



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR SPRÅK OCH LITTERATURER

FRANSKA

L'importance de la motivation dans
l'acquisition de la prononciation du
français dans deux groupes de lycéens
suédois

Ida Gustafsson

Kandidatuppsats

HT 2013

Handledare: Jacob Carlson

Examinator: Sonia Lagerwall

Table de matières

1. Introduction	2
1.1 Sujet	3
1.2 But	3
1.3 Structure.....	4
2. Théorie	5
2.1 Phonologie	5
2.1.1 Comparaison des phonèmes français et suédois	5
2.1.2 Difficultés de la prononciation du français pour les apprenants suédois	7
2.2 La motivation et l'acquisition des langues étrangères.....	10
2.2.1 Les facteurs qui influencent l'acquisition d'une langue étrangère.....	10
2.2.2 L'importance de la motivation dans l'acquisition d'une langue étrangère	11
2.2.3 Différents types de motivation	13
3. Méthode et délimitations	15
3.1 Méthode	15
3.2 Délimitations	16
4. Résultats	17
5. Discussion	19
6. Bibliographie	23
7. Appendices	25
7.1 Appendice 1 : Tableau des résultats du test de prononciation	25
7.2 Appendice 2 : Le test de prononciation – le papier des élèves.....	26
7.3 Appendice 3 : Le test de prononciation – la grille de correction	27
7.4 Appendice 4 : L'enquête sur la motivation	28

1. Introduction

1.1 Sujet

Apprendre une langue étrangère n'est pas toujours facile. Tout le long du chemin, il y a des obstacles qui concernent entre autres la grammaire, les différences pragmatiques entre L1 et L2, et la prononciation. Quand on apprend le français en tant que langue étrangère, ayant le suédois comme langue maternelle, c'est très souvent la prononciation qui pose des problèmes à l'élève. Les différences phonologiques entre par exemple l'anglais, une langue obligatoire dans les écoles suédoises, et le suédois ne sont pas aussi grandes puisqu'ils appartiennent tous les deux à la même famille de langues – les langues germaniques. Le français, par contre, est une langue romane et les différences entre celui-ci et le suédois sont évidemment nombreuses. En plus, les Suédois ne sont pas exposés au français au quotidien de la même façon qu'ils le sont à l'anglais. Par exemple, il est très rare de voir une émission française à la télé suédoise mais l'anglais est toujours présent et beaucoup de séries télévisées viennent des Etats-Unis et sont sous-titrées en suédois. Cette absence du français dans les médias suédois est évidemment un obstacle quand on cherche à apprendre le français en Suède.

Cependant, l'acquisition d'une langue étrangère – y compris de sa prononciation – est liée à la volonté et au désir d'apprendre. C'est l'importance de cette volonté et de ce désir qui sera examinée dans notre mémoire.

1.2 But

Le but de ce mémoire est de répondre aux questions suivantes :

- Quels phonèmes du système phonologique français n'existent pas dans le système phonologique suédois ?
- Quels phonèmes français posent problème à un apprenant ayant le suédois pour langue maternelle ?
- Est-ce qu'il existe des relations entre la motivation chez un élève et son niveau de connaissance de la prononciation française ?

1.3 Structure

Le présent mémoire commence par le cadre théorique où la première section traite de la phonologie. Nous commençons par faire une comparaison entre les phonèmes français et les phonèmes suédois. La section suivante examine les problèmes auxquels se heurte quelqu'un qui a le suédois pour langue maternelle et qui apprend la prononciation française.

La deuxième partie du cadre théorique parle de l'acquisition des langues étrangères. Premièrement, nous parlons des facteurs qui en général influencent l'acquisition d'une langue étrangère. Nous examinons ensuite l'importance de la motivation lors de l'acquisition d'une langue étrangère et les différents types de motivation qui existent.

Après le cadre théorique, nous trouvons la méthode et les délimitations de la recherche. Les résultats sont présentés dans le chapitre 4 et sont discutés dans le chapitre 5.

2. Théorie

2.1 Phonologie

Dans cette première partie du cadre théorique nous présentons d'abord, dans la section 2.1.1, une comparaison des phonèmes français et suédois afin de trouver les différences qui existent entre les deux langues. Ensuite, dans la section 2.1.2, nous présentons un résumé des difficultés rencontrées par les apprenants suédois cherchant à apprendre le français. Ces deux parties du cadre théoriques servent de base à l'élaboration d'un test de prononciation que nous avons soumis aux apprenants du français de deux groupes de lycéens suédois.

2.1.1 Comparaison des phonèmes français et suédois

Le suédois standard compte 9 voyelles dans son système phonologique. Elles peuvent toutes être longues ou brèves. Il y a pour cette raison des linguistes qui considèrent qu'il faut compter 18 voyelles suédoises. Cependant, chez la plupart des Suédois l'opposition entre les voyelles brèves /e/ et /ɛ/ ne se fait plus. Alors, il vaut mieux parler d'un système de 17 voyelles ; 9 voyelles longues et 8 voyelles brèves (Stridfeldt, 2005, p. 37). Le tableau ci-dessous montre ces voyelles.

Les voyelles du suédois (*ibid.*, p. 38) :

	Antérieur				Centrale		Postérieure	
	Écartée		Arrondie		Arrondie		Arrondie	
	Longue	Brève	Longue	Brève	Longue	Brève	Longue	Brève
Fermée	i :	ɪ	y :	Y	ɥ :		u :	u
Mi-fermée	e :	ɛ (e)	ø :			ø	o :	
Mi-Ouverte	ɛ :			œ				
Ouverte		a					ɑ :	

En français, la durée des voyelles n'est pas un trait distinctif comme en suédois. Le système phonologique compte 16 phonèmes vocaliques. Il y a 12 voyelles orales et 4 voyelles nasales (Stridfeldt, 2005, pp. 38-39). Cependant, la distinction entre les voyelles nasales /ẽ/ et /œ̃/ que l'on observe dans les mots *pain* et *un*) est en train de disparaître (Walter, 1973, p. 174). Donc,

on parle maintenant de plus en plus souvent de seulement 3 voyelles nasales (*ibid.*). Les voyelles françaises sont montrées dans le tableau.

Les voyelles du français (Stridfeldt, 2005, p. 39) :

	Antérieur		Centrale	Postérieure
	Ecartée	Arrondie		Arrondie
Fermée	i	y		u
Mi-fermée	e	ø	ə	o
Mi-ouverte	ɛ ã	œ (œ̃)		ɔ õ
Ouverte	a			ɑ ã

Comme nous voyons dans ces tableaux, le suédois possède plus de voyelles que le français. Pourtant, il y a des voyelles dans le français que le suédois ne connaît pas. En conséquence, nous constatons que celles-ci pourraient causer des problèmes quand on apprend le français comme langue étrangère pour quelqu'un qui a le suédois pour langue maternelle. Ce sont les voyelles nasales et le /ə/.

En ce qui concerne les phonèmes consonantiques, le suédois en comporte 18. Ils sont montrés dans le tableau suivant.

Les consonnes du suédois (Stridfeldt, 2005, p. 41) :

	Bilabiale		Labio-dentale		Dentale		Alvéolaire		Palatale		Vélaire		Laryngale	
	S	V	S	V	S	V	S	V	S	V	S	V	S	V
Occlusive	p	b			t	d					k	g		
Fricative			f	v	s				ç	j	ŋ		h	
Latérale						l	r							
Nasale		m				n						ŋ		

S = sourde ; V= voisée, sonore

Le français compte aussi 18 consonnes. Le tableau suivant les présente.

Les consonnes du français (Stridfeldt, 2005, p. 41) :

	Bilabiale		Labio-dentale		Dentale		Alvéolaire		Palatale		Vélaire	
	S	V	S	V	S	V	S	V	S	V	S	V
Occlusive	p	b			t	d					k	g
Fricative			f	v	s	z	ʃ	ʒ				R
Latérale						l						
Nasale		m				n				ɲ		ŋ

S = sourde ; V= voisée, sonore

Aussi, le français a trois semi-consonnes :

/j/ > fricative dorso-palatale non labialisée

/w/ > fricative dorso-vélaire labialisée

/ɥ/ > fricative dorso-palatale labialisée

Nous voyons que le français a quelques phonèmes que le suédois standard ne connaît pas. Ce sont les semi-consonnes /w/ et /ɥ/ ; /z/, /ʃ/, /ʒ/, /ɲ/, et /R/ (sauf dans certains dialectes suédois). Pourtant, le phonème /ʃ/ ressemble beaucoup au phonème suédois qu'on trouve dans la prononciation de **rs** dans par exemple *kors* (Tegelberg, 1995, p. 56). Pour cette raison, nous choisissons à partir de maintenant d'exclure ce phonème en parlant des différences entre le français et le suédois.

2.1.2 Difficultés de la prononciation du français pour les apprenants suédois

Dans son livre, *Franskt uttal i teori och praktik*, Elisabeth Tegelberg résume ses propres expériences comme professeur de phonologie française, prononciation et expression orale (Tegelberg, 1995). Ce livre est utilisé dans plusieurs universités en Suède comme manuel des cours de français (voir Göteborgs Universitet 2006, Umeå Universitet 2013, Stockholms Universitet 2013, Linnéuniversitetet 2013). Comme nous n'avons pas trouvé d'études scientifiques consacrées à l'acquisition de la prononciation du français par des apprenants suédophones, nous avons choisi de nous référer à ce livre qui donne une image claire des problèmes.

Selon Tegelberg, les fautes de prononciation les plus courantes chez les Suédois qui apprennent le français se trouvent là où il n'y a pas d'équivalence en suédois (1995, p. 83). Les différences phonologiques que nous venons de constater aux pages précédentes poseraient donc une difficulté lors de l'acquisition du français par quelqu'un qui a le suédois pour langue maternelle. Tegelberg souligne l'importance de consacrer beaucoup de temps à ces différences au début des études françaises (*ibid.*). Car il sera plus difficile de rectifier ses fautes de prononciation à un stade avancé puisque celles-ci ont tendance à s'attacher chez l'apprenant beaucoup plus que les autres types de fautes (*ibid.*).

Tegelberg dit que les Suédois trouvent plus difficile d'apprendre la prononciation française que par exemple la prononciation anglaise ou allemande (*ibid.*). Comme nous l'avons déjà fait remarquer plus haut, cela est dû au fait que le français n'appartient pas aux langues germaniques comme le font le suédois, l'anglais et l'allemand. Par contre, le français appartient aux langues romanes qui viennent du latin. Cela veut dire que les différences entre le suédois et le français sont plus nombreuses que celles qui existent entre le suédois, l'anglais et l'allemand. Connaître les différences qui existent entre les langues est une tâche très importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère puisque nous sommes tout le temps influencés par notre langue maternelle (*ibid.*).

L'articulation fait une grande différence entre le français et le suédois. Le français a une articulation plus « énergique et tendue » que celle du suédois (Tegelberg, 1995, p. 84). Les Suédois tendent à avoir une prononciation plus « détendue » et même si, normalement, cela ne nuit pas à la compréhension, cette prononciation détendue fait une impression non-française (*ibid.*).

En suédois, les consonnes /p/, /t/, et /k/ sont très souvent produites avec une aspiration. Il n'existe pas d'équivalent en français et en parlant français avec cette sorte d'aspiration suédoise on ne ressemblera pas à un Français (*ibid.*).

Tegelberg (1995, p. 85) souligne les problèmes que posent les voyelles nasales pour un Suédois qui apprend le français. Comme il n'existe pas d'équivalent en suédois cela n'est guère étonnant. Il existe beaucoup de règles et d'exceptions qui permettent d'expliquer laquelle des voyelles nasales il faut choisir dans un contexte phonologique. A cause de cela, il faut beaucoup de patience et de révision avant de les maîtriser (*ibid.*).

Les phonèmes sonores /z/ et /ʒ/ posent aussi beaucoup de problèmes aux Suédois (*ibid.*). Tegelberg dit que pour produire ces phonèmes, l'apprenant suédois devra faire un effort articulatoire exceptionnel. Une faute très courante est de prononcer /z/ et /ʒ/ comme leurs équivalences sourdes : /s/ et /ʃ/. Une telle faute ne crée pas seulement une impression étrangère à un Français mais peut aussi changer le sens de ce qu'on essaie de dire (*ibid.*). Par exemple, si on cherche à prononcer le mot *viser* en le prononçant avec une fricative sourde au lieu d'une fricative sonore, le mot sera interprété comme *visser* par un Français.

L'emploi des phonèmes /ə/, /e/ et /ɛ/ est la dernière difficulté soulevée par Tegelberg dans son survol des fautes de prononciation habituelles des apprenants suédophones (*ibid.*). Ici, ce n'est pas la prononciation en soi qui pose problème mais l'incertitude de choisir le phonème correct. Par conséquent, quand la lettre *e* se trouve dans une syllabe ouverte, comme dans *regarder* [RəgaRde], les Suédois remplace incorrectement /ə/ par /e/ ou /ɛ/ (*ibid.*). Comme /ə/ n'existe pas dans le suédois ce phonème exige qu'on y fasse attention (*ibid.*).

2.2 La motivation et l'acquisition des langues étrangères

Dans ce chapitre, nous parlons d'abord de tout ce qui influence l'acquisition d'une langue étrangère. Le but est de décrire les facteurs dont les chercheurs parlent le plus souvent et de résumer ce que disent les chercheurs à propos de ces facteurs.

Dans la deuxième partie de ce chapitre, qui est sa partie principale, nous parlons de la motivation. Nous présentons des exemples de chercheurs qui jouent un rôle important dans la recherche de la motivation en focalisant surtout sur des recherches consacrées aux relations entre la motivation et les résultats obtenus par des apprenants d'une langue étrangère.

Dans la troisième partie, le but est de décrire et expliquer les différents types de motivation qui existent.

2.2.1 Les facteurs qui influencent l'acquisition d'une langue étrangère

Les facteurs qui influencent l'acquisition d'une langue étrangère sont nombreux. Notre propos ici est de relever quelques-uns de ces facteurs dont les chercheurs parlent normalement.

Un premier facteur souvent identifié par les chercheurs, c'est *l'âge*. Selon « The Critical Period Hypothesis » qui a été proposé par Lenneberg en 1967, il existe une période biologique ou neurologique pendant laquelle il est assez facile d'apprendre une langue étrangère (Pourhossein Gilakjani & Reza Ahmadi, 2011, p. 78). Après cette période, il est extrêmement difficile d'apprendre une langue étrangère (*ibid.*). Cette hypothèse a été critiquée et d'autres chercheurs ont trouvé qu'il est en fait possible d'apprendre une langue étrangère comme adulte si on est prêt à travailler dur (*ibid.*).

Un deuxième facteur important, c'est *les influences de la L1*. C'est surtout la phonologie de L1 de l'apprenant qui se transfère à la langue étrangère (*ibid.*). Comprendre les traits caractéristiques et leur impact sur la compréhension est une tâche importante pour les professeurs (Schaetzel & Low, 2009, p. 2). L'identification des difficultés chez les apprenants est indispensable pour apprendre la langue étrangère (*ibid.*). Il est important de se rappeler que les influences de la L1 ne sont pas seulement négatives. La maîtrise de la langue maternelle et les connaissances théoriques sur celle-ci rendent possible tout apprentissage et surtout l'acquisition d'une langue étrangère (Moulin, 1999, p. 15).

Un troisième facteur, c'est *la personnalité*. Un apprenant qui est confiant et ouvert et qui fréquente des locuteurs natifs de la langue-cible aura la possibilité de s'exercer à la prononciation de la langue étrangère et améliorera par conséquent son habileté (Pourhossein Gilakjani & Reza Ahmadi, 2011, p. 78).

L'enseignement est le quatrième facteur. Beaucoup d'apprenants choisissent d'abandonner leurs études ou reçoivent des notes faibles s'ils ont des attitudes négatives envers la situation de l'enseignement ou envers le professeur (Larsen-Freeman & Long, 1991, p. 179). De plus, l'attitude du professeur envers la langue joue un rôle important pour les résultats des apprenants puisque cela influence la qualité de l'enseignement et en conséquence les notes des apprenants (*ibid.*).

Un cinquième facteur, c'est *le contact avec la langue étrangère*. Selon Hasan (2011) l'environnement linguistique de l'apprenant joue un rôle considérable sur l'acquisition d'une langue étrangère (p. 11). Très souvent l'apprenant se trouve dans un contexte scolaire dans son pays d'origine et il est rare que les professeurs soient natifs de la langue enseignée (*ibid.*). Par conséquent, les apprenants manqueront un contact authentique avec la langue qu'ils ciblent, ce qui résulte en des résultats de mauvaise qualité (*ibid.*).

2.2.2 L'importance de la motivation dans l'acquisition d'une langue étrangère

Dans ce sous-chapitre, nous allons présenter *la motivation*, le dernier facteur de ce survol des théories de l'acquisition des langues étrangères. Il existe plusieurs définitions de ce que c'est que la motivation. Lafontaine (2001) dit que « de façon générale, la motivation peut être conçue comme une force intérieure amenant les personnes à accomplir ou non certains actes » (p. 24).

Caussinus (2004) et Lafontaine (2001) présentent le Canadien Robert Gardner comme le premier théoricien à s'interroger sur toutes les dimensions de la motivation. Selon Gardner, il existe un lien entre la motivation et les attitudes (Caussinus, 2004, p. 8). Caussinus dit que selon les théories de Gardner :

[I]l est en effet impossible de séparer l'effort de l'apprenant de ses attitudes, puisque son comportement envers la langue-cible est dicté par l'envie ou l'absence d'envie ressentie pour apprendre cette langue (Caussinus, 2004, p. 8).

Lafontaine clarifie ces théories de Gardner en disant que la motivation est la résultante de trois éléments (Lafontaine, 2001, p. 25) :

- Les efforts investis dans l'apprentissage d'une langue
- Le désir d'atteindre un but
- Les attitudes envers la tâche à accomplir

Différents chercheurs ont fait des recherches pour vérifier s'il existe des relations entre la motivation chez l'apprenant et son degré d'acquisition de la langue étudiée. Pourhossein Gilakjani & Reza Ahmadi (2011) soulignent l'importance de la motivation lors de l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère (p. 76) :

[T]he learner's motivation for learning the language and the cultural group that the learner identifies and spends time [with] determine whether the learner will develop native-like pronunciation (p. 76).

Ils se réfèrent à plusieurs chercheurs (Bernaus, Masgoret, Gardner, & Reyes, 2004 ; Gatbonton et al., 2005 ; Marinova-Todd et al., 2000 ; Masgoret & Gardner, 2003) qui ont trouvé qu'un but personnel ou professionnel pour apprendre la langue étrangère peut influencer le besoin et le désir d'obtenir une prononciation qui ressemble à celle d'un locuteur natif (p. 76). La recherche de Marinova-Todd et al. (2000) sur des apprenants adultes d'anglais langue étrangère montre que les adultes peuvent obtenir un niveau très haut, qui ressemble même à un niveau natif, à condition d'être suffisamment motivés (Pourhossein Gilakjani & Reza Ahmadi, p. 76).

Il y a cependant des recherches qui ont montré le contraire. Dans une recherche menée en Croatie, Vrhovac a fait répondre 465 personnes (divisés en trois catégories : élèves du primaire, adolescents, et adultes) à un questionnaire comportant des questions sur leurs raisons de choisir le français comme langue étrangère (Vrhovac, 1991, p. 155). Dans son questionnaire, elle a fait la distinction entre les facteurs de plaisir, les facteurs d'affectivité, et les facteurs utilitaires de la langue dans la vie professionnelle (*ibid.*). Elle souligne que la corrélation entre ces facteurs de motivation et le succès de l'apprentissage peuvent varier d'une personne à une autre (*ibid.*, p. 154). Elle a après son questionnaire regardé les notes de français des apprenants pour voir s'il existe des relations entre leurs succès et leurs réponses sur le questionnaire. Pour les élèves du primaire elle n'a pas trouvé « un lien clair et univoque » (*ibid.*, p. 159). Pour les adolescents elle n'a pas non plus trouvé des relations entre la motivation et leur succès en français (*ibid.*, p. 161). Comme il n'a pas été possible d'obtenir

des données concernant les notes des adultes, l'analyse de corrélation entre succès et notes n'y a pas été faite (*ibid.*, p. 162). En somme, elle n'a pas trouvé de relations significatives entre la motivation et les notes. Il est difficile à savoir pourquoi son étude diffère des autres recherches présentées en haut en ce qui concerne le manque d'un lien clair entre les notes des apprenants et leur motivation. Ce que nous pouvons constater, c'est que cela montre que les chercheurs ne s'accordent pas de façon absolument unanime sur l'importance de la motivation dans l'acquisition d'une langue étrangère.

2.2.3 Différents types de motivation

Il existe différents types de motivation qui ont un effet soit positif soit négatif sur l'acquisition d'une langue étrangère. Premièrement, nous avons la *motivation académique* (Caussinus, 2004, p. 22). Selon Caussinus, ce type de motivation est la plus répandue parmi les apprenants des langues étrangères (*ibid.*). Dans ce cas, il s'agit « d'étudier une langue non par choix, mais parce que l'institution dans laquelle l'apprentissage a lieu impose une langue obligatoire » (*ibid.*). Elle se réfère à Ely (1986) qui a remarqué que les apprenants qui ont ce type de motivation poursuivent rarement leurs études de la langue étrangère après les cours obligatoires, et cela indépendamment de leurs résultats aux cours (*ibid.*). Pour cette raison, elle considère la motivation académique comme « un type négatif de motivation » (*ibid.*).

Le deuxième type de motivation, décrit par Caussinus, est la *motivation intégrative* (Caussinus, 2004, p. 23). Dans ce type de motivation il s'agit d'apprenants qui apprennent une langue pour « s'intégrer au groupe-cible, par intérêt culturel ou pour voyager dans le pays cible » (*ibid.*). Les apprenants motivés par cette motivation ont souvent un désir de rejeter leur L1 et il a été montré que ce fait peut avoir un effet positif sur la réussite en L2 (Lafontaine, 2001, p. 9). Si on cherche à savoir s'il s'agit d'une motivation intégrative, il faut se demander si l'apprenant cherche à comprendre une autre culture, sa littérature, et l'histoire du peuple de la langue-cible. Il faut également se demander si l'apprenant trouve que la langue-ciblée est importante dans le monde et s'il veut parler d'autres langues que sa langue maternelle. Le désir de communiquer avec des amis locuteurs natifs de la langue-cible ou lors de voyages indique qu'il s'agit de la motivation intégrative (Caussinus, 2004, pp. 23-24). Ce type de motivation ressemble beaucoup à celle qui est en œuvre dans l'acquisition de la L1 en ce qui concerne le désir de s'intégrer à une culture spécifique (Lafontaine, 2001, p. 9).

Contrairement à la motivation académique, ce type de motivation est une motivation positive (Caussin, 2004, p. 23).

Le troisième type de motivation est *la motivation instrumentale* (Caussin, 2004, p. 25). Ce terme se réfère à la motivation d'un apprenant qui étudie une langue étrangère pour des raisons professionnelles et pragmatiques, c'est-à-dire afin de trouver un meilleur travail ou d'élargir ses connaissances pour impressionner de potentiels employeurs (*ibid.*). Comme la motivation intégrative, ce type de motivation est de type positif (*ibid.*, p. 23).

Le quatrième type de motivation est *la motivation intrinsèque* (Caussin, 2004, p. 27). La motivation intrinsèque « conduit l'étudiant à percevoir les récompenses à l'intérieur de lui-même » (*ibid.*). Celle-ci comprend le choix de l'apprenant d'étudier la langue-cible par intérêt « ainsi que [par] ses besoins personnels et [par] ses attentes de succès ou d'échec » (*ibid.*, p. 9).

Le cinquième type de motivation est *la motivation extrinsèque* (Caussin, 2004, p. 27). Inversement à la motivation intrinsèque ce type de motivation parle des gratifications externes telles qu'on peut avoir après avoir reçu des bonnes notes aux tests (*ibid.*). Ce type de motivation a été présenté pour la première fois par les chercheurs Crookes et Schmidt (1991) (*ibid.*, p. 9)

Le dernier type de motivation est *la motivation d'héritage* (Caussin, 2004, p. 28). Caussin se réfère à Noels et Clément (1989) qui ont défini ce type de motivation. Selon eux, la motivation d'héritage concerne ceux qui « choisissent une langue en particulier pour des raisons identitaires, pour communiquer avec des membres de leur famille qui parlent leur langue maternelle après avoir immigré dans un pays étranger » ou « parce qu'ils descendent d'une communauté linguistique en voie de disparition » (*ibid.*).

3 Méthode et délimitations

3.1 Méthode

Dans le cadre théorique nous avons identifié les phonèmes français et les phonèmes suédois afin de voir quels sont les phonèmes français qui n'existent pas dans la langue suédoise et qui posent par conséquent des difficultés dans l'acquisition. Ceux-ci sont les phonèmes que nous examinons dans notre recherche où nous cherchons à trouver les réponses aux questions deux et trois de l'introduction. Pour répondre à la deuxième question, nous avons formulé un test de prononciation avec des phrases courtes où se trouvent les phonèmes français qui n'existent pas dans la langue suédoise : ce sont les phonèmes /ã/, /œ/, /ẽ/, /õ/, /z/, /ʒ/, /ɥ/, /w/, /ɲ/, /R/, et /ə/. La plupart de ces phonèmes figurent aussi parmi les difficultés que Tegelberg (1995) souligne comme les plus grandes difficultés pour un Suédois qui apprend le français et que nous avons présentées dans 2.1.2. Comme le phonème /œ/ coïncide avec /ẽ/ pour beaucoup de Français, les élèves ont aussi eu la possibilité de prononcer ce phonème comme /ẽ/ sans que nous le marquions comme une faute de prononciation. Chaque phonème est représenté deux ou trois fois dans les phrases. Nous avons fait prononcer ces phrases par 26 lycéens suédois issus de deux groupes différents. Le niveau de ces deux groupes était le même, soit le niveau 4 selon l'échelle utilisée dans l'enseignement des langues modernes des lycées suédois¹. Les lycées représentés sont Kattegattgymnasiet à Halmstad et Falkenbergs Gymnasieskola à Falkenberg. Pour des raisons éthiques, les lycéens restent anonymes et nous référons à eux comme K1-K15 et F1-F11. Premièrement, nous avons écouté les lycéens prononcer les phrases sans qu'ils aient la possibilité de discuter la bonne prononciation entre eux. Ensuite, nous avons noté s'ils prononçaient les phrases correctement ou pas. Seuls les phonèmes qui n'existent pas dans le suédois ont été pris en compte.

Pour répondre à la troisième question, nous avons choisi de faire répondre les mêmes lycéens à une enquête où il y avait des questions sur leur motivation pour étudier le français. Cette enquête (voir Appendice 4) comptait dix questions, que nous avons formulées nous-mêmes, où étaient représentés tous les différents types de motivation (voir 2.2.3) : la motivation académique (questions 1 et 2), la motivation intégrative (questions 3, 4, 8, et 9), la motivation instrumentale (question 5), la motivation intrinsèque (question 10), la motivation extrinsèque (question 6), et la motivation d'héritage (question 7). Dans cette enquête, les lycéens ont

¹ En Suède les lycéens suivent des cours de langues vivantes selon des niveaux qu'on appelle « steg ». *Steg 4* correspond à peu près au niveau B1 dans le cadre européen commun de référence pour les langues.

répondu aux questions concernant leur motivation pour apprendre le français langue étrangère en graduant leurs positions dans des différentes affirmations sur une échelle de quatre pas : stämmer inte alls (pas du tout), stämmer till viss del (plutôt pas), stämmer till stor del (plutôt), stämmer helt (tout à fait).

Nous avons finalement analysé les réponses du test de prononciation aussi bien que les enquêtes. Nous avons cherché à voir s'il existe des relations entre le nombre de fautes commises chez les élèves et leurs réponses à l'enquête. Nous trouvons cette analyse dans le chapitre 4 : Discussion.

3.2 Délimitations

Le présent mémoire n'étudie que les phonèmes qui, selon notre analyse, posent des problèmes lors de l'acquisition de la prononciation française. Il n'examine pas la prosodie. La raison de cette délimitation est que la prononciation correcte d'un phonème est relativement facile à distinguer d'une prononciation fautive. Quant à la prosodie, il y a plusieurs choix possibles en prononçant une phrase. N'ayant pas le français pour langue maternelle, il nous sera plus facile de nous concentrer sur les phonèmes seuls.

Afin de répondre aux questions posées dans l'introduction, nous avons choisi d'étudier les connaissances des lycéens arrivés au niveau 4 (cela correspond au niveau B1 dans le cadre européen commun de référence pour les langues). Avant ce niveau nous croyons que les élèves sont moins conscients de leur prononciation. En nous concentrant sur les élèves qui ont un niveau plus haut nous espérons avoir des résultats plus intéressants.

Dans notre recherche, nous examinons seulement les phonèmes français qui n'existent pas dans la langue suédoise. Les éventuelles autres fautes de prononciation ne sont pas examinées. Même si cela veut dire que tous les aspects de la prononciation ne sont pas traités nous avons choisi cette méthode parce que nous avons besoin de pouvoir compter les fautes commises sur un total pour ensuite comparer ce nombre aux réponses de l'enquête.

4. Résultats

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats que nous avons obtenus dans la recherche. Nous le faisons en faisant référence à des tableaux dans le texte. Pour un tableau plus détaillé sur le test de prononciation avec les résultats de chaque lycéen, voir appendice 1 à la fin du mémoire. Les lycéens de Kattégattgymnasiet ont les numéros K1 à K15 et les lycéens de Falkenberg Gymnasieskola ont les numéros F1 à F11. Pour voir le test de prononciation, voir appendices 2 et 3 ; et pour l'enquête de motivation, voir appendice 4.

Nous présentons d'abord les résultats obtenus au test de prononciation. Tous les lycéens avaient le suédois pour langue maternelle. Les lycéens ont fait remarquer que les mots utilisés pour le test étaient une bonne représentation des difficultés qu'ils rencontrent souvent et qu'ils révisent au lycée avec leurs professeurs. Nous voyons les résultats dans le tableau suivant :

Phonème	Représentation dans le test	Moyenne de réponses correctes	Médiane de réponses correctes
R	3	2,88	3,0
ẽ	3	2,62	3,0
ã	3	2,23	2,0
ə	2	1,50	2,0
õ	2	1,42	1,0
œ / ẽ	2	1,35	1,5
ɲ	2	1,31	1,0
w	2	1,23	1,0
ɥ	2	1,08	1,0
ʒ	2	0,65	0,0
z	2	0,38	0,0
Totale:	25	16,65	15,5

Nous pouvons constater que certains phonèmes ont posé plus de problèmes que d'autres. Ce sont les phonèmes /z/ et /ʒ/ en particulier qui ont posé des problèmes quand on regarde la moyenne aussi bien que la médiane des réponses correctes. Les phonèmes qui n'ont pas posé beaucoup de problème sont /R/ et la voyelle nasale /ẽ/.

Quand nous avons regardé les résultats de l'enquête sur la motivation nous avons changé les réponses en valeurs. Nous avons donné aux réponses les valeurs suivantes :

- Stämmer inte alls/ pas du tout – 1
- Stämmer till viss del/ plutôt pas – 2
- Stämmer till stor del/ plutôt – 3
- Stämmer helt/ tout à fait – 4

Ainsi, comme il y a 10 questions au total dans l'enquête, la valeur totale (correspondant à la réponse « stämmer helt » à toutes les questions) s'élève à 40. La valeur la plus petite possible a donc été 10. Ensuite, nous avons groupé les lycéens selon leurs réponses à l'enquête afin de pouvoir les comparer avec leurs résultats au test de prononciation où le maximum de réponses correctes est 25. Les résultats sont montrés dans le tableau suivant :

Niveau de motivation selon l'enquête	10-15		16-20		21-25		26-30		31-35		36-40
	lycéen	réponses correctes au test	lycéen	réponses correctes au test	lycéen	réponses correctes au test	lycéen	réponses correctes au test	lycéen	réponses correctes au test	
	F10	8	K1	18	K2	13	K6	21	F7	23	
			K11	15	K3	21	K7	18	F9	23	
			K14	10	K4	17	K8	19			
			F1	15	K5	11	K12	17			
			F3	17	K9	17	K13	20			
			F8	10	K10	16	F4	18			
					K15	21	F6	21			
					F2	13					
					F5	16					
					F11	15					
Moyenne de réponses correctes au test		8,00		14,17		16,00		19,14		23,00	
Médiane de réponses correctes au test		8		15		16		19		23	

Nous voyons qu'aucun lycéen n'a eu une motivation entre 36-40. Tous les lycéens ont eu un niveau de motivation entre 10 et 35. Si nous regardons les relations entre le niveau de motivation et les résultats au test de prononciation, nous voyons que plus le niveau de motivation est haut, plus les lycéens ont eu des réponses correctes au test de prononciation. Cela est vrai en regardant la moyenne aussi bien que la médiane.

5. Discussion

Dans ce chapitre nous allons discuter les questions posées dans l'introduction en focalisant surtout sur les questions deux et trois.

Pour ce qui est de la deuxième question les résultats montrent que les phonèmes français qui n'existent pas dans le suédois posent en effet des difficultés dans l'acquisition du français comme langue étrangère. Certains phonèmes ont visiblement posé plus de problèmes que d'autres dans cette recherche et ce sont les phonèmes /z/ et /ʒ/ en particulier que les lycéens ont eu du mal à prononcer. Cela n'est pas très étonnant comme ces fricatives sont souvent mentionnées comme un grand problème dans l'acquisition de français qui exigent beaucoup de révision pour être maîtrisé. Comme le constate Tegelberg cela est une faute de prononciation qui gêne les Français et qui aboutit souvent à des malentendus (Tegelberg, 1995, p. 85).

Le phonème /R/ n'a pas posé beaucoup de difficultés pour les lycéens. Presque tous les lycéens ont réussi à prononcer ce phonème correctement. Cela me semble être un résultat attendu puisque nous avons ce phonème dans le dialecte de la Scanie en Suède et les Suédois savent en général imiter ce dialecte. Ce phonème n'est pas aussi étranger pour nous que les autres phonèmes inclus dans nos recherches.

Parmi les voyelles nasales ce sont le /ẽ/ et le /ã/ qui ont été les phonèmes les plus faciles à prononcer pour les lycéens. Les autres voyelles nasales, /ð/, et /œ/ ont posé un peu plus de problème. Quant au /œ/, beaucoup des lycéens l'ont prononcé comme /ẽ/, ce qu'on ne voit pas dans les résultats. Nous nous étions attendu à un résultat concernant les voyelles nasales avec plus de fautes de prononciation que celui que nous avons obtenu. Des explications possibles, c'est que les lycéens ont eu des professeurs qui ont focalisé beaucoup sur ce problème de prononciation dans l'enseignement ou que le test de prononciation contenait des mots que les lycéens avaient souvent utilisé.

Comme nous voyons dans le tableau, les semi-voyelles /w/ et /ɥ/ ont obtenu à peu près les mêmes résultats : Le /ɥ/ a été prononcé correctement en moyenne 1,08 fois sur 2 et le /w/ 1,23 fois sur 2. Ils ont une médiane commune avec 1 sur 2. Après les fricatives sonores, ce sont les phonèmes qui ont eu les moins bons résultats. Que le /w/ a eu un meilleur résultat que le /ɥ/

pourrait s'expliquer par le fait que ce phonème existe aussi dans l'anglais et en conséquent il n'est pas aussi étranger pour les Suédois que le /ɥ/. De l'autre côté, la différence entre les deux phonèmes est si marginale qu'une telle discussion reste sans preuves. Dans une recherche plus étendue, il aurait été possible de voir si les différences entre les phonèmes /ɥ/ et /w/ existent vraiment ou si elles existent dans nos propres résultats par hasard.

En regardant les résultats pour le /ə/ l'on constate que les lycéens ont bien réussi à le prononcer. Le phonème a été représenté deux fois dans la recherche et il a eu une moyenne de 1,5 réponse correcte. Comme le /ə/ est un phonème qui normalement pose des difficultés à cause de son instabilité, la moyenne pour ce phonème est relativement élevée. En regardant les mots dans lesquels nous trouvons le /ə/ dans le test de prononciation nous trouvons sans doute aussi l'explication pour ces bons résultats. Ce sont les mots *de* et *le* qui sont choisis dans le test. Sans doute, la prononciation de ces mots courts est connue des lycéens et en conséquent cela est visible dans les résultats. Une recherche plus étendue avec une représentation plus large du phonème /ə/ aurait sans doute montré d'autres résultats.

Le dernier phonème examiné dans la recherche, /ɲ/, a obtenu un résultat d'une moyenne de 1,31 de réponses correctes sur 2. En ce qui concerne ce phonème, la difficulté ne se trouve probablement pas dans la prononciation mais surtout dans l'orthographe que prend ce phonème. En suédois, nous trouvons un son presque pareil dans des mots qui contiennent *nj* dans l'orthographe. En français, c'est surtout *gn* qui donne ce phonème et en conséquent les Suédois se trouvent dans une situation inconnue de prononciation.

Finalement, pour ce qui est de la troisième question que nous nous sommes posée dans l'introduction, les résultats de la recherche proposent un lien entre le niveau de motivation chez les lycéens et leurs résultats au test de prononciation. Il est clair que plus la motivation est forte, plus les réponses au test de prononciation sont correctes. Cela est vrai si nous regardons la moyenne aussi bien que la médiane. Dans le cadre théorique plusieurs chercheurs sont déjà présentés qui ont obtenus des résultats semblables et qui constatent un tel lien. Nous avons trouvé une seule recherche qui n'a pas trouvé de lien entre le niveau de motivation et les résultats et c'était la recherche de Vrhovac 1991. Dans sa recherche elle avait comparé un questionnaire sur la motivation avec les notes des élèves. Ces recherches diffèrent des nôtres comme nous n'avons pas regardé les notes des lycéens mais seulement un test de prononciation que nous avons fait nous-mêmes.

Conclusion

Nous retournons maintenant aux questions dans l'introduction auxquelles ce mémoire a tenté de répondre :

- Quels phonèmes du système phonologique français n'existent pas dans le système phonologique suédois ?
- Quels phonèmes français posent problème à un apprenant ayant le suédois pour langue maternelle ?
- Est-ce qu'il existe des relations entre la motivation chez un élève et son niveau de connaissance de la prononciation française ?

Dans le présent mémoire, nous avons trouvé que les phonèmes qui n'existent pas dans le suédois posent des problèmes dans l'acquisition de français pour quelqu'un qui a le suédois pour langue maternelle. Ces phonèmes se composent des voyelles nasales, les semi-consonnes /w/ et /ɥ/, les fricatives sonores /z/ et /ʒ/, le /ə/ instable, le /R/ et le /ŋ/. Les phonèmes qui ont en particulier posé des problèmes dans le test de prononciation sont le /z/ et le /ʒ/. Le /R/ est le phonème qui a posé le moins de difficulté.

Nous avons également trouvé qu'il existe des liens entre la motivation et le niveau de prononciation chez les lycéens dans la recherche. Dans les résultats, il y a un lien clair entre les deux et il est visible que plus le niveau de motivation est forte, plus la prononciation des phonèmes problématiques est correcte.

Il est inévitable de ne pas mentionner que beaucoup d'aspects n'ont pas pu être examinés avec cette méthode simplifiée. Par exemple, les lycéens ont fait d'autres fautes de prononciation dans le test que celles que nous avons pris en compte. Avec une méthode différente il aurait été possible d'identifier d'autres difficultés phonologiques que celles que nous avons trouvées. Il est évident qu'il existe des problèmes de prononciation chez un Suédois qui apprend le français que nous n'avons pas traités dans cette recherche et par conséquent la recherche ne couvre pas tous les aspects des difficultés de prononciation.

La présente étude ne permet pas non plus de grouper les résultats au test de prononciation selon les différents types de motivations. Ici, nous avons analysé les résultats en regardant seulement un résumé des résultats sur l'enquête de motivation. Il aurait été intéressant de voir

si un certain type de motivation donne des meilleurs résultats au test de prononciation qu'un autre.

En apprenant la prononciation d'une langue étrangère il est inévitable de rencontrer des difficultés. Les facteurs comme l'âge, les influences de la L1, la personnalité, l'enseignement et la manque de contact avec la langue étrangère peuvent compliquer l'acquisition de manière que la tâche parfois semble impossible à accomplir. Ce qui nous peut encourager c'est que l'acquisition d'une langue étrangère n'est pas du tout impossible mais une tâche tout à fait réalisable si on fait des efforts dans l'apprentissage, si on a le désir d'apprendre, et si les attitudes envers la langue sont de caractère positif : En d'autres mots, si on possède les trois facteurs qui définissent la motivation.

6. Bibliographie

Caussin, M. 2004. *L'influence de la motivation sur la compétence et la performance des apprenants de Français Langue Etrangère en milieu universitaire louisianais: Théories, Perspectives et Stratégies*. LaFayette : University of Louisiana.

Göteborgs Universitet. 2006. *FR1101, Franska : Grundkurs II, 30,0 högskolepoäng*.
<http://kursplaner.gu.se/svenska/FR1101.pdf> (consulté 2013-11-11)

Hasan, E-L. 2011. *L'influence de l'âge sur l'acquisition de la prononciation du français. Une étude pilote sur un test de prononciation utilisant le concept de LangPerform*. Tampere : Université de Tampere. Mémoire de maîtrise.

Larsen-Freeman, D. & Long, Michael H. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Harlow : Pearson Education Limited.

Lafontaine, M. 2001. *Le Lien entre les attitudes et la motivation à apprendre une langue seconde (L2), les stratégies d'apprentissage et la réussite chez des étudiants de 5e secondaire*. Québec : Université Laval

Linnéuniversitetet. 2013. *Kursplan : 1FR100 Franska, allmän kurs, grundkurs, 30 högskolepoäng*.
<http://prod.kursinfo.lnu.se/utbildning/GenerateDocument.ashx?templatetype=coursesyllabus&revision=4.000&code=1FR100&documenttype=pdf&lang=sv> (consulté 2013-11-11)

Moulin, A. 1999. *Apprendre une langue étrangère*. Liège : Liège Language and Literature.

Pourhossein Gilakjani, A. & Reza Ahmadi, M. 2011. "Why is Pronunciation so Difficult to Learn?". *English Language Teaching*, Vol. 4, No. 3; September 2011, pp. 74- 83.

Schaetzel, K. & Low, E L. 2009. *Teaching Pronunciation to Adult English Language Learners*. CaelaNetwork.
<http://www.cal.org/caelanetwork/pdfs/TeachingPronunciationWeb.pdf> (consulté 2014-01-16)

Stridfeldt, M. 2005. *La perception du français oral par des apprenants suédois*. Umeå : Institutionen för moderna språk, Umeå Universitet

Stockholms Universitet. 2013. *Kursbeskrivning med litteraturlista HT-13 : Muntlig språkfärdighet, 7,5 hp*.

http://www.fraitaklass.su.se/polopoly_fs/1.138841.1371542131!/menu/standard/file/fra-kbs-I-Mun-H13.pdf (consulté 2013-11-11)

Tegelberg, E. 2002. *Franskt uttal i teori och praktik*. Lund : Studentlitteratur.

Vrhovac, Y. 1991. « Des facteurs psychologiques dans l'apprentissage de français. Une expérience menée en Croatie ». *Studia Romanica et Anglicae Zagrabiensia*, n° 36-37, pp. 153-170.

Umeå Universitet. 2013. *Franska A med allmän inriktning, 30.0 hp*.

<http://www.umu.se/utbildning/program-kurser/kurs/?currentView=literature&code=1FR007> (tiré 2013-11-11)

Walter, H. 1973. *Le français dans tous les sens*. Paris : Editions Robert Laffont.

7. Appendices

7.1 Appendice 1 : Tableau des résultats du test de prononciation

Phonème	Représentation dans le test	Moyenne de réponses correctes	Médiane de réponses correctes	Lycéens et leurs résultats au test																										
				K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	
R	3	2,88	3,0	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3		
ẽ	3	2,62	3,0	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	1	3	2	2	
ã	3	2,23	2,0	3	1	2	3	1	3	3	3	2	2	2	1	3	2	3	3	2	3	3	2	1	3	2	3	1	1	
ə	2	1,50	2,0	2	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1	2	0	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	
õ	2	1,42	1,0	1	1	2	1	1	2	1	2	1	0	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	
œ / ê	2	1,35	1,5	2	1	2	2	0	2	1	2	2	2	0	2	1	1	2	1	1	0	2	1	2	2	0	2	1	1	
ɲ	2	1,31	1,0	1	1	2	2	1	2	0	1	2	1	1	2	2	1	2	0	0	2	1	2	2	2	1	2	0	1	
w	2	1,23	1,0	2	1	2	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	0	1	1	1	2	1	1	1	2	0	2	0	1	
ɥ	2	1,08	1,0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	2	1	2	0	0	2	1	1	1	1	1	2	2	0	2	0	2	
ʒ	2	0,65	0,0	0	0	2	1	0	1	2	1	2	0	1	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0
z	2	0,38	0,0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	2	0	1	0	2	
Totale:	25	16,65	15,5	18	13	21	17	11	21	18	19	17	16	15	17	20	10	21	15	13	17	18	16	21	23	10	23	8	15	

7.2 Appendice 2 : Le test de prononciation – le papier des élèves

Uttalstest

1. Il est huit heures moins dix.
2. Nous sommes en Champagne.
3. Il n'y a pas de nuages.
4. Un oiseau chante bien.
5. Il est dans le jardin.
6. Il s'appelle Simon.
7. Il y a aussi un zèbre.
8. Il est mignon.

7.3 Appendice 3 : Le test de prononciation – la grille de correction

Elev :

Uttalstest

Il est <u>huit</u> heures <u>moins</u> dix.	ɥ	R	w	ẽ	
Nous sommes <u>en</u> <u>Champagne</u> .	ã	ã	ɲ		
Il n'y a pas de <u>nuages</u> .	ə	ɥ	ʒ		
<u>Un</u> oiseau chante bien.	œ / ẽ	w	z	ẽ	
Il est <u>dans</u> le <u>jardin</u> .	ã	ə	ʒ	R	ẽ
Il s'appelle <u>Simon</u> .	õ				
Il y a aussi <u>un</u> <u>zèbre</u> .	œ / ẽ	z	R		
Il est <u>mignon</u>	ɲ	õ			

7.4 Appendice 4 : L'enquête sur la motivation

Elev:

Enkätundersökning

Kryssa i det alternativ som stämmer bäst in på dig.

Endast ETT svar tillåtet per fråga.

Mitt modersmål är:

Svenska []

Annat [] vilket? _____

1. Jag läser franska eftersom mitt program kräver det.

Stämmer inte alls	stämmer till viss del	stämmer till stor del	stämmer helt
[<input type="checkbox"/>]	[<input type="checkbox"/>]	[<input type="checkbox"/>]	[<input type="checkbox"/>]

2. Jag läser franska för att få behörighet till andra kurser eller program i min framtida utbildning.

Stämmer inte alls	stämmer till viss del	stämmer till stor del	stämmer helt
[<input type="checkbox"/>]	[<input type="checkbox"/>]	[<input type="checkbox"/>]	[<input type="checkbox"/>]

3. Jag läser franska eftersom jag är intresserad av fransk kultur (musik, film, historia, litteratur etc.).

Stämmer inte alls	stämmer till viss del	stämmer till stor del	stämmer helt
[<input type="checkbox"/>]	[<input type="checkbox"/>]	[<input type="checkbox"/>]	[<input type="checkbox"/>]

4. Jag läser franska för att kunna resa till fransktalande länder.

Stämmer inte alls	stämmer till viss del	stämmer till stor del	stämmer helt
[]	[]	[]	[]

5. Jag läser franska för att få en bra merit till mitt CV.

Stämmer inte alls	stämmer till viss del	stämmer till stor del	stämmer helt
[]	[]	[]	[]

6. Att få bra betyg motiverar mig i mina franskstudier.

Stämmer inte alls	stämmer till viss del	stämmer till stor del	stämmer helt
[]	[]	[]	[]

7. Jag läser franska eftersom jag har fransktalande släktingar eller har franskt ursprung.

Stämmer inte alls	stämmer till viss del	stämmer till stor del	stämmer helt
[]	[]	[]	[]

8. Jag läser franska för att kunna tala med fransktalande människor.

Stämmer inte alls	stämmer till viss del	stämmer till stor del	stämmer helt
[]	[]	[]	[]

9. Jag läser franska eftersom det är ett viktigt språk i världen.

Stämmer inte alls	stämmer till viss del	stämmer till stor del	stämmer helt
[]	[]	[]	[]

10. Jag är intresserad av att lära mig franska.

Stämmer inte alls	stämmer till viss del	stämmer till stor del	stämmer helt
[]	[]	[]	[]

Tack för din medverkan!