ / ply kø 'dø/

[il ne 'sɔ̃] [ply kø 'dø]

21. Et eux ?

/e 'ø/

[e 'ø]

22. Ce mec a des muscles vigoureux.

/sø 'mɛk / a de myskl vi gu 'RØ/

[se 'mɛk] [a de muskl vi gu 'RØ]

23. Les sentiments sont hasardeux.

/le sã ti 'mã / sã ta zaR 'dØ/

[lØ sã ti 'mã] [sã ra zaR 'dØ]

24. Celui-là aura toujours le caractère douteux.

/sø lɥi 'la / o ra tu 'ʒUR / lØ ka rak tɛR du 'tØ/

[se lɥi 'la / o ra tu 'ʒUR] [le ka rak tɛR du 'tØ]

25. Les billets sont à eux.

/le bijɛ sã ta 'Ø/

[le bijɛ sã ta 'Ø]

26. Du riz noir c'est mieux.

/dy ri nwaR sɛ 'mjØ/

[dy riz noaR sɛ 'mjØ]

27. Elle aime sa chemise bleue.

/ɛ 'lɛm / sa ʃø miz 'blØ/

[ɛ 'lɛm] [sa ʃe miz 'blØ]

28. Mon père est déjà vieux.

/mã 'pɛR / ɛ de ʒa 'vjØ/

[mã 'pɛR] [ɛ de ʒa 'vjØ]

29. Les voisins aussi, ils sont vieux.

/le vwa zɛ̃ o 'si / il sɔ̃ 'vjø/

[le vwa zɛ̃ o 'si] [il sɔ̃ 'vjø]

### Locutrice 13

1. Le garçon est heureux.

/lø gaR 'sɔ̃ / ɛ tø 'Rø/

[lø gaR 'sɔ̃:] [ɛ tø 'Rø]

2. La coiffeuse veut du feu.

/la kwa 'føz / vø dy 'fø/

[la kwa 'føz] [vø dy 'fø]

3. Il n'y a pas de chien bleu.

/il nja pa 'dø / ʃjɛ̃ 'blø/

[il nja pa 'de / ʃjã 'blø]

4. Ma fille aime lorsque je fais des œufs.

/ma fij 'ɛm / lɔ̃ʀs kø ʒø fɛ de 'zø /

[ma fij 'ɛm] [lɔ̃ʀs ke ʒe fɛ le 'zɔfs]

5. Je te souhaite les meilleurs vœux.

/ʒø tø 'swɛt / le mɛj œR 'vø/

[ʒe tø 'swɛt] [le mejœR 'vø]

6. Parce que c'est eux.

/paʁs kø sɛ 'ø/

[pas ke sɛ 'tø]

7. Sur le plat il y a des œufs.

/syʁ lø 'pla / i lja de 'zø/

[syʁ lø 'pla][i lja de 'zøf]

8. Plutôt chez eux.

/ply to ʃe 'zø/

[ply to ʃe 'zø]

9. Du violet ou du bleu ?

/dy vjo 'lɛ / u dy 'blø/

[dy vjo 'lɛt][o dy 'blø]

10. Dans la cheminée il y a du feu.

/dɑ̃ la ʃa mi 'ne / i lja dy 'fø/

[dɑ̃ la ʃa mi 'ne][i lja dy 'fø]

11. Ils sont très beaux tes yeux.

/il sɔ̃ tʁɛ 'bo / te 'zjø/

[il sɔ̃ tʁɛ 'bo][te 'zjø]

12. Peu à peu.

/pø a 'pø/

[pø a 'pø]

13. Le garçon a les yeux bleus.

/lø gaʁ 'sɔ̃ / a le zjø 'blø/

[lø gaʀ 'sɔ̃] [a le zjø 'blø]

14. Mettez-le.

/me te 'lø/

[me te 'le]

15. La fête sera chez eux.

/la 'fɛt / sø ra ʃe 'zø/

[la 'fɛt] [sø ra ʃe 'zø]

16. À Paris le ciel n'est pas bleu.

/a pa 'ʀi / lø sjɛl nɛ pa 'blø/

[a pa 'ʀi] [lø sjɛl nɛ pa 'blø]

17. Il faut faire couper les cheveux.

/i fo 'fɛʀ / ku pe le ʃø 'vø/

[il fo 'fɛʀ] [ku pe lø ʃø 'vø]

18. De ma fenêtre, je vois la nature et le ciel bleu.

/dø ma fø 'nɛʀ / ʒø vwa la na 'tyʀ / e lø sjɛl 'blø/

[dø ma fe 'nɛʀ] [ʒø vwa la na 'tuʀ] [e lø sjɛl 'blø]

19. Seulement parce que ce sont eux.

/søɛl 'mɑ̃ / paʀs kø sø sɔ̃ 'ø/

[sɔl 'mɑ̃] [pas ke se sɔ̃ 'tø]

20. Ils ne sont plus que deux.

/il nø 'sɔ̃ / ply kø 'dø/

[il ne 'sɔ̃] [ply kø 'dø]

21. Et eux ?

/e 'ø/

[e 'ø]

22. Ce mec a des muscles vigoureux.

/sø 'mɛk / a de myskl vi gu 'Rø/

[se 'mɛk] [a de myskl vi gu 'Rø]

23. Les sentiments sont hasardeux.

/le sã ti 'mã / sɔ̃ ta zaR 'dø/

[le sɛ̃ ti 'mã] [sɔ̃ a zaR 'dø]

24. Celui-là aura toujours le caractère douteux.

/sø lɥi 'la / o ra tu 'ʒuR / lø ka rak tɛR du 'tø/

[se lɥi 'la / o ra tu 'ʒuR] [lø ka rak tɛR do 'tø]

25. Les billets sont à eux.

/le bijɛ sɔ̃ ta 'ø/

[le bijɛ sɔ̃ ta 'ø]

26. Du riz noir c'est mieux.

/dy ri nwaR sɛ 'mjø/

[dy ri noaR sɛ 'mjø]

27. Elle aime sa chemise bleue.

/ɛ 'lɛm / sa ʃø miz 'blø/



[ɛ 'lɛm] [sa ʃe miz 'blø]

28. Mon père est déjà vieux.

/mɔ̃ 'pɛʀ / ɛ de ʒa 'vjø/

[mɔ̃ 'pɛʀ] [ɛ de ʒa 'vjø]

29. Les voisins aussi, ils sont vieux.

/le vwa zɛ̃ o 'si / il sɔ̃ 'vjø/

[le vwa zɛ̃ o 'si] [il sɔ̃ 'vjø]

#### Locutrice 14

1. Le garçon est heureux.

/lø gaʀ 'sɔ̃ / ɛ tø 'ʀø/

[lø gaʀ 'sɔ̃:] [ɛ ø 'ʀø]

2. La coiffeuse veut du feu.

/la kwa 'føz / vø dy 'fø/

[la kwa 'føz] [vø dy 'fø]

3. Il n'y a pas de chien bleu.

/il nja pa 'dø / ʃjɛ̃ 'blø/

[il nja pa 'de / ʃjɛ̃ 'blø]

4. Ma fille aime lorsque je fais des œufs.

/ma fij 'ɛm / lɔʀs kø ʒø fɛ de 'zø /

[ma fij 'ɛm] [lɔʀs ke ʒø fɛ de 'zø]

5. Je te souhaite les meilleurs vœux.

/ʒø tø 'swɛt / le mɛj œʁ 'vø/

[ʒø tø 'swɛt] [le mɛj œʁ 'vø]

6. Parce que c'est eux.

/paʁs kø sɛ 'ø/

[pas kø sɛ 'ø]

7. Sur le plat il y a des œufs.

/syʁ lø 'pla / i lja de 'zø/

[syʁ le 'pla] [i lja de 'zø]

8. Plutôt chez eux.

/ply to ʃe 'zø/

[ply to ʃe 'zø]

9. Du violet ou du bleu ?

/dy vjo 'lɛ / u dy 'blø/

[dy vjo 'lɛ] [u dy 'blø]

10. Dans la cheminée il y a du feu.

/dɑ̃ la ʃa mi 'ne / i lja dy 'fø/

[dɑ̃ la ʃa mi 'ne] [i lja dy 'fø]

11. Ils sont très beaux tes yeux.

/il sɔ̃ tʁɛ 'bo / te 'zjø/

[il sɔ̃ tʁɛ 'bo] [te 'zjø]

12. Peu à peu.

/pø a 'pø/

[pø a 'pø]

13. Le garçon a les yeux bleus.

/lø gaR 'sɔ̃ / a le zjø 'blø/

[lø gaR 'sɔ̃] [a le zjø 'blø]

14. Mettez-le.

/me te 'lø/

[me te 'le]

15. La fête sera chez eux.

/la 'fɛt / sø ra ʃe 'zø/

[la 'fɛt] [sø ra ʃe 'zø]

16. À Paris le ciel n'est pas bleu.

/a pa 'ri / lø sjɛl nɛ pa 'blø/

[a pa 'ri] [lø sjɛl nɛ pa 'blø]

17. Il faut faire couper les cheveux.

/i fo 'fɛR / ku pe le ʃø 'vø/

[il fo 'fɛR] [ku pe le ʃø 'vø]

18. De ma fenêtre, je vois la nature et le ciel bleu.

/dø ma fø 'nɛtR / ʒø vwa la na 'tyR / e lø sjɛl 'blø/

[dø ma fe 'nɛtR] [ʒe vwa la na 'tyR] [e lø sjɛl 'blø]

19. Seulement parce que ce sont eux.

/sœl 'mã / paRS kØ sØ sɔ̃ 'ø/

[sɔl 'mã] [pas kØ se sɔ̃ 'ø]

20. Ils ne sont plus que deux.

/il nØ 'sɔ̃ / ply kØ 'dø/

[il ne 'sɔ̃] [ply kØ 'dø]

21. Et eux ?

/e 'ø/

[e 'ø]

22. Ce mec a des muscles vigoureux.

/sØ 'mɛk / a de myskl vi gu 'RØ/

[se 'mɛk] [a de myskl vi gu 'RØ]

23. Les sentiments sont hasardeux.

/le sã ti 'mã / sɔ̃ ta zaR 'dø/

[le sã ti 'mã] [sɔ̃ a zaR 'dø]

24. Celui-là aura toujours le caractère douteux.

/sØ lɥi 'la / o ra tu 'ʒuR / lØ ka rak tɛR du 'tø/

[se lɥi 'la / o ra tu 'ʒuR] [lØ ka rak tɛR du 'to]

25. Les billets sont à eux.

/le bijɛ sɔ̃ ta 'ø/

[le bijɛ sɔ̃ a 'ø]

26. Du riz noir c'est mieux.

/dy ri nwaR sɛ 'mjø/

[dy ri nwaʀ se 'mjø]

27. Elle aime sa chemise bleue.

/ɛ 'lɛm / sa ʃø miz 'blø/

[ɛ 'lɛm] [sa ʃø miz 'blø]

28. Mon père est déjà vieux.

/mɔ̃ 'pɛʀ / ɛ de ʒa 'vjø/

[mɔ̃ 'pɛʀ] [ɛ de ʒa 'vjø]

29. Les voisins aussi, ils sont vieux.

/le vwa zɛ̃ o 'si / il sɔ̃ 'vjø/

[le vwa zɛ̃ o 'si] [il sɔ̃ 'vjø]