

PHONIE ET GRAPHIE : INTERFÉRENCES DANS LA PRONONCIATION D'ÉTUDIANTS CHYPRIOTES HELLÉNOPHONES EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Monique MONVILLE-BURSTON*

Olga GEORGIADOU**

Jack BURSTON***

Résumé

Cet article concerne l'influence de l'orthographe de la langue à acquérir d'une part et d'autre part celle de langues déjà connues, sur la prononciation d'apprenants d'une nouvelle langue étrangère. Nous examinons ce phénomène chez des étudiants chypriotes hellénophones faux-débutants en français langue étrangère (FLE). Nous rappelons d'abord les résultats de la recherche qui a déjà été faite sur la relation graphie-phonie dans l'acquisition de la phonologie des langues étrangères. Après des considérations méthodologiques (situation linguistique et éducative à Chypre, participants au projet et collecte des données), nous décrivons et discutons les types d'interférences que nous avons observées dans notre corpus : interférences intra-linguistiques de l'orthographe du français (L3) sur la prononciation des apprenants ; transferts négatifs de la graphie de la première langue (L1, grec) et de la graphie de la seconde langue (L2, anglais) qui provoquent des prononciations non-conformes à celles du français. Nous notons aussi les effets positifs que peut avoir l'orthographe sur la prononciation et nous faisons, sur la base de notre expérience, quelques propositions didactiques pour remédier aux difficultés rencontrées par les apprenants dans le domaine de l'apprentissage considéré ici.

Mots-clés : phonie, graphie, interférences grapho-phonologiques L1-L2-L3, apprenants chypriotes hellénophones en FLE

* Professeure, Université Technologique de Chypre, monique.burston@cut.ac.cy

** Chercheure spéciale, Université Technologique de Chypre, olga.georgiadou@cut.ac.cy

*** Professeur, Université Technologique de Chypre, jack.burston@cut.ac.cy

1. Introduction

Le but de cet article est d'examiner l'influence de l'orthographe sur la prononciation du français langue étrangère (FLE) dans le contexte particulier de Chypre où le français est la seconde langue étrangère apprise (après l'anglais) et de contribuer ainsi à la recherche qui se fait actuellement sur la relation graphie-phonie dans l'acquisition de la phonologie d'une troisième langue. On a montré que l'entrant (*input*) orthographique de la première langue (L1) ou d'une autre langue (voir Bassetti 2006 pour divers exemples et pour une bibliographie) affecte la production orale en provoquant des prononciations non-conformes aux prononciations cibles, et qui n'apparaîtraient pas si les apprenants étaient exposés uniquement à l'entrant auditif. Les professeurs de FLE sont bien conscients du problème –même s'ils n'y remédient pas, n'ayant guère de temps en classe à consacrer à la phonétique– quand ils se plaignent par exemple que leurs apprenants « prononcent comme ça s'écrit ». Les questions que nous nous posons en particulier seront les suivantes : Comment l'orthographe de la L3 (français) influence-t-elle la prononciation des apprenants chypriotes qui étudient cette langue ? Comment l'orthographe de la L1 (grec chypriote) et de la L2 (anglais) influencent-elles la prononciation en L3 (français) ? Quels types d'interférences se produisent dans l'interlangue des étudiants ? Comment y remédier ?

Nous rappellerons d'abord certains aspects de la recherche actuelle sur le lien entre orthographe et prononciation dans l'acquisition de la phonétique-phonologie des langues étrangères. Nous indiquerons ensuite certaines particularités du contexte linguistique et de l'apprentissage des langues étrangères à Chypre et nous exposerons notre méthodologie concernant les participants à l'étude et collecte des données. Après avoir fait une brève comparaison des systèmes orthographiques et phonologiques des L1, L2 et L3 concernées, nous décrirons et discuterons les types d'interférences rencontrées chez les apprenants, qui ont pour source la graphie. Nous noterons enfin certains effets positifs que peut avoir l'orthographe sur l'acquisition de la prononciation et nous ferons, sur la base de notre expérience, quelques propositions didactiques pour remédier aux difficultés rencontrées par les apprenants dans le domaine de l'apprentissage considéré ici.

2. État de la recherche

Jusqu'à récemment la recherche sur la relation entre graphie et phonie dans les sciences de l'éducation et en psychopédagogie s'était surtout préoccupée de l'impact de la phonie sur l'acquisition de la lecture et de l'écriture en langue maternelle. En ce qui concerne le rôle de cette relation en L2 et en L3, la recherche est relativement maigre mais en voie de développement (voir par exemple Williams & Hammarberg, 1998 ; Hammarberg, 2001; Bassetti, 2009 ; Wrembel, 2010 ; Simon & van Herreweghe, 2010). Les chercheurs en acquisition de la phonologie des L2 et des L3 se sont plutôt intéressés aux difficultés des apprenants qui ont pour source des tendances universelles en phonologie ou, dans une perspective structuraliste-contrastiviste, aux transferts (interférences) causés par le système phonético-phonologique de la L1. Mais les systèmes orthographiques peuvent aussi interférer négativement avec la prononciation, en entraînant des transferts phono-graphémiques. Ce sont ces transferts qui nous intéressent particulièrement ici.

3. Le contexte chypriote

Chypre est une aire bidialectale où s'utilisent deux variétés du grec : le grec standard et le dialecte chypriote. Mais c'est aussi une aire multilingue. L'anglais est une langue seconde étudiée dès la première année du primaire et elle est largement pratiquée. Enfin le français, matière obligatoire dans le secondaire pendant quatre ans, s'ajoute à ce répertoire à l'entrée au collège.

Étant donné que le français est une L3, on peut s'attendre à ce que l'impact de la L2 s'ajoute à l'influence de la L1. Cet impact parfois dit « effet langue étrangère » est un phénomène acquisitionnel qui active la L2 dans la production de la L3. Il correspond à une stratégie d'adaptation à laquelle l'apprenant a recours à des stades initiaux d'acquisition de la L3 lorsqu'une forme paraît difficile à comprendre/produire (voir par exemple Hammarberg, 2001 ; Wrembel, 2010)¹. Dans notre cas, cela complexifie les influences interlinguistiques et le développement de la phonologie de la L3.

¹ Cf. Williams & Hammarberg (2001) qui appellent la L2 « langue source externe par défaut » ['default external supplier language'].

Dans la culture scolaire (à Chypre comme ailleurs) l'écrit est prééminent. Les apprenants de L2/L3 sont mis d'emblée en contact avec la nouvelle langue sous sa forme écrite et donc avant que leur « conscience phonologique » de la L2/L3 se soit formée de façon appropriée. L'œil gauchit alors l'activité de l'oreille et de la bouche. (Celce-Murcia, 1996 ; Champagne-Muzar & Bourdages, 1998 ; Lauret, 2007 ; Bassetti, 2009).

En classe on ne prend guère soin de mettre les élèves en garde contre la correspondance aléatoire entre phonie et graphie. D'ailleurs, il y a en général peu d'intérêt pour la pratique de la phonétique en classe de FLE dans l'enseignement public à Chypre. Y contribue sans doute l'absence d'études contrastives entre le grec chypriote et l'anglais d'une part, et le grec chypriote et le français d'autre part, qui permettraient d'établir avec rigueur la distance phonologique entre les trois langues en présence (Kyprianou, 2015). Les instructions officielles du Ministère de l'Éducation et de la Culture concernant le curriculum des langues étrangères sont inexistantes dans ce domaine².

4. Méthodologie : Participants et collecte des données

Nous avons observé pendant deux semestres la prononciation de 36 étudiants de l'Université Technologique de Chypre inscrits dans deux cours de FLE du Centre de Langues (niveaux A1 et A2 du CECR). Ces faux-débutants avaient fait au moins quatre ans de français dans le secondaire et la plupart n'avaient pas eu de contact avec la langue française depuis six ans. Ils avaient tous étudié l'anglais pendant au moins sept ans (dans le primaire et le secondaire) et pendant un an à l'université (anglais pour objectifs spécifiques).

Les données sur la prononciation des étudiants ont été recueillies en liaison avec la préparation de trois vidéos qu'ils devaient produire à la fin de chaque module du cours. Ces données sont issues : a) d'observations empiriques en classe lors de la préparation des vidéos ; b) d'enregistrements (via *Schoolshape*³, un programme de laboratoire numérique)

² Si on consulte les sites du Ministère (pour le français et l'anglais) on découvre que les mots « phonétique » et « orthographe » ne sont pas mentionnés, et que le mot « prononciation » l'est une seule fois en liaison avec les chansons comme support d'enseignement.

³ <https://schoolshape.com/language-lab>

de mots/phrases à répéter (avec ou sans support écrit) et de simulations de dialogues, exercices visant à préparer les étudiants pour la réalisation des vidéos ; c) des performances orales des étudiants lors la production finale des trois vidéos ; d) des entretiens subséquents, individuels, consacrés à la correction phonétique, entre la chercheuse associée et les étudiants.

Sur la base de ces données, nous considérons maintenant les erreurs de production qui sont potentiellement dues à la graphie ou favorisées par elle (transferts orthographiques-phonétiques). Mais nous faisons d'abord quelques remarques sur les systèmes orthographiques et phonologiques des trois langues en présence.

5. Brève comparaison des systèmes orthographiques et phonologiques du grec, de l'anglais et du français

5.1. Systèmes orthographiques

Les trois langues en présence diffèrent par leurs systèmes graphiques et leur niveau de transparence phonologique (voir Coutsougera, 2007 pour le grec et l'anglais). L'orthographe du grec, même s'il n'y a pas de correspondance parfaite entre phonèmes et graphèmes, est phonémique et transparente : à quelques rares exceptions, chaque lettre ou digraphe possède une seule prononciation si bien qu'il n'y qu'un seul moyen de lire une forme écrite (L'inverse n'est pas vrai).

L'anglais et le français au contraire ont une orthographe plus opaque (« profonde ») en ce sens qu'elle représente des formes anciennes de la langue, et comporte par exemple beaucoup de lettres muettes : une seule lettre ou un seul groupe de lettres peuvent correspondre à plus d'un son et vice versa, ce qui ne manque pas d'entraîner des conversions graphème -> phonème inappropriées chez les apprenants. Par exemple : d'une part <eau, au, o>⁴ sont prononcés [o] et d'autre part <o> a deux prononciations possibles, [o] ou [ɔ]⁵.

⁴ Les symboles <> représentent l'orthographe et [] la phonétique.

⁵ Ainsi chez nos apprenants, le <o> de frigo [o] et le <o> de porte [ɔ] sont tous deux rendus par le [o] (intermédiaire) du grec.

Alors que la base du système orthographique du grec est purement phonémique, le système du français a aussi une fonction grammaticale : l'orthographe sert par exemple à distinguer la catégorie de personne dans le verbe : *il aime, ils aiment*. En anglais l'orthographe a en outre une fonction morphophonémique : on préserve la représentation du morphème lexical même s'il est réalisé phonétiquement différemment dans des mots de même famille. Par exemple : *nature* [ˈnetʃər] vs *natural* [ˈnætʃ(ə)rəl].

5.2. Systèmes phonologiques

L'inventaire des phonèmes des trois langues diffère par sa taille, sa complexité et la nature des phonèmes qu'il contient. Il y a par exemple en français des voyelles nasales, absentes des inventaires grec et anglais (qui sont perçues et prononcées comme des groupes VN au début de l'apprentissage) ou des voyelles arrondies antérieures (qui sont perçues comme écartées). Ou bien encore il existe des diphtongues en anglais, absentes en grec et en français. Elles sont entendues comme deux syllabes distinctes par l'apprenant chypriote, cela étant renforcé par les digraphes qui les représentent. Par exemple : about prononcé [əbʊ.ut].

6. Transferts

6.1. Effets négatifs de l'entrant orthographique

Nous recensons maintenant les types d'interférences qui provoquent des prononciations erronées, en les illustrant de quelques exemples typiques. Ces interférences sont intralinguistiques (elles viennent du français) ou interlinguistiques (elles viennent du grec ou de l'anglais).

a) Addition de phonèmes : Il s'agit de la réalisation dans un mot de phonèmes qui ne sont pas présents dans le parler des locuteurs natifs mais qui correspondent à des lettres muettes qui figurent dans l'orthographe. L'orthographe de la L3 provoque de nombreux transferts négatifs. (1a) et (1b) en donnent quelques exemples.

- (1a) *compter* *[kɔ̃mptɛr]. Sont souvent prononcés a) le <m> indice de la nasalité dans la première voyelle, b) le <p> étymologique, c) le <r> final de la désinence verbale.

- (1b) (ils) travaillent où le <e> caduque est prononcé ([ɛ]), ainsi que les consonnes <nt>.

On notera que certaines de ces influences intralinguistiques (prononciation des consonnes finales, consonantisation des voyelles nasales, réalisation du <e> instable, etc.) ne s'appliquent pas seulement aux Chypriotes, mais aussi à des apprenants locuteurs d'autres L1 (cf. par exemple Wioland, 1991 ; Charliac et al., 2003 ; Abry & Chalaron, 2010).

b) Omissions de phonèmes : L'un des phonèmes du français n'est pas réalisé dans la prononciation de l'apprenant. Par exemple appartement perd une syllabe (*[a'partment]) et dans à côté *[akot], le <é> est assimilé au <e> caduque. L'apprenant ne tient pas compte de l'accent. En grec en effet, l'accent est un accent tonique qui ne change pas la prononciation de la lettre sur laquelle il tombe.

c) Substitutions : L'apprenant assimile incorrectement un phonème de la L3 à un phonème de la L1 ou de la L2 quand ils sont représentés par des graphèmes équivalents ou identiques. Ainsi, par effet de la translittération de la graphie grecque en graphie française, les groupes <γɛ> et <gè/gé> sont traités comme équivalents et la prononciation grecque du groupe <γɛ> est adoptée (*[jɛ] au lieu de [ʒɛ/ʒe]). Par exemple dans étagère *[ɛtajɛr] ; ingénieur *[ɛnʒɛnjɛʁ].

On observe aussi dans nos données des prononciations anglaises pour certaines consonnes ou certains digraphes identiques en L2 et en L3 :

- (2) <g> prononcé comme une affriquée [dʒ] dans technologique, énergique, manger
 <ch> prononcé aussi comme une affriquée [tʃ] dans chambre, cheminée
 <ti> prononcé [ʃ] dans patient, perfectionniste
 <si> prononcé [ʒ] dans télévision

d) Le cas des mots apparentés

La discussion qui suit concerne l'effet particulier, sur la prononciation des apprenants, de mots apparentés en français et en anglais, graphiquement identiques ou semblables. Ces mots sont une source de difficulté constante pour l'ensemble des participants à notre projet. Ils sont nomb-

reux dans notre corpus : *nationalité, finance, université, expérience, appartement, patient, télévision, navigation, communication, réservation, maritime, dentiste, lecture, micro, table, internet*⁶, etc. Selon l'étudiant, la prononciation en L3 peut être identique à ce qu'elle serait en L2, ou bien seuls certains phonèmes sont affectés.

On a montré qu'au début de l'apprentissage (voir le modèle polyglotte Role-Fonction de Williams & Hammarberg, 1998 ; Hammarberg, 2001), les apprenants d'une L3 ont tendance à compter davantage sur les traits articulatoires de la L2 que sur ceux de la L1. La L2 joue un rôle facilitateur dans l'encodage phonologique de la nouvelle langue étrangère. Ainsi dans nos données, dans le mot *toilettes* le digraphe <oi> est prononcé *[ɔi] comme en anglais et non pas [wa], alors que les étudiants le prononcent correctement dans des mots comme *moi, toi, je vois* et que dans le mot grec apparenté *τουαλέτα*, on a une prononciation proche du français [u.a].

- (3) *toilettes* *[tɔilet] (Angl. *toilet* [tɔɪlət], Gr. *τουαλέτα* [tu.a'letə])

Le transfert L2-L3 est moins généralisé pour les mots apparentés monosyllabiques : *site (Web)*, est parfois prononcé avec la diphtongue [ai] (*[sai]) alors que *vite* ou *litre* sont correctement prononcés avec [i]. On notera aussi la curieuse prononciation du mot *four* que nous avons entendue à plusieurs reprises chez certains de nos étudiants : *[fɔ:r] (au lieu de [fuR]), qui est la prononciation de l'anglais 'quatre'. Ces étudiants par ailleurs prononcent correctement *pour* ou *jour*. On peut faire l'hypothèse qu'ils se sont créés dans la L2 une représentation mentale phonologique pour *four* qui est activée en face de la même suite de lettres dans la L3, même si cette suite de lettres ne constitue pas un mot apparenté.

6.2. Effets potentiellement positifs de l'entrant orthographique

L'orthographe n'a pas que des effets délétères sur la prononciation. Étant donné que le visuel influence l'auditif, comme l'a dit Detey (2005) on peut « utiliser l'écrit au service de l'oral ». Nous prendrons un exemple. Le grec chypriote n'a pas d'opposition phonémique entre occlusives sour-

⁶ Internet (apparenté dans les trois langues) ne reçoit jamais dans nos données de prononciation correcte.

des et occlusives sonores. Ainsi /t/ (Il en serait de même *mutatis mutandis* pour /p/ et /k/) peut avoir les réalisations allophoniques suivantes, conditionnées par le contexte :

- (4) [t] occlusive sourde
 [d] occlusive sonore après une nasale
 [n^d] occlusive sonore prénasalisée

Il en résulte que les apprenants perçoivent mal l'opposition sourde/sonore dans les occlusives du français. Ils confondent par exemple *les cars* et *les gares*, *la tête* et *la dette*, et on observe maintes prononciations erronées, ambiguës ou instables. Par exemple :

- (5) *étudiant*, où <t> est prononcé [d~t] ; *la table*, où <t> est prononcé [t~d~ⁿd] ; *baguette*, où le digraphe <gu> est prononcé [k~g~ŋg] ; *canapé*, où <k> est prononcé [k~g] et <p> [p~b]

Les apprenants ont beaucoup de difficulté à prononcer correctement les occlusives sourdes ou sonores contenues dans un mot si ce mot est simplement dit, mais les résultats sont meilleurs si le mot est écrit en même temps qu'il est dit. Ils ont besoin de *voir* dans la graphie si le mot contient un phonème sourd ou sonore pour le reproduire correctement. On peut se référer ici à Steele (2005, cf. aussi Flege *et al.*, 1996) qui a fait des remarques semblables concernant l'acquisition d'une opposition inexistante en japonais, celle des phonèmes /l/ et /r/, par des apprenants japonais. Dans ce cas l'orthographe de la langue étrangère facilite la prononciation. Elle sert de reflet visuel à l'entrant auditif, elle complète la perception qui peut être défectueuse.

6.3. Variations

Certaines interférences de la graphie sur la prononciation s'appliquent à l'ensemble de notre groupe d'étudiants, d'autres varient d'un apprenant à l'autre et chez un même apprenant elles ne touchent pas uniformément tous les items qui seraient des candidats possibles à leur action, ou encore elles sont instables, variant d'une occasion à l'autre. Les mots nouveaux, inconnus ou apparentés, sont les plus dépendants de l'orthographe. Il est

donc recommandé pour la correction phonétique d'établir, outre un profil général de la classe, un profil particulier pour chaque étudiant afin de procéder à une remédiation ciblée.

Les types d'interférences décrites plus haut apparaissent non seulement en mode de lecture (de mots ou de phrases) mais aussi en conversation et dans les productions libres, c'est-à-dire en l'absence de représentations orthographiques. On peut supposer que l'entrant orthographique a été transféré dans l'esprit de l'apprenant et y est pour ainsi dire gravé. Cette écriture mentale sollicite alors une prononciation erronée du mot de la L3 qui correspond aux règles de conversion phonologie-orthographe qui s'appliquent en L1 ou L2 (ou L3).

7. Propositions didactiques

Même si les chercheurs en acquisition des langues étrangères ont démontré l'importance de la prononciation pour la réussite de la communication et l'amélioration de l'intelligibilité (cf. Champagne-Muzar & Bourdages, 1998 ; Lauret, 2007 ; Derwing & Munro, 2015) peu d'efforts sont faits dans ce sens dans les salles de classe. Le support écrit (avec l'exception de la méthode SGAV qui donnait une importance majeure à la langue parlée au début de l'apprentissage) est presque toujours présent dès le début du cours. C'est donc au professeur de trouver dans sa démarche pédagogique des moyens de palier l'influence de l'orthographe sur la prononciation : il ne s'agit pas d'enseigner l'orthographe explicitement, mais plutôt d'attirer l'attention sur les formes écrites et sur leur rapport avec la prononciation, et de proposer des exercices de prononciation qui visent à minimiser les effets préjudiciables possibles de la graphie : sensibilisation des apprenants aux difficultés, remarques contrastives explicites entre la L1, la L2 et la L3, éveil de la conscience des correspondances entre oral et écrit, travail sur la prononciation des mots apparentés, entraînement auditif et articuloire en association avec la graphie. Comme tous les autres aspects de remédiation phonétique, cela ne peut pas se faire efficacement et systématiquement dans la salle de classe. C'est pourquoi dans notre projet de prononciation correctrice à l'Université Technologique de Chypre, nous avons recours d'une part à *Schoolshape* (Burston & Monville-Burston, 2016, Burston et

al., 2016) pour la préparation d'exercices sur mesure et d'autre part à des corrections individualisées régulières en face-à-face.

8. Bibliographie

- Abry, D. & Chalaron, M.-L. (2010). *Les 500 exercices de phonétique*. Paris : Hachette.
- Bassetti, B. (2009). Orthographic input and second language phonology. Dans T. Piske & M. Young-Scholten (Dir.) *Input matters in SLA*. (pp. 191-206). Bristol : Multilingual Matters.
- Burston, J. & Monville-Burston, M. (2016). Pratiquer la phonétique corrective avec *Schoolshape*. Actes du Congrès mondial de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF), Liège, 14-21 juillet [à paraître].
- Burston, J., Georgiadou, O. & Monville-Burston, M. (2016). Exploiting behaviorist and communicative action-based methodologies in CALL Applications for the teaching of pronunciation in French as a Foreign Language. Actes du congrès *EUROCALL 2016*, Limassol, 24-27 août [à paraître].
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (1996). *Teaching pronunciation, with reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Champagne-Muzar, C. & Bourdages J. S. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International.
- Charliac, L., Le Bougnec, J.-T., Loreil, B. & Motron, A.C. (2003). *Phonétique progressive du français : niveau débutant*. Paris : CLE International.
- Coutsougera, Ph. (2007). The impact of orthography on the acquisition of L2 phonology : inferring the wrong phonology from print. Dans *Proceedings of the Phonetics Teaching and Learning Conference*, University College London, London, U.K., article non paginé. Accessible en ligne : https://www.phon.ucl.ac.uk/ptlc/proceedings/ptlcpaper_36e.pdf
- Detey, S. (2005). Utiliser l'écrit au service de l'oral, *Le français dans le monde*, 342, 38-40.
- Derwing, T. M. & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals*. Amsterdam : John Benjamins.
- Flege, J. E., Takagi, N. & Mann, V. (1996). Lexical familiarity and English-language experience affect Japanese adults' perception of /ɪ/ and /i/. *Journal of the Acoustical Society of America* 99, 1161-1173.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. Dans J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Dir.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition : psychological perspectives* (pp. 21-41). Clevedon : Multilingual matters.

- Kyprianou, M. (2015) *Teaching and learning English pronunciation in Cyprus : survey, analysis and challenges*. Thèse de doctorat non publiée. University of Cyprus, Department of English Studies.
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette.
- Simon, E. & van Herreweghe, M. (2010). The relation between orthography and phonology from different angles: insights from psycholinguistics and Second Language Acquisition. *Language and Speech*, 53(3), 303–306.
- Steele, J. (2004). Assessing the role of orthographic versus uniquely auditory input in acquiring new L2 segments. 7èmes Rencontres Internationales du Réseau Français de Phonologie, Université d'Aix-en-Provence. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.519.8146&rep=rep1&type=pdf>
- Williams, S. & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19, 295-333.
- Wioland, F. (1991). Que faire de la graphie « e » ?, *Le français dans le monde*, 318 : 31-33.
- Wrembel, M. (2010). L2-accented speech in L3 production. *International Journal of Multilingualism*, 7(1) : 75-90.