

**L'acquisition de la liaison en L2 : étude longitudinale
chez des apprenants coréens de FLE et comparaison avec
des enfants francophones natifs.**

Mylène Harnois-Delpiano, Cristelle Cavalla, Jean-Pierre Chevrot

► **To cite this version:**

Mylène Harnois-Delpiano, Cristelle Cavalla, Jean-Pierre Chevrot. L'acquisition de la liaison en L2 : étude longitudinale chez des apprenants coréens de FLE et comparaison avec des enfants francophones natifs.. F. Neveu, V. Muni Toke, P. Blumenthal, T. Klinger, P. Ligas, S. Péévost, S. Teston-Bonnard. Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2012, Jul 2012, Lyon, France. EDP Sciences, pp.ISBN : 978-2-7598-0780-2, 2012, <10.1051/shsconf/20120100150>. <hal-00719476>

HAL Id: hal-00719476

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00719476>

Submitted on 20 Jul 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'acquisition de la liaison en L2 : étude longitudinale chez des apprenants coréens de FLE et comparaison avec enfants francophones natifs.

Harnois-Delpiano, Mylène

Laboratoire Lidilem, Université Grenoble 3
harnois.delpiano.m@gmail.com

Cavalla, Cristelle

Laboratoire Lidilem, Université Grenoble 3
cristelle.cavalla@u-grenoble3.fr

Chevrot, Jean-Pierre

Laboratoire Lidilem, Université Grenoble 3 et Institut universitaire de France
jean-pierre.chevrot@u-grenoble3.fr

Introduction

La liaison a déjà fait l'objet de nombreuses études dans le domaine de la phonologie mais ce n'est que récemment que l'on s'est intéressé à son acquisition (pour un bilan général Chevrot, Fayol & Laks, 2005). Les nouvelles avancées concernent notamment l'élaboration de scénarii développementaux impliquant la liaison et la segmentation des mots chez l'enfant (Wauquier-Gravelines & Braud, 2005 ; Chevrot, Dugua & Fayol, 2009). Lorsqu'il apprend les liaisons, l'enfant francophone n'a d'autre choix que de construire cet apprentissage sur l'analyse des flux de parole continue et variable qui l'entourent. Cette analyse se place dans une contradiction. D'un côté, puisque la consonne de liaison est enchaînée au mot de droite, elle forme une syllabe CV – Consonne-Voyelle – à l'initiale de ce mot : "les amis" est perçu comme /le.zami/. Cependant cette syllabation crée une disjonction entre césure lexicale et frontière syllabique puisque, dans /le.zami/, la frontière entre le mot1 et le mot2 est après le /z/ alors que la frontière syllabique est avant le /z/. Dans ce cas, l'enfant va privilégier la césure syllabique et attacher la consonne de liaison au mot2. D'un autre côté, l'enfant remarque que l'initiale du mot2 est conditionnée par le mot1. En effet, la nature phonétique de la consonne de liaison (/n/, /z/ ou /t/) est déterminée par le mot1 « comme si elle lui appartenait » (Tranel, 2000) (la forme /n/ suit le déterminant "un", /z/ suit "deux", /t/ suit "petit", etc). L'enfant va donc percevoir un lien entre la consonne de liaison et le mot de gauche. Précocement, l'acquisition de la liaison est donc influencée par deux tendances qui peuvent sembler contradictoires : la syllabation avec le mot2 qui l'attire vers la droite et la détermination de sa nature

phonétique par le mot1 qui l'attire vers la gauche. La façon dont évolue cette contradiction déterminera le futur statut lexical de la consonne de liaison : soit attachement au mot1, soit attachement au mot2, soit indépendance lexicale (Côté 2005).

Cependant, l'acquisition de la liaison chez les apprenants adultes en classe de Français Langue Etrangère (dorénavant FLE) devrait être différente de ce qu'elle est chez les enfants dont le français est la langue première. En effet, les conditions dans lesquelles les deux groupes de locuteurs entrent en contact avec le français sont très différentes. Quand les apprenants reçoivent un enseignement explicite du fonctionnement de la langue française, c'est plutôt un apprentissage implicite qui prévaut chez les enfants francophones natifs. De plus, ces derniers n'en perçoivent que la forme orale, ce qui induit une variabilité des occurrences - tel le mot "ami" décliné en unités lexicales /zami/, /nami/, /tami/ - alors que les apprenants ont un contact aussi bien écrit qu'oral avec la langue, l'écrit impliquant la connaissance de la stabilité de la forme du mot. Laks (2005) défend d'ailleurs l'idée que des éléments orthographiques sont présents dans les représentations phonologiques de la liaison chez l'adulte francophone (la liaison réalisée /tropɛ̃zɥst/ pour "trop injuste" serait inaccessible à une personne en situation d'illettrisme). Par ailleurs, l'input oral est limité en classe de langue alors qu'il est massif pour l'enfant qui, selon Tomasello (2006), entendrait 5000 à 7000 énoncés par jour. Enfin, si les apprenants de FLE ont l'avantage de la connaissance préalable de leur langue et de son écriture, ils peuvent également opérer des transferts. Par exemple, les apprenants coréens qui font l'objet de la présente étude sont plus susceptibles que d'autres de faire appel à leur écriture lors de l'apprentissage de la liaison en français. En effet, selon Calvet (1996), « (cette écriture) se fonde sur une analyse très précise de la phonologie de la langue, et (sa) précision, sa parfaite adéquation à la langue coréenne, font que le han'gûl est souvent présenté comme le meilleur alphabet du monde. » On peut donc supposer que les apprenants seront tentés de s'appuyer sur les valeurs phonographiques de base des graphèmes du français puisqu'ils considéreront la forme graphique comme un guide sûr pour prononcer la prononciation. Ils devraient tenter par exemple de faire la liaison en prononçant /grãdôm/ au lieu de /grâtôm/ pour "grand homme", /lesami/ au lieu de /lezami/ pour "les amis" ou /bõnami/ au lieu de /bõnami/ pour "bon ami". En outre, il semblerait qu'en coréen L1, comme dans d'autres langues où l'acquisition L2 de la liaison a été observée, « la congruence entre les frontières lexicales et les frontières syllabiques est beaucoup plus forte que pour le français. » (Wauquier, 2009:109), ce qui ne prédispose pas les apprenants à affronter la disjonction des frontières occasionnée par la liaison.

Dans les pages qui suivent, nous commencerons par un tour d'horizon des études de l'acquisition de la liaison chez les apprenants de FLE et Français Langue Seconde (dorénavant FLS). Nous comparerons ensuite la façon dont les liaisons sont produites et jugées par des enfants francophones natifs (dorénavant L1) (Dugua, 2006 et Nardy, 2008) et par des apprenants coréens (dorénavant L2) qui ont fait l'objet d'un suivi longitudinal durant un an, de la fin de leur deuxième année à la fin de leur troisième année d'étude du français (Delpiano-Harnois, 2006). Le choix d'une méthodologie opposant jugements et productions s'explique par nos hypothèses. En effet, du fait que les tâches de jugement incluent une composante

métalinguistique, elles sont plus susceptibles de bénéficier de connaissances linguistiques explicites, telles que celles qui sont déduites de la référence à la graphie ou délivrées par un enseignement en classe du phénomène de la liaison. Si tel est le cas, la comparaison entre natifs et apprenants devrait faire apparaître un avantage chez ces derniers en ce qui concerne la capacité à juger les liaisons, mais pas nécessairement pour la capacité à les produire.

1 Etudes de l'acquisition de la liaison en L2

Thomas (1998) souligne que la liaison est peu abordée par les manuels pédagogiques de FLE. La raison de cette absence est double : d'une part, la liaison ne pose pas de problème de phonétique articulatoire nécessitant un apprentissage spécifique (/n/, /t/, /z/ sont des phonèmes fréquents) et d'autre part la complexité de ses variations rend difficile sa modélisation didactique par des règles simples. Il propose donc un enseignement de la liaison pour les canadiens anglophones basé sur l'observation de classifications qui tiennent compte des réalités linguistiques, telles que celles de Malécot (1975) et Booij & De Jong (1987) qui réduisent le nombre de contextes de liaisons obligatoires à ceux où elles sont effectivement réalisées à 100% par les locuteurs natifs.

Or, selon Gautier (2010), si les manuels accordent actuellement une plus grande place aux liaisons obligatoires, il n'en reste pas moins que les explications sur la liaison ne sont présentes que dans une à deux leçons adressées plus particulièrement aux niveaux débutant (A1/A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues - dorénavant CECR). De plus, les liaisons obligatoires sont enseignées en même temps que les liaisons facultatives sans présentation de taux de réalisation et de leur variation chez les locuteurs natifs, ce qui pourrait laisser penser que toutes sont réalisées à 100% chez ces derniers et qu'elles relèvent toutes au même titre d'une norme catégorique à acquérir.

Dans un cadre plus sociolinguistique, Mastro Monaco (1999), Thomas (2002), Howard (2005) et Gautier (2010) ont observé l'usage des liaisons obligatoires et facultatives dans les énoncés d'apprenants anglophones de FLS. Les niveaux des apprenants observés sont hétérogènes (de A2 à B2 du CECR) et ils participent à des contextes d'apprentissages très différents : certains n'ont appris le français qu'en classe de langue, d'autres ont bénéficié d'un long séjour en France, et deux n'ont appris le français qu'en immersion, sans apprentissage formel (dans les observations de Gautier, 2010). Malgré ces différences, les résultats sont plutôt homogènes. En effet, les auteurs relèvent un très fort taux de réalisation de la liaison obligatoire (82,2% chez les apprenants de Howard n'ayant pas fait de séjour en France, supérieur à 90% chez tous les autres apprenants des quatre auteurs). Tous relèvent en revanche que les apprenants font beaucoup moins de liaisons facultatives que les locuteurs natifs en situation formelle (Mastro Monaco, 1999; Thomas, 2002; Howard, 2005; Gautier, 2010). Howard (2005) explique ce fait par une surgénéralisation de la non réalisation de la liaison facultative permettant, au même titre que l'effacement du "ne" de négation, de «faire natif et familier». Cependant l'auteur signale chez les apprenants L2, cette tendance aboutit à « une absence totale de liaison dans certains contextes syntaxiques. Ceci a pour conséquence d'engendrer un sentiment de non respect de toutes les contraintes

sur l'emploi de la liaison chez le locuteur natif. ». En d'autres termes, si grâce à cette généralisation visant à omettre la liaison, les apprenants L2 se rapprochent du taux global de réalisation de la liaison facultative des natifs en situation familière, ils s'éloignent en revanche de la distribution de la non réalisation et de la réalisation sur l'ensemble des contextes de liaison facultative.

Ainsi, en langage courant, la principale différence entre les locuteurs natifs et les apprenants de FLS ne résiderait pas dans le taux global de liaisons facultatives réalisées mais dans des indices plus fins. Un autre indice que la répartition des réalisations dans les différents contextes de liaison variable serait le profil des types d'erreurs affectant les liaisons. Selon Mastromonaco (1999), si les locuteurs natifs adultes commettent le plus souvent des erreurs qui semblent impliquer une catégorie morphologique telle le pluriel, par exemple /milynzide/ pour "mille et une idées", les apprenants de FLS commettent généralement des erreurs par généralisation phonologique du phénomène de la liaison, telles la liaison avec un mot de droite commençant par un "h" aspiré (/lezibu/ pour "les hiboux") ou l'insertion de la consonne de liaison devant un mot à initiale consonantique (comme /lezgarsõ/ pour "les garçons"). Enfin d'autres erreurs commises par les apprenants semblent découler d'une prononciation orthographique (telles que /kestjõnẽteresât/ pour "question intéressante" ou /grãdãfã/ pour "grand enfant"). Dans ce cas, il s'agirait d'erreurs orthographiques non morphologiques puisque c'est la lettre finale des mots qui est prononcée avec sa valeur phonographique de base.

Un autre fait notable est le taux important de liaisons n'impliquant pas de resyllabation, tel que "trois amis" prononcé /trwaz ami/ (7% pour Mastromonaco, 1999 et 8,5% pour Thomas, 2002). Contrairement aux liaisons sans enchaînement relevées par Encrevé (1988) dans les discours politiques, la liaison sans enchaînement chez les apprenants de FLS serait de l'ordre de l'hésitation voire de la stratégie : ils prendraient appui sur le mot graphique et sa segmentation pour résoudre cette difficulté phonologique particulière de la langue française que représente la liaison. Pour Thomas (2002), cette stratégie s'apparenterait à une stratégie de moindre risque en liaison facultative et expliquerait ainsi la surgénéralisation de sa non-réalisation, puisque celle-ci est une variante admise y compris dans la grammaire normative.

Dans un cadre psycholinguistique, quelques études se sont intéressées à l'influence de la liaison sur la reconnaissance des mots. Matter (1986) a ainsi montré que si la liaison ne retarde pas la reconnaissance des mots, ni chez des locuteurs natifs ni chez des apprenants hollandais, ce n'est pas le cas pour la liaison potentielle, où la consonne de liaison induite par le mot1 concorde avec la consonne initiale du mot2, comme dans "un petit tableau", qui amène une ambiguïté quant au mot de droite (il peut commencer par /ta/ ou /a/).

Dejean de la Bâtie & Bradley (1995) ont également révélé que la liaison potentielle – qu'ils nomment « apparente » – retarde la reconnaissance des mots chez des locuteurs natifs comme chez des apprenants australiens. Cependant, ils ont montré que lorsque le contexte permet de lever l'ambiguïté inhérente à la suite de mots contenant une liaison apparente (comme dans "ce peintre n'a vendu qu'un seul petit tableau"), celle-ci ne retarde plus la reconnaissance des mots chez les locuteurs natifs, mais elle la retarde

toujours chez les apprenants de FLE. Leurs résultats suggèrent donc que les apprenants de FLE utilisent moins bien les informations contextuelles comme guide de reconnaissance que les locuteurs natifs.

A la suite de ces études, Stridfeldt (2005) a examiné la manière dont les apprenants suédois de FLE segmentaient des couples de suites ambiguës comportant un pseudo mot, tel "un avas" où le /n/ est une consonne de liaison et "un navas" où le /n/ est une consonne initiale. Les résultats révèlent que, comme les locuteurs natifs, les apprenants ne perçoivent pas la différence entre les paires, telle que "un avas" vs "un navas". Cependant, contrairement aux natifs, les apprenants ont considéré davantage que les mots² étaient à initiale vocalique. Anticipant une liaison dès qu'ils entendent un mot¹ qui peut y conduire, les apprenants de FLE semblent surgénéraliser ce phénomène. Par conséquent, si la liaison peut poser des problèmes de segmentation aux apprenants, elle ralentit essentiellement la reconnaissance des mots lorsqu'elle est potentielle, c'est-à-dire dans un contexte tel "petit tableau", où la consonne initiale d'un mot² peut être considérée comme une liaison.

Cette hypothèse concorde avec les résultats de Tremblay (2011), qui a élaboré une expérimentation basée sur le suivi des mouvements oculaires. En effet, elle montre que sur des paires telles que "fameux érable" vs "fameux zéro", les mots à initiale vocalique sont reconnus plus rapidement que ceux à initiale consonantique mais c'est l'inverse qui se produit lorsque les paires impliquent un /n/ ou un /t/ en consonne de liaison ou consonne initiale. L'auteure souligne que très peu de mots commencent par /z/ en français, ce biais pouvant impliquer que les apprenants s'aident de la fréquence de la distribution des phonèmes dans les mots pour résoudre la liaison potentielle. Ce guide utile pour les contextes de liaison en /z/ ne le serait pas pour ceux en /n/ ou en /t/ puisque les mots commençant par un "n" ou un "t" sont fréquents en français.

Enfin, Spinelli & al. (2003) ayant montré que la trace acoustique des consonnes de liaison est en moyenne 17% plus courtes que les consonnes initiales, Shoemaker & Birdsong (2008) ont émis l'hypothèse que l'analyse perceptive de cette différence pouvait aider à la segmentation des couples de suites ambiguës. Les résultats de Shoemaker (2010) montrent que les apprenants anglophones de niveau avancé, comme les locuteurs natifs, sont sensibles aux variations acoustiques de la resyllabation dans des environnements de liaison et qu'ils peuvent s'en servir pour découper le signal continu en unités discrètes. Certains apprenants de niveau très élevé obtiennent même de meilleurs résultats que certains locuteurs natifs.

2 Comparaison exploratoire de l'acquisition L1 et L2

Deux modèles développementaux, rendant compte de l'acquisition de la liaison, partagent l'idée que les enfants récupèrent dans un premier temps des formes globales dans la chaîne parlée puis qu'ils découpent ces formes pour isoler des mots en privilégiant l'association consonne-voyelle, ce qui aboutit à des productions telles que /lenami/ ou /katzami/ "les ami" et "quatre amis". Wauquier-Gravelines & Braud (2005) soutiennent une conception dans laquelle le développement est guidé par les principes universels inclus dans une grammaire en cours de formation. Elles avancent que les mots² ne sont représentés

qu'une seule fois dans le lexique avec un slot consonantique à l'initiale, qui est rempli par l'enfant en fonction du contexte et des probabilités d'occurrence. De leur côté, Chevrot, Dugua & Fayol (2009) défendent une approche basée sur l'usage selon laquelle les mots² sont présents en plusieurs exemplaires dans le lexique enfantin, chaque exemplaire ayant une initiale différente, qu'elle soit consonantique ou vocalique.

Même s'ils partent de bases théoriques différentes, ces deux scénarios développementaux s'accordent sur un point : à un certain moment du développement, il y a une indétermination de la consonne de liaison, soit parce que l'enfant doit remplir une consonne abstraite par un contenu phonétique, soit parce que l'enfant doit choisir entre plusieurs variantes du mot². Cette indétermination conduit à des erreurs de substitution qui font que l'enfant remplace "un ami" par /œzami/ ou "deux amis" par /dønami/. Dans les deux cas, l'enfant saurait qu'il existe un élément correspondant à la liaison mais ne saurait pas encore lequel.

En raison des différences importantes dans les types d'environnement langagier (voir plus haut), on peut légitimement se demander si l'un ou l'autre de ces scénarios développementaux de la liaison décrits pour les enfants francophones natifs pourraient s'appliquer à l'acquisition de la liaison chez les apprenants de FLE. Wauquier (2009) aborde ce point. Après une revue des travaux disponibles en L1 comme en L2, elle penche pour un modèle lexical de l'acquisition de la L2, chez des apprenants de FLE alphabétisés, proche de celui que Chevrot, Dugua & Fayol (2009) ont décrit en L1 chez des enfants francophones natifs. En effet, elle suppose qu'après avoir prioritairement retenu une stratégie lexicale, les apprenants de FLE opéreraient une généralisation leur permettant de former une représentation phonologique unifiée de la consonne de liaison, ce qui passerait notamment par une exposition répétée à de nombreux contextes de liaison et à la graphie correspondante. La différence majeure qui opposerait les apprenants FLE aux enfants francophones natifs serait leur connaissance de la représentation orthographique des mots induisant la liaison. Wauquier (2009:125) rend compte clairement de la différence opposant L1 et L2 :

(...) on peut avancer que le problème qui se pose à eux [les L2] pourrait être strictement l'inverse de celui qui se pose aux apprenants de L1 : les apprenants de L1 acquièrent la liaison en détachant les mots les uns des autres, alors qu'elle pourrait plutôt poser problème aux apprenants de L2 quand ils vont attacher les mots ensemble.

Ainsi, les apprenants de FLE ayant connaissance de la forme graphique des mots, notre première prédiction est qu'ils devraient produire très peu d'erreurs de substitution du type /trwanami/ pour "trois amis" car la connaissance de la forme orthographique "trois" induit une liaison en /z/ ou éventuellement en /s/ mais en aucun cas en /n/. Par ailleurs, la connaissance de la graphie du mot "ami" à initiale vocalique n'est pas compatible avec l'encodage du phonème /n/ à son initiale.

Notre seconde prédiction est que les apprenants de FLE devraient produire beaucoup d'erreurs d'omission du type /trwaami/ pour "trois amis" car on peut penser qu'ils font appel à la forme écrite des mots lorsqu'ils ont à former une phrase à l'oral. Ainsi, puisque "o + i + s = ois" se prononce /wa/ à la fin

de mot produit en isolation, on peut supposer qu'ils vont aligner la forme phonologique /trwa/ avec /ami/ et ainsi produire la séquence /trwaami/.

Enfin, notre troisième prédiction est que la connaissance des liaisons justes devrait précéder la capacité à les produire chez les apprenants de FLE. De ce fait, contrairement aux natifs, ils devraient être capables de juger quelle est la liaison juste, par référence à la graphie, avant de mettre en œuvre cette connaissance dans leurs productions orales.

Ces hypothèses sont à l'origine du protocole expérimental présenté ci-dessous.

3 Méthodologie

3.1 Sujets et méthode

Les apprenants de FLE choisis pour l'étude sont 16 étudiants coréens, tous inscrits dans la même université coréenne, dans la même année universitaire du même cursus de langue et littérature françaises, suivant trois heures de cours hebdomadaires en français avec un enseignant locuteur natif. A la fin des enregistrements, ils ont rempli un questionnaire d'input qui nous a permis de confirmer que ces étudiants ont eu le même rapport très peu fréquent à l'environnement francophone. Par exemple, tous parlent seulement le coréen chez eux et ont suivi 200 heures d'enseignement du français en première année d'université. Aucun d'eux n'a effectué de stage linguistique dans un pays francophone, ne parle régulièrement le français en dehors de l'université ou n'écoute de radio francophone. Enfin, les étudiants estiment tous leur niveau de français de très mauvais à moyen (pour plus de détails voir Delpiano-Harnois, 2006).

La méthode retenue est l'étude longitudinale car elle reflète l'évolution développementale de chaque individu. Les étudiants ont été enregistrés par leur professeur locuteur natif de français sur trois temps espacés de six mois, durant la semaine de révision précédant les examens de fin de semestre universitaire.

3.2 Tâche de production des L2

Les sujets devaient d'abord réaliser une tâche de production. Les mots cibles sélectionnés pour l'expérimentation devaient former des séquences au sein desquelles une consonne de liaison pouvait apparaître. Quatre mots¹ ont donc été choisis : deux déterminants "un" et "trois" introduisant des liaisons obligatoires (dorénavant LO) et deux adjectifs "grand" et "gros" introduisant des liaisons facultatives, conformément au classement de Booij et De Jong (1987) qui considèrent que les liaisons non réalisées à 100% par des adultes francophones sont des liaisons facultatives (dorénavant LF). Nous avons également choisi six mots² masculins commençant par une voyelle ou un h muet, composés de une à quatre syllabes : "homme", "arbre", "ami", "enfant", "étudiant" et "appartement". Pour éviter que les apprenants de FLE ne centrent leur attention sur l'objet de l'étude, 24 séquences distracteurs n'induisant pas de consonnes de

liaison étaient mélangées aux 24 séquences cibles induisant une consonne de liaison. Chaque mot cible était représenté par une image à nommer. En début de tâche, l'expérimentatrice faisait produire les mots en isolation afin d'éviter les pannes lexicales et vérifier que leur prononciation était connue. Puis les sujets devaient produire 48 séquences «déterminant + nom» ou «adjectif + nom». Pour faire produire la séquence "trois arbres", l'expérimentatrice montrait le chiffre 3 et la photo d'un arbre. Cette méthode de représentation de chaque mot isolément a cependant une limite : elle peut induire un premier jet haché pendant lequel le sujet prononce le mot1 correspondant à la première image puis le mot2 correspondant à la seconde image. Dans ce cas-là, la pause entre les deux mots empêche toute possibilité de liaison. Une deuxième production a donc systématiquement été demandée immédiatement après la première et retenue même lorsque la première comportait une liaison réalisée juste.

3.3 Tâche de jugement des L2

Les sujets devaient ensuite réaliser une tâche de jugement d'acceptabilité. Les mots1 cibles étaient des mêmes que pour la tâche de production, soit "un", "trois", "grand" et "gros". En revanche, nous n'avons pas repris les mêmes mots2 pour éviter que les sujets se remémorent leurs productions, ce qui risquait d'influer sur leurs productions du temps longitudinal suivant. Nous avons donc choisi trois mots2 de deux à quatre syllabes : "avion", "examen" et "ordinateur". L'expérimentatrice énonçait des paires de séquences induisant une consonne de liaison, telles que :

LO réalisée juste versus LO non réalisée et inversement ("unNavion" vs "unØavion")

LO réalisée juste versus LO réalisée fausse et inversement ("unNavion" vs "unZavion")

LF réalisée juste versus LF non réalisée et inversement ("un grosZavion" vs "un grosØavion")

LF réalisée juste versus LF réalisée fausse et inversement ("un grosZavion" vs "un grosNavion")

Chacun de ces quatre groupes comportait 12 paires. Les paires étaient tirées au hasard pour que l'ordre de présentation soit aléatoire. Pour chaque paire, les sujets devaient choisir la séquence dont la prononciation leur semblait correcte en répondant par «un» ou «deux» selon qu'il s'agissait de la première ou seconde séquence énoncée.

4 Résultats

Les résultats de cette étude longitudinale impliquant des apprenants de FLE sont comparés à ceux de deux études transversales impliquant un grand nombre d'enfants francophones natifs.

Ainsi, la tâche de production est comparée à celle de Dugua (2006) qui a enregistré 200 enfants de 2 à 6 ans et leur a notamment fait produire des mots à initiale vocalique en isolation ainsi que des séquences «déterminant + nom» et «adjectif + nom».

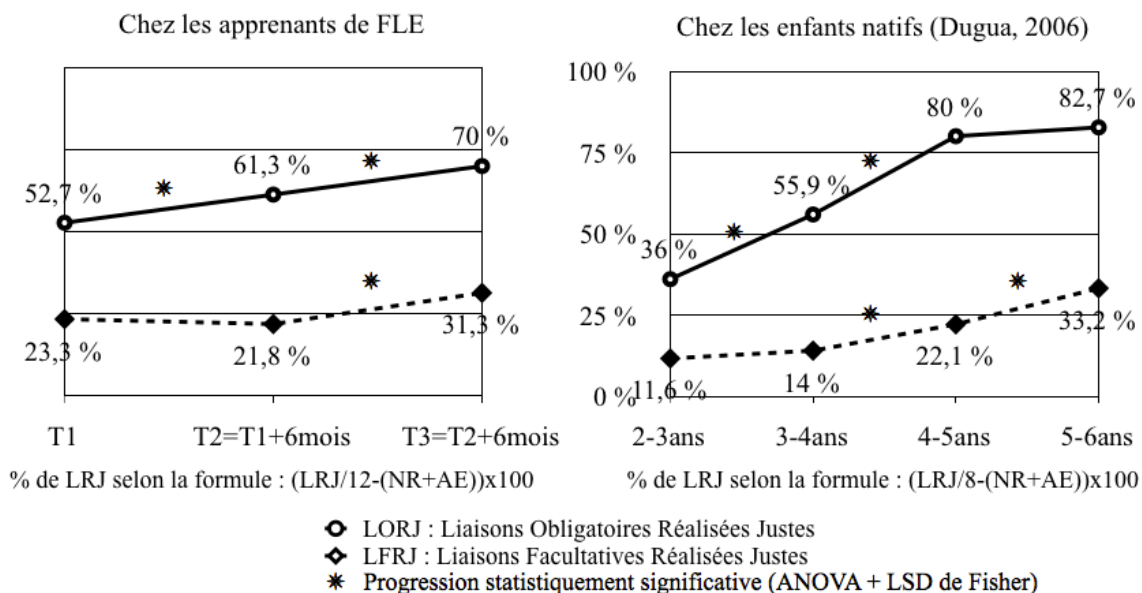
Quant à la tâche de jugement, elle est comparée à celle de Nardy (2008) qui a enregistré 185 enfants de 2 à 6 ans devant juger des paires de LO réalisée juste vs LO réalisée fausse et inversement ainsi que des paires de LF réalisée juste vs LF non réalisée et inversement.

Les analyses qui suivent ont été réalisées en utilisant l'analyse de variance. A la suite de l'estimation des effets principaux associés à chaque facteur (par exemple le temps longitudinal pour les apprenants et la tranche d'âge pour les enfants), nous avons comparé les moyennes par paires (tranches d'âges et temps longitudinaux consécutifs) en utilisant le test LSD de Fisher. Par souci de concision, nous ne signalerons que les résultats significatifs ($p \leq 0.05$) sans lister les valeurs des F de Fisher.

4.1 Résultats de la tâche de production

En production de liaisons chez les enfants francophones natifs et chez les apprenants de FLE, certaines tendances sont similaires.

- Tableau 1 : Liaisons obligatoires et facultatives réalisées justes chez des apprenants coréens de FLE et des enfants francophones natifs

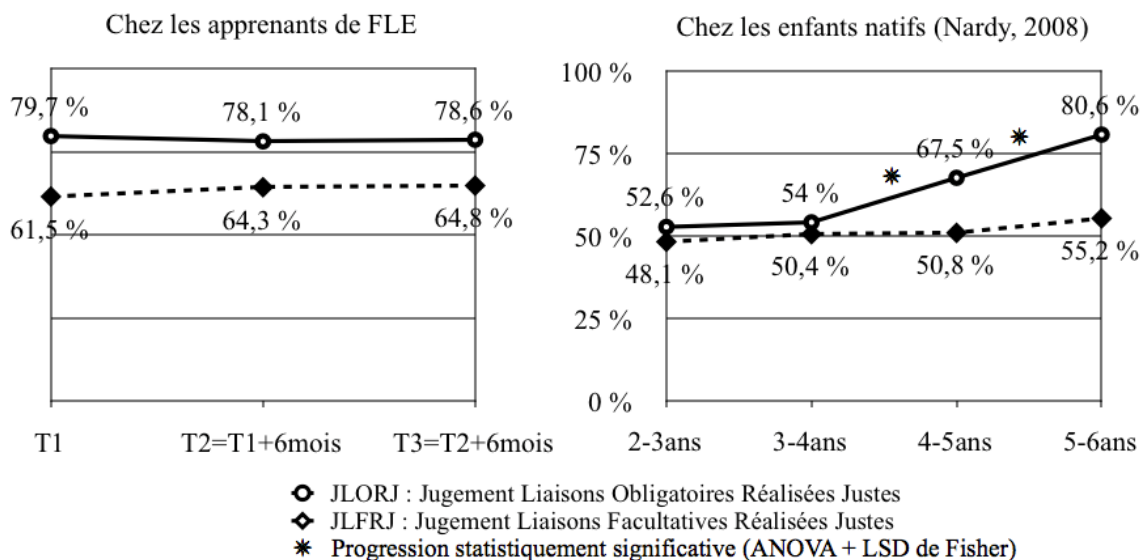


En effet, dans les deux groupes, on remarque une progression régulière et significative des LO. En revanche, en ce qui concerne la production des LF, un pallier (apprenants entre T1 et T2, natifs entre 2 ans et 4 ans) précède leur progression (apprenants entre T2 et T3, natifs entre 4 ans et 6 ans) de la production des LF. De plus, l'acquisition des LO a une avance sur celle des LF : vers 2-3 ans, les enfants francophones natifs réalisent correctement 36% de LO contre 11,6% de LF, tout comme les apprenants de FLE ont réalisé 52,7% de LO contre 23,3% de LF au premier temps longitudinal.

4.2 Résultats de la tâche de jugement

En jugement d'acceptabilité de liaisons chez les enfants francophones natifs et chez les apprenants de FLE, les tendances sont en revanche différentes.

- Tableau 2 : Jugements d'acceptabilité des liaisons obligatoires et facultatives réalisées justes chez des apprenants coréens de FLE et des enfants francophones natifs



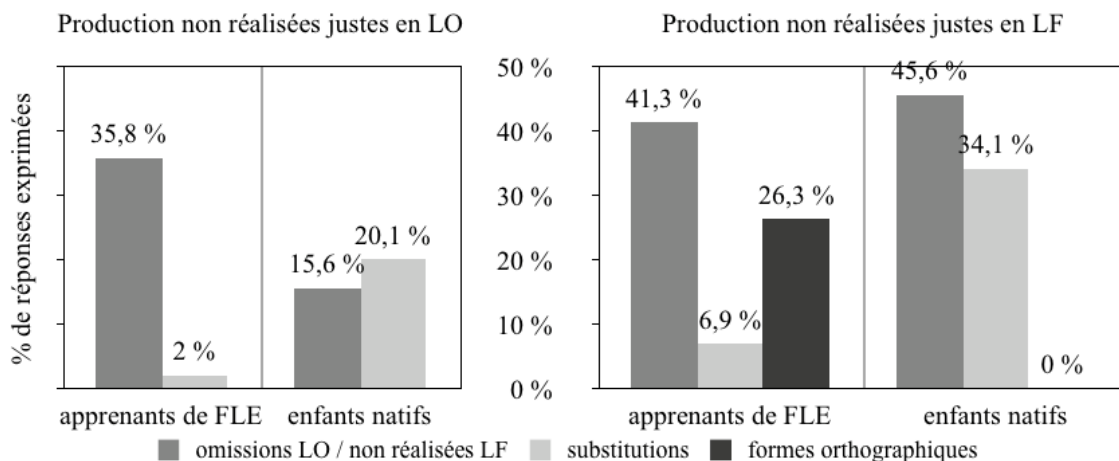
En effet, chez les enfants francophones natifs, on remarque une stagnation des jugements de LF autour de 50%, qui est la valeur du hasard, ainsi qu'une progression significative des LO à partir de 3-4 ans. Par contre, chez les apprenants coréens de FLE, on retrouve, dès le premier enregistrement, un écart significatif ($p < 0.001$) entre le jugement des LF réalisées justes (61,5%) et le jugement des LO réalisées justes (79,7%). On note par ailleurs que les scores sont déjà élevés, s'écartant de la valeur de hasard, et qu'ils restent stables sur les trois temps longitudinaux.

Ces résultats étayent notre troisième prédiction selon laquelle, par référence à la graphie, chez les apprenants de FLE, la capacité à juger les liaisons précède celle à les produire.

4.3 Erreurs d'omission et de substitution

Nos deux premières prédictions concernaient plus spécifiquement les erreurs de liaison chez les apprenants de FLE. Nous les avons également comparées à celles des enfants francophones natifs.

- Tableau 3 : Productions non réalisées justes en liaison obligatoire et en liaison facultative chez des apprenants coréens de FLE et des enfants francophones natifs



En liaison obligatoire, les apprenants de FLE font en moyenne 35,8% d’omission (/trwaami/ pour “trois amis”) contre 15,6% chez les enfants francophones natifs. En liaison facultative, les apprenants de FLE font un peu moins d’omissions que les enfants francophones natifs (41,3% contre 45,6%) mais la non réalisation de la liaison n’est pas une erreur dans le cas des LF, c’est même l’une des deux variantes cibles à atteindre, toutes deux présentes dans l’input. Ces résultats confirment globalement notre deuxième prédiction selon laquelle, les apprenants de FLE produisent beaucoup d’erreurs d’omission du fait qu’ils font appel à la forme écrite des mots avant de les prononcer.

En outre, les enfants francophones natifs font en moyenne dix fois plus d’erreurs de substitution que les apprenants de FLE en LO (20,1% pour les natifs contre 2% pour les apprenants). En LF, même si les apprenants font en moyenne un peu plus d’erreurs de substitution (6,9%) qu’en LO, les enfants natifs en font encore cinq fois plus qu’eux (34,1%). Ces résultats appuient notre première prédiction selon laquelle les apprenants de FLE produisent très peu d’erreurs de substitution du type [trwanami] pour "trois amis" car, par exemple, la connaissance de la forme orthographique "trois" induit une liaison en /z/ ou éventuellement en /s/ mais en aucun cas en /n/.

Par conséquent, on remarque une inversion des patrons d’erreur en LO puisque les enfants francophones natifs font en moyenne moins d’omissions que de substitutions alors que les apprenants de FLE font beaucoup d’omissions et très peu de substitutions, ce qui suggère que les conceptions développementales avancées pour les premiers ne peuvent s’appliquer aux seconds.

4.4 Un type d’erreurs spécifique

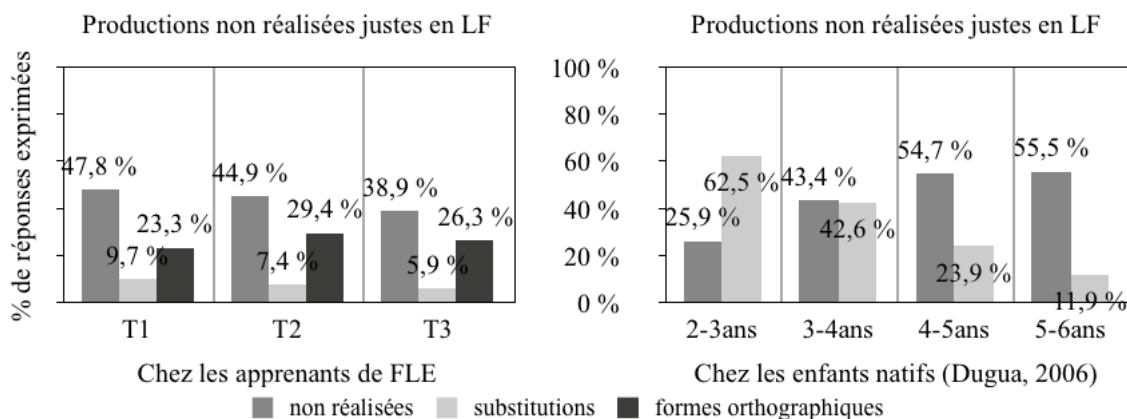
Comme nous le supposions, nous observons également un type d’erreurs spécifique chez les apprenants de FLE : l’insertion de la consonne de ce qui pourrait être soit la forme du féminin de l’adjectif, soit sa prononciation orthographique (/grādami/ pour "grand ami", /grosami/ pour "gros ami"). Cette erreur

représente en moyenne plus d'un quart (26,3%) des LF non réalisées justes alors qu'elle n'a jamais été attestée chez les enfants francophones natifs. Pour plusieurs adjectifs du français dont "grand" et "gros", la prononciation orthographique du masculin par les correspondances phonographiques les plus probables aboutit à l'oralisation de la forme du féminin. Par exemple, une lecture lettre à lettre de la séquence « gros » aboutit à produire les phones /g/, /r/, /o/, /s/ et il se trouve que /gros/ est la forme du féminin de l'adjectif "gros". Par cohérence avec les autres résultats, nous avons appelé « forme orthographique » cette catégorie d'erreurs qui pourrait être le reflet de la différence principale opposant les enfants francophones natifs et les apprenants de FLE : les premiers ne disposent que de l'oral lorsqu'ils apprennent les liaisons alors que les seconds disposent de la forme écrite des mots. Il subsiste toutefois un doute - qu'il nous faudra lever - quant à la possibilité que les apprenants sélectionnent la forme du féminin de l'adjectif pour réaliser la liaison.

4.5 Évolution des erreurs

Enfin, nous remarquons que le schéma d'évolution des liaisons facultatives non normatives est différent chez les enfants natifs et chez les apprenants de FLE.

- Tableau 4 : Évolution des erreurs et des non réalisations en liaison facultative chez des apprenants coréens de FLE et des enfants francophones natifs.



En effet, chez les enfants francophones natifs (tableau de droite), les substitutions diminuent et les LF non réalisées augmentent, démontrant que la non réalisation de la LF est, au même titre que la réalisation de la LF, une cible à atteindre. En revanche, chez les apprenants de FLE (tableau de gauche), il n'y a pas d'évolution statistiquement significative ni des LF non réalisées, ni des erreurs par substitution, ni des formes orthographiques, que ce soit de T1 à T2, de T2 à T3 ou de T1 à T3. Evidemment, cette absence d'évolution chez les apprenants ne vaut que pour les 12 mois qui constituent la période d'observation.

Conclusion

Chez les apprenants de FLE, nous avons donc relevé une avance du jugement des liaisons sur leur production, une inversion des patrons d'erreur en LO (contrairement aux enfants francophones natifs, plus d'omissions que de substitutions) ainsi qu'une influence probable des valeurs phonographiques des consonnes finales. Ces différences avec les résultats des enfants francophones natifs pouvant être dues à un apprentissage explicite des règles du phénomène de la liaison ainsi qu'à la connaissance de la graphie (quasi absence de substitutions et influence des valeurs phonographiques), on peut supposer que les apprenants de FLE construisent leurs compétences en liaison en majorité grâce à l'input écrit et l'explicitation. Toutefois, il semblerait que l'input oral n'est pas absent du processus. En effet, aucune des raisons précédemment avancées ne peut expliquer que les apprenants jugent et produisent mieux les LO que les LF. Les résultats des tâches expérimentales nous incitent à considérer que, dans la classe de langue, les influences de l'écrit, de l'input oral et de l'enseignement explicite se combinent pour former la compétence phonologique des apprenants.

Cette multiplication des influences nous incite à la prudence quant aux conclusions théoriques que nous pourrions envisager à partir de nos données. En effet, une influence de l'input est compatible autant avec un modèle lexicaliste (Chevrot, Dugua & Fayol, 2009 pour la L1 et Wauquier, 2009 pour la L2) qu'avec un modèle fondé sur des principes universaux (Wauquier-Gravelines & Braud, 2005 pour la L1). S'agissant de l'influence de l'orthographe, il est possible que les « apprenants recherchent dans l'input oral les mots segmentés qu'ils ont appris par l'écrit » (Wauquier, 2009:122). Si tel est le cas, cette centration sur la forme écrite de mots particuliers pourrait effectivement entraîner le processus d'acquisition L2 vers une orientation lexicaliste et ralentir les généralisations. Mais les apprenants peuvent également procéder à des généralisations relativement indépendantes du mot en se basant sur le système général des correspondances phonographiques. Si on se retourne du côté des modèles psycholinguistiques qui rendent compte des données expérimentales suggérant une influence orthographique lors du traitement des mots oraux par des natifs, on constate que la même alternative existe et qu'elle n'est pas tranchée. Grainger et Ferrand (1996) expliquent cette influence par un dispositif d'activation interactive entre unités phonologiques et orthographiques, alors que Ziegler, Muneaux et Grainger (2003) proposent une alternative plus lexicaliste, selon laquelle la connaissance orthographique restructurerait les représentations phonologiques.

Sur le plan didactique, cette diversité probable des influences sur l'acquisition de la liaison en L2 incite à multiplier les approches pédagogiques. D'une part, il semble opportun d'explicitement préciser les correspondances entre la consonne de liaison phonologique et sa graphie pour en montrer les limites (Abry & Veldeman-Abry, 2006). D'autre part, à défaut d'exposition supplémentaire à l'input, qui est limité en classe de langue endolingue homogène, une solution serait de favoriser la conscience métaphonologique de la liaison à travers l'analyse explicite des énoncés entendus.

Références bibliographiques

- Abry, D. & Veldeman-Abry, J. (2006). La phonétique : audition, prononciation, correction. Coll. Techniques et pratiques de classe, Paris : CLE International.
- Booij, G. & De Jong, D. (1987). The domain of liaison : theories and data. *Linguistics*, 25, (5).
- Calvet, L.-J. (1996). L'histoire de l'écriture. Coll. Pluriel, Plon, p.110.
- Chevrot, J.-P., Dugua, C., & Fayol, M. (2009). Liaison acquisition, word segmentation and construction in French: a usage-based account. *Journal of Child Language*, 36(03), 557-596.
- Chevrot, J.-P., Fayol, M., & Laks, B. (2005). La liaison : de la phonologie à la cognition. *Langages*, 39(158), 3-7.
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues - CECRL. Paris: Didier, <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Cadre%20de%20reference%20avec%20hyperliens.pdf>
- Côté, M.-H. (2005). Le statut lexical des consonnes de liaison. *Langages*, 39(158), 66-78.
- Dejean de la Bâtie, B. & Bradley, D. C. (1995). Resolving word boundaries in spoken French : native and non-native strategies. *Applied Psycholinguistics* 16 : 59-81.
- Delpiano-Harnois, M. (2006). Etude longitudinale de l'acquisition des liaisons chez l'apprenant coréen de Français Langue Etrangère : comparaison avec un modèle développemental attesté chez des enfants francophones natifs (Diplôme Supérieur de Recherche en sciences du langage). Université Stendhal, Grenoble, <http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/MDHDSR2.pdf>
- Dugua, C. (2006). Liaison, segmentation lexicale et schémas syntaxiques entre 2 et 6 ans. Un modèle développemental basé sur l'usage. (Thèse de doctorat en sciences du langage). Université Stendhal, Grenoble.
- Encrevé, P. (1988). La liaison avec et sans enchaînement, phonologie tridimensionnelle et usage du français. Paris : Le seuil.
- Gautier, R. (2010). La liaison et son acquisition chez quatre apprenants anglophones de Français Langue Etrangère (Mémoire de Master 1 Professionnel de FLE). Université Stendhal, Grenoble.
- Grainger, J., & Ferrand, L. (1996). Masked orthographic and phonological priming in visual word recognition and naming: Cross-task comparisons. *Journal of Memory and Language*, 35, 623-647.
- Howard, M. (2005). L'acquisition de la liaison en français langue seconde Une analyse quantitative d'apprenants avancés en milieu guidé et en milieu naturel, CORELA, Numéros thématiques, Colloque AFLS, <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1127>
- Laks, B. (2005). La liaison et l'illusion. *Langages*, 39, (158), 101-125.
- Malécot, A. (1975). French Liaison as a Function of Grammatical, Phonetic, and Paralinguistic Variables. *Phonetica* 32, 161-79.
- Mastromonaco, S.M. (1999). Liaison in French as a Second Language. Doctor of Philosophy, Department of French Language and Literature, University of Toronto.
- Matter, J.-F. (1986). A la recherche des frontières perdues : Etude sur la perception de la parole en français. (Thèse de doctorat). Université de Utrecht, Amsterdam : De Werelt.

- Nardy, A. (2008). Acquisition des variables sociolinguistiques entre 2 et 6 ans : facteurs sociologiques et influences des interactions au sein du réseau social. (Thèse de doctorat en sciences du langage). Université Stendhal, Grenoble.
- Shoemaker, E. & Birdsong, D. (2008). La résolution de la liaison en français par des locuteurs natifs et non-natifs, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 27. <http://aile.revues.org/4023>
- Shoemaker, E. (2010). The exploitation of fine phonetic detail in the processing of L2 French. In *Research in Second Language Processing and Parsing*, by VanPatten, B. & Jegerski, J (eds.). Amsterdam : John Benjamins. 259-354.
- Spinelli, E., McQueen, J. & Cutler, A. (2003). Processing resyllabified words in French. *Journal of Memory and Language* n° 48, 233-254.
- Stridféldt, M. (2005). La perception du français oral par des apprenants suédois. (Thèse de doctorat). Université de Umeå, Sweden.
- Thomas, A. (1998). La liaison et son enseignement : des modèles orthoépiques à la réalité linguistique. *Canadian Modern Language Review*, 54, (4), 543-552.
- Thomas, A. (2002). La variation phonétique en français langue seconde au niveau universitaire avancé », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 17. <http://aile.revues.org/1014>
- Tomasello, M. (2006). Acquiring linguistic constructions. In Siegler, R. & Kuhn, D. (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Tranel, B. (2000). Aspects de la phonologie du français et la théorie de l'optimalité. *Langue française*, 126, 39-72.
- Tremblay, A. (2011). Learning to parse liaison-initial words : An eye-tracking study. *Bilingualism : Language and Cognition*, 14, 257–279.
- Vallée, N., Rousset, I. & Boë, L.-J. (2001). Des lexiques aux syllabes des langues du monde. Typologies, tendances et organisations structurelles. *LINX*, 45, 37-50.
- Wauquier, S. (2009). Acquisition de la liaison en L1 et L2 : stratégies phonologiques ou lexicales ? *Aile... Lia*, 2, 93-130.
- Wauquier-Gravelines, S., & Braud, V. (2005). Proto-déterminant et acquisition de la liaison obligatoire en français. *Langages*, 39(158), 53-65.
- Ziegler, J. C., Muneaux, M., & Grainger, J. (2003). Neighbourhood effects in auditory word recognition: Phonological competition and orthographic facilitation. *Journal of Memory and Language*, 48, 779–793.