

La reconnaissance des mots dans la parole continue en L2 : processus, facteurs et problèmes¹

Lise Hedevang

Université d'Aarhus, Danemark



Les défis de reconnaissance des mots dans la parole continue sont multiples pour l'apprenant en langue seconde (L2) ; la non-reconnaissance d'un ou de plusieurs mots d'un énoncé peut mener à la non-compréhension de tout l'énoncé. Nous proposons une étude sur le processus de reconnaissance et les facteurs qui l'influencent : la langue cible, la langue maternelle de l'apprenant, la quantité et le type de contact avec la L2 et les stratégies de reconnaissance des mots. Un modèle du processus de reconnaissance est présenté ainsi qu'une mise en correspondance des étapes dans le processus avec différents problèmes de reconnaissance et les sources de ces problèmes. Notre point de départ est qu'une compréhension des facteurs en jeu dans la reconnaissance des mots en contexte en L2 permet à l'enseignant en langue de mieux aider les apprenants à relever les défis que celle-ci représente.

1. Introduction

Depuis une vingtaine d'années, la compréhension orale en L2 fait l'objet d'un nombre croissant d'études. Parmi les différentes approches de ces études figure celle qui part des problèmes de compréhension des auditeurs d'une L2 (p. ex. Goh 2000 ; Field 2003, 2004). Les problèmes de compréhension peuvent être définis comme « ceux de la construction d'une signification mentale de phrase, de paragraphe ou de texte » (Le Ny 1989 : 66). Parmi les dix problèmes rencontrés par les apprenants de Goh (2000), le deuxième en importance était celui de la reconnaissance des mots, ce qui amène la chercheuse à poser la question de savoir « to what extent word recognition problems are due to ineffective sound-script and word-referent automatization as well as other constraints, such as limited vocabulary due to low language proficiency. » (Goh 2000 : 74). Elle souligne que la non-reconnaissance d'un mot peut mener à la non-compréhension de tout l'énoncé, un fait également mis en évidence par Field (2003).

Bien que reconnue capitale pour la compréhension orale, la reconnaissance des mots dans la parole continue en L2 constitue un domaine de recherche peu exploré. Un premier pas vers une réponse à la question posée par Goh, en d'autres mots vers une meilleure compréhension de la reconnaissance des mots et des causes des difficultés qui y sont liées, consiste, me semble-t-il, dans une réflexion à partir de la recherche existante sur le processus de reconnaissance ainsi que sur les facteurs ayant une influence sur ce processus en L2. C'est ce

que nous proposons dans le présent article. La discussion aboutira à l'esquisse d'un modèle du processus de reconnaissance des mots en contexte ainsi qu'à un essai de mise en correspondance des étapes dans ce processus avec les différents problèmes de reconnaissance, et à l'indication de quelques pistes de recherches à explorer.

2. La reconnaissance : traitement, représentations et contexte

La présente section servira de point de départ théorique pour la discussion des facteurs en jeu dans la reconnaissance des mots² dans la parole continue en L2.

La reconnaissance et le processus de compréhension

Anderson (1990) décrit le processus de compréhension comme un traitement linguistique en trois phases : la perception, où se fait l'encodage du message ; l'analyse, qui consiste en une transformation des mots du message en un sens combiné ; et l'utilisation pendant laquelle le compreneur réagit au message (le stocke en mémoire à long terme, y répond, y obéit, etc.). Ces trois phases se font en parallèle, ce qui signifie qu'elles sont à la fois partiellement successives (elles se suivent dans le temps) et partiellement simultanées (le compreneur peut utiliser la première partie d'une phrase tout en analysant la deuxième partie). La distinction entre perception et analyse d'Anderson correspond à la différenciation faite par Gineste et Le Ny (2002) entre l'activation des pièces de signification et l'assemblage des pièces activées, les deux opérations dans la construction du sens d'une phrase.

Goh (2000) se base sur le modèle de compréhension d'Anderson pour catégoriser les problèmes de compréhension des participants de son expérience : elle classe le problème de reconnaissance des mots comme un problème de perception. Cette classification est en accord avec ce que l'on trouve ailleurs dans la littérature : la reconnaissance des mots est un processus perceptif. Toutefois, « perception » ne renvoie pas uniquement à la reconnaissance des mots. Dans « perception » il y a d'abord perception des sons et identification des phonèmes du signal acoustique. Ensuite vient ce que certains auteurs nomment « segmentation lexicale » (segmentation ou découpage de la chaîne de phonèmes en mots) et d'autres « identification » ou « reconnaissance » des mots de l'énoncé³. Peu importe la terminologie, il semble exister un consensus sur le fait que le processus de reconnaissance des mots sert d'intermédiaire entre deux autres processus, à savoir entre l'analyse purement acoustico-phonétique de l'input, processus de bas niveau, et les processus cognitifs, interprétatifs, de haut niveau (p. ex. Segui 1989 ; Lively et al. 1994)⁴.

Reconnaissance de quoi et comment ?

La recherche sur l'apprentissage et la reconnaissance des mots se base sur l'hypothèse d'un lexique mental⁵ qui contient des représentations cognitives, appelées aussi unités lexicales. Ces représentations comprennent des informations perceptives et sémantiques, correspondant à la forme et à la signification des mots respectivement. La nature des formes divise la recherche : les abstractionnistes (p.ex. Brown 2000) maintiennent que les formes sont abstraites, alors que les adhérents au point de vue épisodique prétendent qu'elles contiennent à la fois des propriétés abstraites et des informations spécifiques, chaque occurrence d'un

mot ajoutant des détails perceptifs à la représentation du mot (Lively et al. 1994 ; Bybee 2001 ; Hardison 2003 ; Fisher et al. 2004).

Lively et al. (1994 : 295) décrivent la reconnaissance des mots comme une mise en correspondance entre un patron acoustico-phonétique (le mot entendu) et une représentation du lexique mental : « spoken word recognition involves matching an acoustic-phonetic pattern to a representation in long-term memory. » Dans la plupart des modèles de reconnaissance des mots (les versions les plus récentes des modèles), cette mise en correspondance est décrite en termes d'activation et de recherche. L'information perceptive déclenche l'activation initiale et parallèle d'un certain nombre de candidats-mots (représentations) dans le lexique mental ; celle-ci est suivie d'une recherche de la bonne entrée lexicale et par conséquent d'un processus d'élimination des autres candidats-mots au fur et à mesure que l'information disponible le permet. L'aboutissement de ce traitement est l'accès à la représentation du mot entendu, autrement dit à la reconnaissance du mot. Les modèles épisodiques expliquent l'accès au lexique comme une comparaison de l'input à toutes les traces, laissées par tous les épisodes de mots entendus, stockées en mémoire (Lively et al. 1994). Fisher et al. (1994 : 13) proposent les étapes suivantes dans la mise en correspondance entre l'input et une représentation dans le lexique : 1) l'analyse acoustico-phonétique de l'onde sonore, 2) la génération d'une représentation d'un candidat-mot entrant, 3) la comparaison du candidat-mot avec des mots dans le lexique et 4) la sélection du meilleur match du lexique. Cette sélection correspond à ce que Le Ny (1989) appelle l'identification du mot, à savoir la reconnaissance de sa forme, qui, à son tour, produit une activation de la représentation sémantique du mot : « l'étape finale, essentielle, du traitement perceptif des mots est [...] celle où la reconnaissance du mot en tant que forme se prolonge et s'achève par l'accès à la signification du mot, qu'on appelle aussi l'activation de sa signification. » (Gineste et Le Ny 2002 : 96-97). Normalement ce traitement sémantique est automatique, incoercible et extrêmement rapide. Toutefois, il peut être freiné par un texte difficile à comprendre ou si le passage de la forme à la signification n'a pas été automatisé (Le Ny 1989 ; Gineste et Le Ny 2002).

Le contexte et la reconnaissance en L2

Reconnaître un mot isolément et reconnaître un mot dans un contexte n'est pas la même chose. Selon Anderson (1990), souvent, l'identification des mots en contexte n'est pas instantanée, mais dépend de la perception des mots qui suivent ; le contexte et les connaissances générales du compreneur guident la perception et donc la reconnaissance des mots. Segui (1989) note que le contexte facilite la reconnaissance si le mot y est relativement prévisible et il avance l'idée que les processus d'accès à la représentation d'un mot diffèrent en fonction du contexte de réalisation du mot. Il n'y a pas d'accord entre les modèles de reconnaissance des mots sur le moment où dans le processus le contexte intervient : au niveau de l'activation des unités lexicales (point de vue interactif) ou au niveau des procédures d'intégration du mot dans la phrase, c'est-à-dire après l'accès au lexique (point de vue modulaire) (Segui 1989 ; Connine 1990). Les recherches sur le problème des homonymes semblent indiquer que 1) reconnaître l'unité lexicale (la forme) se fait avant de reconnaître le sens de l'unité lexicale, et que ce dernier processus dépend du contexte, ainsi que 2) dans une première étape tous les sens du mot sont activés par la forme ; c'est ensuite seulement que le contexte intervient pour sélectionner le sens requis.

Pour que le compreneur puisse se servir du contexte avec succès, il faut qu'il fasse un bon découpage de la chaîne parlée. S'il découpe mal la chaîne parlée, si par exemple il rate le début d'un mot, il peut avoir de la difficulté à identifier non seulement ce mot mais aussi ceux qui suivent. Le découpage de la chaîne parlée fait appel à l'accent tonique ainsi qu'au repérage des marqueurs fréquents tels que les mots de fonctions et les suffixes grammaticaux. Il comprend également, chez le compreneur habile, une certaine prédiction de ce qui devrait venir, étant donné le contexte précédent (Lively et al. 1994 ; Field 2003).

La reconnaissance des mots dans la parole continue est donc un processus qui, d'un côté, suppose d'autres processus de bas niveau (la perception des sons et l'identification des phonèmes) et qui, d'un autre côté, est influencé par l'information de haut niveau (le contexte et les connaissances générales), probablement de manière différente et dans une mesure variable selon les situations et les compreneurs. C'est également un processus qui implique à la fois la forme et la signification des mots ainsi que les propriétés rythmiques de la chaîne parlée. En L1, ce processus, le plus souvent, se déroule sans complication. En L2, par contre, c'est un processus qui pose problèmes. Pourquoi ? La réponse – ou du moins une partie de réponse – va nous être fournie par l'étude des facteurs qui entrent en jeu dans la reconnaissance des mots dans la parole continue en L2.

3. Les facteurs influençant la reconnaissance des mots parlés en L2

Ce qui suit est un essai de regroupement des facteurs pouvant avoir une influence sur la reconnaissance des mots parlés en contexte en L2. Le regroupement représente une simplification d'un phénomène complexe ; il va nous permettre de regarder la reconnaissance sous différents angles, un angle à la fois, pour arriver à mieux saisir quels sont les liens entre les différents facteurs et quels sont les défis que doivent relever les apprenants d'une L2 dans le domaine de la reconnaissance des mots.

3.1 La langue cible

Les caractéristiques de la parole continue

La parole est un signal continu dans lequel il n'y a pas d'indices réguliers du début et de la fin des mots : aucune diminution de l'énergie sonore ne caractérise les frontières du mot dans le flux de la parole. Quand nous parlons, nous ne faisons une pause approximativement que toutes les douze syllabes. Contrairement à l'écrit, qui est distribué dans l'espace, la parole est distribuée dans le temps. Elle n'est disponible qu'une seule fois et est donc éphémère; elle disparaît rapidement du champ perceptuel de l'auditeur. Outre la temporalité, la parole est caractérisée par la variabilité. Dans le signal suivi, les mots peuvent avoir des réalisations acoustiques différentes selon les locuteurs, le débit et le contexte phonétique. Ce n'est donc pas aux formes de base⁶ des mots que l'auditeur a à faire face dans la parole continue, mais à des mots dont les formes ont été modifiées (Hieke 1990 ; Lively et al. 1994 ; Gineste et Le Ny 2002 ; Field 2003).

Les phénomènes de modification des mots en contexte phrastique

Les phénomènes de modification des mots sont nombreux et vont varier d'une langue à l'autre. Ce qui suit représente donc des exemples et non pas une liste

exhaustive de modifications possibles.

Les mots et même les syntagmes peuvent subir le phénomène de réduction. La réduction est motivée par un souci d'économie de l'effort chez le locuteur, qui cherche à éviter des séquences consonantiques difficiles à prononcer, et par le rythme de la langue, où les formes non accentuées vont être plus courtes. La réduction peut prendre la forme d'une contraction, comme dans l'exemple anglais I've lived. Elle se retrouve dans les formes faibles, un phénomène qui touche souvent les mots fonctionnels de haute fréquence (p. ex. 'a', 'are', 'of' et 'er' en anglais qui sont homophones dans leur forme réduite: /ə/). La réduction peut également prendre la forme de chunks, à savoir la production de séquences de mots en blocs, où l'élision de phonèmes, voire de syllabes, a pour conséquence que les mots ne sont reconnaissables qu'en tant qu'unités (un exemple de l'anglais /m ùm ù/ more and more). L'élision ne figure pas uniquement dans les blocs plus ou moins figés de mots. Comme l'assimilation (p. ex., la transformation d'un /n/ en /m/ devant [p, b, m] en anglais : ten people → tem people), de façon plus générale, elle affecte les débuts et les fins des mots. La resyllabification et la 'cliticization' sont des modifications imposées par le rythme. Avec la resyllabification⁷, une consonne finale s'attache à la syllabe suivante, ce qui résulte en de faux indices de frontières entre les mots, par exemple dans par heure [pa'rɛr]. C'est ce qu'on appelle en français l'enchaînement, et c'est ce que nous trouvons dans le phénomène de liaison, où une consonne finale latente est prononcée et collée à la voyelle suivante, comme dans excellent acteur [Ek se lA) tak 'tɛr]. En anglais, la 'cliticization' consiste dans le fait de lier deux mots pour avoir le rythme syllabe forte-syllabe faible, p. ex. [ˈgʊtə 'bed] (go to bed) où go to ont été liés pour avoir une séquence syllabe forte-syllabe faible (Hiekie 1990 ; Dejean de la Batie et Bradley 1995 ; Field 2003).

La tâche de reconnaissance des mots en contexte par l'auditeur d'une L2 n'est donc pas un simple appariement entre un signal encodé et une forme lexicale emmagasinée en mémoire, mais le décodage d'un signal continu dont les phénomènes de modification ne lui sont peut-être pas familiers.

3.2 La langue maternelle des apprenants

Les recherches en perception de la parole en L2 ont montré que « nonnatives may not only speak with an accent but also hear with an accent » (Tyler 2001 : 258). En quoi consiste cet accent et comment influe-t-il sur la reconnaissance des mots par les apprenants d'une L2 ?

La structure phonologique

L'acquisition de la structure phonologique de la langue maternelle, structure qui sert d'intermédiaire entre le signal acoustique et le système de traitement linguistique, mène à une sensibilité réduite quant à des contrastes non natifs spécifiques, p. ex. le contraste /r/ - /l/ en anglais pour des apprenants japonais⁸. En d'autres mots, la langue maternelle impose des contraintes en ce qui concerne les contrastes que l'apprenant va pouvoir percevoir de façon correcte et, de cette manière, détermine les contrastes non natifs qu'il va acquérir avec succès. Selon la théorie de la géométrie des traits (Brown 2000), ce qui joue un rôle crucial, ce sont les traits distinctifs qui constituent les représentations phonologiques (les phonèmes) d'une langue, p. ex. le trait 'nasal', et non pas ces représentations

en elles-mêmes. L'important pour un apprenant du français n'est pas qu'il ait dans sa langue maternelle tous les phonèmes du français, mais qu'il ait les traits qui les composent ; ce sont les traits qui contraignent la perception de la langue cible. Au début de son apprentissage, l'apprenant va trier les stimuli acoustiques selon les catégories phonémiques⁹ qu'il possède déjà, mais au fur et à mesure, la détection de l'emploi contrastif de deux segments dans la langue seconde va déclencher l'acquisition d'une nouvelle représentation.

Brown (2000) rapporte les résultats de trois expériences qui appuient l'hypothèse des traits. Ces expériences ont été conduites avec des apprenants japonais et coréens de l'anglais langue seconde. Elles montrent l'influence de la langue native : quand l'apprenant ne possède pas dans sa langue maternelle le trait crucial d'un contraste dans la langue cible, l'influence est négative et absolue. Par contre, quand l'apprenant possède le trait, ce qui facilite sa perception du contraste non natif, l'influence est positive et augmente proportionnellement au progrès fait par l'apprenant dans la langue cible. Ainsi, l'accent d'un auditeur en L2 peut être décrit en termes de structure phonologique.

Les habitudes de segmentation

L'apprentissage de la langue maternelle ne consiste pas uniquement à acquérir la structure phonologique de celle-ci mais également à se familiariser avec les propriétés rythmiques qui lui sont propres. Dupoux et al. (1997) avancent que ces propriétés déclenchent des habitudes de perception spécifiques qui, chez l'adulte, ne sont plus très flexibles et empêchent le traitement efficace d'une langue étrangère. Cutler (1990) et Cutler et al. (1992) expliquent l'existence d'une habitude ou procédure de segmentation autonome, automatique et spécifique à chaque langue par des différences dans la structure phonologique des langues. Selon eux, il existerait à la fois des procédures générales de segmentation et des procédures spécifiques. Les deux types de procédures opèrent simultanément, les procédures spécifiques exploitant les probabilités rythmiques de la langue pour accélérer l'accès au lexique. Les procédures spécifiques s'excluent mutuellement ; par conséquent, un auditeur n'a accès qu'à une procédure spécifique peu importe le nombre de langues qu'il parle.

Une étude faite par Dupoux et al. (1997) avec des locuteurs espagnols et français semble appuyer l'existence d'habitudes de segmentation spécifiques. Les chercheurs présentent aux sujets des occurrences de non-mots et constatent chez les locuteurs espagnols une tendance à se baser sur l'accent tonique pour identifier les mots et chez les locuteurs français une habitude qui se base sur le contenu segmental des « énoncés ». Les recherches de Cutler (1990) et de Cutler et al. (1992) démontrent l'emploi de procédures de segmentation spécifiques chez des locuteurs monolingues de l'anglais et du français ainsi que chez des locuteurs bilingues anglais/français. Les auditeurs monolingues anglais et les bilingues dont la langue dominante est l'anglais segmentent le signal acoustique en anglais en se basant sur l'accent tonique, alors que les monolingues français et les bilingues dont la langue dominante est le français opèrent une segmentation syllabique en français. Les bilingues n'emploient pas les habitudes segmentales de leur langue dominante pour décoder des messages dans leur langue non dominante ; ils n'adoptent pas les habitudes spécifiques à leur langue non dominante non plus. Les chercheurs concluent que les bilingues se servent uniquement de procédures générales pour segmenter des énoncés dans leur langue non dominante.

Ne pouvant développer la procédure spécifique de la L2, un apprenant semble à première vue devoir faire face à des problèmes de reconnaissance des mots en contexte pour lesquels il n'y a pas de solution à portée de vue. Field (2003) fait remarquer que l'impossibilité d'acquisition des habitudes automatiques de la langue cible n'exclut pas la possibilité de décisions segmentales un peu retardées qui ressemblent à celles des auditeurs natifs. Il souligne que les apprenants se montrent sensibles à des régularités rythmiques de la langue cible. Cutler et al. (1992) donnent la définition suivante de 'bilingue' : « In as much as any of us can communicate in more than one language, we are to some degree bilingual » (Cutler et al. 1992 : 382), et, se basant sur leurs recherches, ils avancent que les locuteurs bilingues, contrairement aux locuteurs monolingues, peuvent apprendre à abandonner la procédure spécifique de leur langue dominante quand elle est inefficace et se servir uniquement de la procédure segmentale générale. Ceci laisse entendre que les habitudes segmentales natives posent avant tout problème au début de l'apprentissage de la L2.

Les habitudes segmentales constituent une deuxième explication de l'accent d'un auditeur en L2, liée à la première et plutôt complémentaire que concurrente. Meador et al. (2000) ajoutent un élément à ce tableau de l'influence de la langue maternelle des locuteurs d'une L2 en disant que le degré de parenté sémantique et phonologique entre les mots de la L1 et ceux de la L2 peut influencer la reconnaissance des mots parlés en L2 : non seulement la structure phonologique et les propriétés rythmiques de la L1 peuvent influencer la reconnaissance des mots dans la parole continue, mais également la sémantique des mots.

3.3 La quantité et le type de contact avec la L2

L'âge d'arrivée, la durée du séjour et l'emploi de la L1

Meador et al. (2000) étudient l'effet de l'âge d'arrivée au Canada (7, 14 ou 19 ans), de la durée du séjour (18-48 ans) et de l'emploi de la langue maternelle chez des locuteurs natifs de l'Italie sur la reconnaissance des mots en anglais. La tâche demandée aux sujets consiste à répéter de façon correcte autant de mots que possible des phrases qui leur sont présentées. Ces phrases comportent du bruit, elles sont construites avec des mots supposés connus, et elles ont un contenu sémantiquement imprévisible. Les résultats montrent une différence significative entre les bilingues précoces et les bilingues tardifs quant à leur habileté à reconnaître les mots et un effet significatif de l'emploi de la langue maternelle chez les bilingues précoces : ceux qui depuis leur arrivée privilégient le contact avec la L2 reconnaissent plus de mots. L'étude montre également que l'habileté des participants à percevoir des voyelles et des consonnes de l'anglais explique une part significative de la différence dans l'exactitude de la reconnaissance des mots, indépendamment de l'âge d'arrivée, le degré d'emploi de la langue maternelle et la durée du séjour. Selon les auteurs, l'effet de l'emploi de la L1 s'explique par des différences au niveau de l'influence du système phonétique italien des bilingues précoces sur les représentations développées des voyelles et des consonnes de l'anglais.

Pour ce qui est de l'âge d'arrivée, l'étude de Meador et al. confirme ce que plusieurs études ont déjà démontré¹⁰, à savoir que l'âge d'arrivée est un facteur décisif dans la reconnaissance des mots par des locuteurs non natifs. Quant à la durée du séjour, contrairement à l'hypothèse des chercheurs, l'étude n'en

démontre pas d'effet. Cela est probablement dû au fait que la durée du séjour de tous les participants peut être qualifiée comme longue, voire très longue. Il serait intéressant de refaire la même étude avec des locuteurs non natifs dont le séjour est plus court, mais dont on peut toujours penser que leur acquisition a atteint un point stable¹¹.

La pratique audiovisuelle vs. la pratique audio ; les locuteurs multiples vs. le locuteur unique

Hardison (2003) s'est intéressée aux facteurs qui influent sur la modification du système perceptuel adulte, entre autres à l'influence du visage et de la voix du ou des locuteurs. Ses sujets sont des locuteurs natifs du coréen et du japonais qui participent à un cours d'anglais intensif aux États-Unis ; leur compétence en anglais est jugée intermédiaire. L'expérience est composée d'un prétest, d'un posttest et de trois semaines de pratiques (15 x 30 minutes). Les apprenants s'exercent à identifier des phonèmes de paires minimales, p. ex. *road-load*, qui sont des exemples authentiques enregistrés sur vidéocassette. Les mêmes phonèmes apparaissent dans différentes positions (initiales, finales et intervocaliques) et avec différentes voyelles adjacentes dans les paires minimales ; la pratique comporte un élément de feedback. Les participants sont confrontés à une seule ou à deux modalités (condition audio ou audiovisuelle) ainsi qu'à un seul ou à plusieurs locuteurs différents. L'expérience donne des résultats significatifs à la fois pour le type de pratique et pour le nombre de locuteurs : les participants bénéficient plus d'une présentation audiovisuelle des exemples que d'une présentation audio, et la condition locuteurs multiples leur apporte plus que la condition locuteur unique. L'exactitude d'identification se généralise avec succès à de nouveaux stimuli et à un nouveau locuteur. Il y a également un transfert à un progrès significatif en production des phonèmes étudiés et à l'identification des mots dans la parole continue (identification plus rapide).

Le transfert des bénéfices de la pratique à l'identification des mots dans la parole continue indique que la reconnaissance des mots chez les apprenants d'une L2 est fonction du contact avec la langue cible dans plusieurs modalités et dans plusieurs variantes. Ce n'est pas surprenant vu que ceux qui, en général, apprennent le mieux une L2, sont ceux qui vivent dans un pays où celle-ci est parlée et qui ont un contact audiovisuel avec des locuteurs natifs multiples, p. ex. les bilingues de Meador et al. L'étude de Hardison montre, comme le fait celle de Meador et al., qu'il y a un lien entre le développement du système perceptif non natif et la reconnaissance des mots dans la parole continue en L2.

3.4 Les stratégies de reconnaissance

Les stratégies ascendantes et les stratégies descendantes

La distinction entre stratégies¹² ascendantes et stratégies descendantes se retrouve dans la plus grande partie des écrits sur la reconnaissance des mots dans la parole continue. Dans le processus de reconnaissance, les stratégies ascendantes se basent sur l'information brute extraite du signal de la parole, à savoir les informations acoustico-phonétiques, alors que les stratégies descendantes se servent de l'information contextuelle, qu'il s'agisse des connaissances du monde de l'auditeur ou de l'information retenue du contenu de la conversation ou du texte qui précède. On peut parler de deux directions de traitement : la direction

de traitement ascendante part des processus de bas niveau et évolue vers les processus de haut niveau ; dans la direction descendante, les processus de haut niveau influencent les opérations des processus de bas niveau.

L'emploi de stratégies ; la compétence linguistique ; et l'information et le temps disponibles

Hayashi (1991) examine l'emploi de l'information syntaxique et sémantique et de l'information acoustico-phonétique comme fonction de la compétence linguistique des auditeurs. Son étude est composée de trois expériences, et la disponibilité des deux types d'information diffère d'une expérience à l'autre ; l'étude compte trois groupes de participants : des auditeurs natifs, des auditeurs non natifs de compétence limitée et des auditeurs non natifs de compétence intermédiaire. Hayashi conclut que l'emploi de stratégies de traitement dépend de la compétence linguistique : les auditeurs non natifs comptent davantage sur des stratégies descendantes que les auditeurs de compétence native quand ils n'en sont pas empêchés par une compétence limitée. Démontrant un emploi accru des stratégies descendantes chez les non-natifs et un emploi diminué chez les natifs pour reconnaître des mots dans des phrases comportant le même degré de bruit pour les trois groupes, Hayashi suggère que le choix de la stratégie de reconnaissance des mots est influencé par l'accessibilité à la fois de l'information acoustico-phonétique et de l'information sémantique et syntaxique.

Les résultats rapportés par Tyler (2001) vont dans le même sens que ceux de Hayashi : les locuteurs non natifs de son expérience, qui vivent dans le pays de leur L2 depuis au moins 5 ans et dont il considère que l'acquisition a atteint un point stable¹³, ont plus de difficultés à traiter un texte oral que les locuteurs natifs quand ils n'en connaissent pas le sujet d'avance. En d'autres mots, les non-natifs dépendent davantage du contexte que les natifs pour décoder le message. Tyler émet l'hypothèse que les processus de bas niveau des locuteurs non natifs sont ou inadéquats ou moins efficaces que ceux des locuteurs natifs. Il propose que la cause de leur inadéquation ou de leur inefficacité est qu'ils ne sont pas suffisamment développés ou qu'ils exigent trop de ressources de mémoire de travail.

Dejean de la Batie et Bradley (1995) comparent les stratégies de segmentation de locuteurs français natifs et de locuteurs non natifs lors de la reconnaissance des mots dans des phrases contenant une ambiguïté locale, en l'occurrence une liaison potentielle. Les résultats révèlent que les réponses des non-natifs sont à la fois plus lentes et moins correctes que celles des natifs. L'étude démontre que le traitement privilégié des locuteurs natifs pour reconnaître le nom cible se base sur l'information de bas niveau, l'information contextuelle étant plus efficacement utilisée pour vérifier le résultat du processus de reconnaissance. Les auditeurs non natifs manifestent une tendance à compter sur une stratégie qui consiste à deviner à partir d'une analyse acoustico-phonétique/lexicale incomplète du signal. Toutefois, dans le cas de phrases où un mot sémantiquement lié au mot cible précède ce dernier, un nombre accru de réponses correctes indique qu'ils tirent avantage de l'information contextuelle dans la reconnaissance des mots cibles. La variabilité des approches chez les non-natifs est interprétée par les chercheuses comme l'expression possible de connaissances et de processus inadéquats. Elles concluent qu'un vocabulaire limité et les contraintes temporelles de traitement en temps réel sont à l'origine des difficultés de désambiguïsation

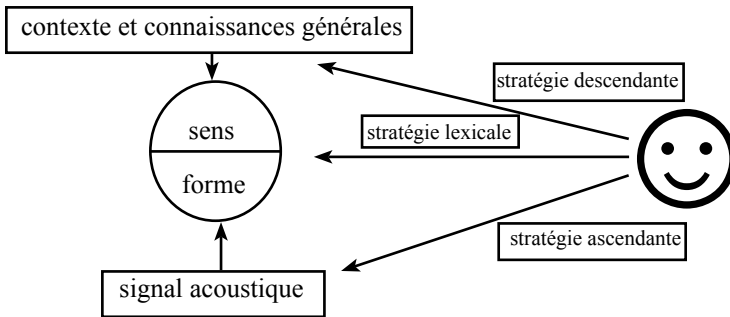
des apprenants, et que l'emploi en temps réel d'information contextuelle pour guider la reconnaissance des mots dépend beaucoup des habiletés de traitement du compreneur.

Cet effet du temps dans le traitement de la parole est lié à la capacité limitée de la mémoire de travail. La mémoire de travail contient une quantité limitée de ressources. Les processus non automatisés requièrent plus de ressources que les processus automatisés. L'apprenant débutant, qui possède peu de processus automatisés dans la L2 (Vandergrift 2004), va avoir besoin de plus de temps pour exécuter le même processus que l'apprenant avancé ou le locuteur natif, chez qui le processus a été automatisé.

Goh (2000) remarque chez ses apprenants une utilisation des processus descendants pour compenser un manque de contexte local, mais uniquement s'ils en ont les connaissances générales suffisantes. Dans le cas contraire, ils ont recours à l'information de bas niveau, ce qui résulte dans de grandes difficultés quand il y a beaucoup de mots inconnus dans le texte. Tsui et Fullilove (1998, cité dans Field 2004 et Vandergrift 2004) observent un emploi des processus descendants par des auditeurs moins compétents pour compenser des problèmes de perception, un emploi qui résulte des fois en de fausses hypothèses. Field (2004) décrit l'emploi des processus descendants par des apprenants non avancés comme un mécanisme de compensation pouvant remédier à l'incapacité de l'apprenant à reconnaître les mots dans la parole continue ou à des limitations de vocabulaire ou de syntaxe.

Dans une série d'expériences, Field examine la tendance des apprenants de l'anglais de compétence non avancée à se fier à l'information de haut niveau vs. à l'information de bas niveau. Une des expériences mène à la conclusion que les attentes basées sur le contexte sont plus fortes que l'information perceptive, mais seulement dans le cas où le contexte est très contraignant. Une autre expérience montre que les participants utilisent trois solutions différentes face à un mot inconnu : une solution phonologique (processus ascendant), une solution zéro et une solution lexicale qui consiste à opter pour un mot connu bien que celui-ci ne fonctionne pas nécessairement dans le contexte, ni sémantiquement, ni syntaxiquement. Ceux qui choisissent cette solution semblent à la fois annuler l'information contextuelle et modifier l'information perceptive. Field propose qu'il s'agit d'une stratégie qui ne peut être catégorisée ni comme ascendante ni comme descendante¹⁴.

Les études revues ici indiquent que l'emploi respectif des stratégies ascendantes et descendantes par les auditeurs non natifs et l'efficacité des stratégies employées dépendent de la compétence linguistique des auditeurs (habileté à décoder l'information perceptuelle, vocabulaire, ressources de mémoire de travail, connaissances générales), de l'accessibilité de l'information de haut niveau ainsi que du temps disponible pour traiter l'input. Elles indiquent aussi l'existence d'un troisième type de stratégie : des stratégies lexicales. La figure ci-dessus illustre, de façon simplifiée, les trois approches différentes qu'un compreneur en L2 peut adopter pour déchiffrer un texte oral : stratégies descendantes, stratégies lexicales et stratégies ascendantes.



On pourrait faire l'hypothèse que toutes les stratégies (ascendantes, descendantes, lexicales) sont utilisées par tous les auditeurs, natifs et non natifs, mais que des difficultés dans l'emploi d'une stratégie (dues p. ex. à des connaissances insuffisantes ou à un signal dégradé) impose un recours plus (indûment) important aux autres stratégies. On pourrait également s'imaginer que les auditeurs compétents (natifs ou non natifs) ont plus de facilité que les auditeurs non habiles à changer de stratégie en cours de route, au cas où la première stratégie utilisée s'avérerait inefficace, ou à employer plusieurs stratégies en même temps.

4. Les problèmes de reconnaissance des mots dans la parole continue

Les problèmes de reconnaissance des mots peuvent venir de sources différentes. La section précédente nous a permis d'en étudier quatre.

Premièrement, la non-reconnaissance des mots dans le flux de la parole par un apprenant d'une L2 peut être due au fait qu'il écoute avec un accent : son système phonologique est adapté à sa langue maternelle et non (encore) à la L2, et les indices rythmiques auxquels il se fie ne sont pas ceux de la L2, mais ceux de sa L1.

Deuxièmement, un problème de reconnaissance des mots peut provenir du fait que l'auditeur n'a pas dans sa mémoire lexicale auditive les formes modifiées de la langue cible, à savoir celles qui apparaissent dans la parole continue, mais uniquement les formes non modifiées ou les formes écrites, ou du fait que la langue cible se présente dans des variantes qu'il ne connaît pas.

Troisièmement, la quantité et le type de contact que l'apprenant a eu avec la langue vont avoir une influence sur l'éventail de son vocabulaire. Un contact homogène et limité avec la langue cible à l'oral ne va pas favoriser l'apprentissage de celle-ci autant qu'un contact qui implique une multitude d'exemples, plusieurs modalités et des variantes différentes de la langue.

Quatrièmement, l'approche stratégique de l'apprenant peut être à l'origine de problèmes de reconnaissance des mots dans la parole continue. Il peut se servir de façon inadéquate des stratégies : il peut p. ex. avoir tendance à trop se baser sur l'information de haut niveau de façon à mal percevoir l'information de bas niveau. Il peut ne pas posséder les stratégies adéquates ou l'emploi de ces stratégies peut ne pas être automatisé.

Il est vraisemblablement impossible de dire de façon absolue dans quelle mesure chacune de ces quatre sources est responsable des problèmes de reconnaissance rencontrés par un apprenant, d'autant plus qu'elles sont reliées entre elles. L'étude de Meador et al. (2000) indique que le système phonologique de la langue maternelle joue un rôle important même après un long séjour dans le pays de la L2. La vérité est probablement que tous les facteurs étudiés dans la section 3 ainsi que d'autres facteurs qui n'ont pas été étudiés ici, p. ex. le débit des énoncés et la fréquence des mots, jouent un rôle important, probablement de façon différente chez chaque apprenant, selon la parenté entre la L1 et la L2 p. ex. Par contre, en connaissant l'arrière-plan linguistique des apprenants (L1, conditions d'apprentissage de la L2, compétence dans la L2), nous pouvons peut-être rendre compte, en partie, des raisons pour lesquelles ils ont des problèmes à reconnaître les mots dans la L2 et catégoriser leurs problèmes comme phonétiques, sémantiques, etc.

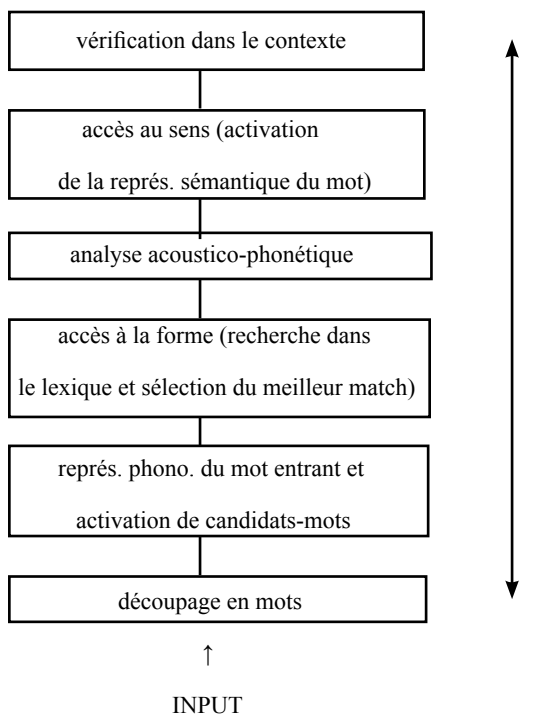
5. Un modèle et quelques pistes à explorer

Un modèle du processus de reconnaissance

Field (2003) note qu'il existe chez les professeurs de langue une tendance à supposer que la non-compréhension d'un mot par un auditeur en L2 est due au fait que ce mot ne figure pas dans le lexique de l'auditeur. Il remarque qu'un nombre d'autres problèmes peut être à l'origine de la non-reconnaissance d'un mot, entre autres : ne pas reconnaître la variante phonétique d'un mot connu ou attribuer un mauvais sens à un mot connu. Pour pouvoir aider un apprenant à rencontrer ses problèmes de reconnaissance (les diagnostiquer et y remédier), il faut avoir conscience des problèmes potentiels à reconnaître un mot dans la parole continue et des sources de ces problèmes. On pourrait se poser les questions suivantes :

1. quelles sont les étapes dans le processus de reconnaissance ?
2. où, dans le processus, est-ce que cela peut mal aller ?
3. quels problèmes peut-il y avoir à chaque étape?, et
4. quelles peuvent être les sources des difficultés à reconnaître un mot ?

Se basant sur des approches psycholinguistiques, Field (2003) identifie neuf niveaux de traitement dans la compréhension orale : acoustico-phonétique, phonémique, syllabique, lexical, syntaxique, sémantique, propositionnel, pragmatique, interprétatif. Ceux qui nous intéressent ici sont les premiers six niveaux, ceux correspondant à la première phase du modèle d'Anderson (voir la section 2 plus haut). S'inspirant de ces six niveaux ainsi que des quatre étapes proposées par Fisher et al. (2004 ; voir la section 2 plus haut), on pourrait s'imaginer un modèle du processus de reconnaissance des mots en contexte contenant six étapes :



La première étape comprend la perception des sons et l'identification des phonèmes du signal entrant. La deuxième étape renvoie au découpage de la chaîne parlée à base de syllabes ou d'autres unités (voir la note 3). On peut se poser la question de savoir dans quelle mesure le découpage de la chaîne parlée précède la reconnaissance des mots et dans quelle mesure il s'agit de deux processus simultanés. Lively et al. (1994 ; voir la note 2) considèrent que la segmentation est un sous-produit du processus de reconnaissance des mots. Le point de vue adopté ici est que la reconnaissance présuppose le découpage. Toutefois, la mesure dans laquelle un compreneur se fie au découpage pour reconnaître un mot va varier, comme le montrent les recherches de Field (2004) citées dans la section 3.4. C'est ce qu'indique la flèche à droite. Nous pouvons supposer que, le plus souvent du moins, la reconnaissance se fait en étapes, partant de l'analyse acoustico-phonétique et finissant par la vérification dans le contexte. En réalité, nous ne savons pas dans quelle mesure les étapes sont distinctes ou se recouvrent, ni si elles sont récursives ou si le compreneur peut en sauter une ou plusieurs. Les résultats de Field (2004) semblent indiquer qu'un auditeur non natif peut ignorer à la fois le signal acoustique (ou une partie du signal) et le contexte, donc qu'il peut sauter (au moins) la première et la dernière étape du modèle (voir la figure dans la section 3.4 plus haut).

Normalement, chez le compreneur habile, en L1, le processus de reconnaissance, et donc le passage d'une étape à l'étape suivante dans le modèle, est un processus irrépressible, automatique et très rapide. Néanmoins, pour l'auditeur en L2, ça peut mal aller à tous les niveaux, et s'il y a un problème à un niveau, les niveaux suivants sont affectés. Le schéma suivant représente un

essai d'énumération des problèmes de reconnaissance pouvant surgir à chacune des étapes suggérées dans le modèle ci-dessus et d'identification des sources de ces problèmes. Il peut y avoir plusieurs explications à un problème, et une source de problème peut entraîner des problèmes à plusieurs niveaux. Les problèmes rencontrés peuvent être de caractère phonétique, lexical, sémantique ou autre ; les explications aux problèmes peuvent être de type psychologique, linguistique, stratégique, etc. Il ne s'agit pas d'un schéma exhaustif, mais d'un schéma à développer et à vérifier.

ÉTAPES	PROBLÈMES	SOURCES DES PROBLÈMES
6. vérification dans le contexte	<ul style="list-style-type: none"> - contexte non compris - contexte insuffisant 	<ul style="list-style-type: none"> - compétence limitée - pas de stratégie de vérification - emploi inefficace d'une stratégie de vérification/emploi d'une stratégie inefficace - contraintes temporelles
5. accès au sens du mot	<ul style="list-style-type: none"> - sens mal compris - sens multiples - pas de sens associé au mot entrant 	<ul style="list-style-type: none"> - lien erroné ou non automatisé entre forme et sens/mot et référent - homonymes - vocabulaire limité
4. accès à la forme du mot	<ul style="list-style-type: none"> - représentation erronée d'un mot connu - pas de représentation correspondant au patron acoustico-phonétique du mot entrant 	<ul style="list-style-type: none"> - lien non automatisé entre son et script/ forme - vocabulaire limité
3. représentation phonologique du mot entrant et activation de candidats-mots	<ul style="list-style-type: none"> - représentation erronée du signal - pas de candidats-mots activés 	<ul style="list-style-type: none"> - écouter avec un accent - conditions dégradées d'écoute - vocabulaire limité - représentation orale des mots pas suffisamment riche - connaissance insuffisante des règles de phonologie de la langue parlée
2. découpage en mots de la chaîne parlée	<ul style="list-style-type: none"> - rater le début d'un mot 	<ul style="list-style-type: none"> - écouter avec un accent - conditions dégradées d'écoute - défaut d'attention/concentration - connaissance insuffisante de la syntaxe/morphologie (incapacité de repérer les indices) - connaissance insuffisante des règles de phonologie de la langue parlée
1. analyse acoustico-phonétique du signal suivi	<ul style="list-style-type: none"> - sons non perçus - perception erronée - identification erronée des phonèmes 	<ul style="list-style-type: none"> - conditions dégradées d'écoute - écouter avec un accent - défaut de concentration/attention

Quelques pistes à explorer

La recherche revue dans les sections précédentes et les essais de visualisation et de schématisation ci-dessus suggèrent qu'il reste encore beaucoup à faire dans le domaine de la reconnaissance des mots en L2. Dans ce qui suit, deux pistes à explorer pour améliorer notre compréhension du processus de reconnaissance et des problèmes qui s'y lient sont proposées.

L'expérience de Hardison (2003) ainsi que des recherches en L1 menées par Fisher et al. (2004), recherches qui appuient le point de vue épisodique de l'acquisition des mots, et l'expérience de nombreux apprenants d'une L2 ayant vécu ou vivant dans le pays de la L2 suggèrent qu'une piste intéressante à suivre serait une étude de l'importance de l'accès aux mots cibles dans des modalités et des contextes (phrases, textes et situations) différents pour la reconnaissance des mots dans la parole continue. Une telle étude pourrait s'inspirer de l'expérience de Hardison: elle pourrait comprendre deux groupes d'apprenants à qui on présenterait des occurrences des mots cibles dans les modalités audiovisuelle et audio respectivement, la moitié de chaque groupe étant exposée à un seul locuteur de la L2, l'autre moitié à de multiples locuteurs. Lors du test, après une période de contact avec les mots cibles, on pourrait présenter les mots cibles dans des contextes connus ainsi qu'inconnus et utiliser à la fois des locuteurs connus et des locuteurs inconnus pour évaluer la performance des groupes en reconnaissance des mots. L'étude porterait sur toutes les étapes du processus de reconnaissance : en calculant le temps de réaction des auditeurs et l'exactitude des réponses, on obtiendrait des connaissances sur le lien entre le type de contact avec la langue cible et la vitesse et l'exactitude avec lesquelles s'opère le processus de reconnaissance. De telles connaissances pourraient informer l'enseignement de la compréhension orale en L2 en matière de tâches et de matériel à utiliser pour faire progresser les habiletés de compréhension orale des apprenants. L'étude servirait également à tester le point de vue épisodique au niveau de l'identification des mots en L2 (et non pas au niveau des phonèmes comme c'était le cas dans l'étude de Hardison)¹⁵.

Les études existantes sur l'emploi des stratégies de reconnaissance des mots dans la parole continue, y compris celles revues ici, adoptent souvent une approche comparative. Elles comparent l'emploi des stratégies par les locuteurs natifs à l'emploi qu'en font les locuteurs non natifs ou les stratégies employées par des groupes de locuteurs non natifs de compétence différente. À ma connaissance, il n'existe pas d'étude longitudinale sur le développement des différents types de stratégie de reconnaissance chez un même groupe d'apprenants en L2. Une étude sur le rapport entre le développement de la compétence linguistique, l'emploi des stratégies de reconnaissance et l'habileté à reconnaître des mots dans le flux de la parole dans un même contexte nous apporterait des connaissances sur l'évolution dans le temps des proportions de recours aux diverses stratégies de reconnaissance et sur leur efficacité à des moments différents de l'apprentissage de la langue¹⁶. La réalisation de l'étude présupposerait l'identification de tests permettant d'isoler chacune des stratégies : stratégie descendante, stratégie lexicale et stratégie ascendante.

Les deux pistes mentionnées sont susceptibles d'ajouter des éléments à notre compréhension du traitement de la parole en L2. Elles apportent des perspectives différentes : le type et la diversité du contact avec les mots et l'apprentissage

de ceux-ci (forme et sens), et la relation entre la compétence linguistique et l'approche stratégique en reconnaissance des mots en contexte.

6. Conclusion

Dans le présent article, nous avons examiné le processus de reconnaissance des mots dans la parole continue en L2 et les facteurs qui ont une influence sur ce processus. Après une réflexion théorique sur la nature du lexique mental et le processus de l'accès au lexique, nous avons étudié quatre groupes de facteurs influençant la reconnaissance des mots : la langue cible, la langue maternelle de l'apprenant, la quantité et le type de contact avec la L2 et les stratégies de reconnaissance. Ces facteurs, reliés entre eux, peuvent tous être source de problèmes de reconnaissance des mots. La responsabilité de chacun des facteurs est relative et dépend de l'apprenant, de la situation d'écoute et du texte. La non-uniformité de l'utilisation de la terminologie dans le domaine, le nombre limité d'expériences existantes ainsi que le nombre restreint de langues secondes et de groupes d'apprenants différents participants dans les expériences imposent un certain caractère temporaire à la conclusion de notre étude. Toujours en est-il qu'elle nous a permis de faire un pas en avant vers une meilleure compréhension de la reconnaissance des mots parlés en contexte en L2 et de découvrir de nouvelles pistes où aller chercher encore des éléments de compréhension. Si l'étude nous a amenée à une meilleure compréhension du domaine, elle nous en a également montré la complexité. Après avoir étudié les sources de problèmes de reconnaissance des mots dans la parole continue en L2, on est tenté de parler du miracle de la reconnaissance quand reconnaissance il y a.

Références

- Anderson, J.R. 1990. *Cognitive Psychology and its Implications*, 3d Ed. New York: W. H. Freeman and Company.
- Brown, C. 2000. *The interrelation between speech perception and phonological acquisition from infant to adult*. John Archibald (éd.), *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*, Oxford: Blackwell Publishers, 4-63.
- Bybee, J. 2001. *Phonology and language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connine, C. 1990. *Effects of sentence context and lexical knowledge in speech processing*. Gerry T. M. Altmann (éd.), *Cognitive Models of Speech Processing: Psycho-linguistic and Computational Perspectives*, Cambridge/London: Massachusetts Institute of Technology, 281-94.
- Cutler, A. 1990. *Exploiting prosodic probabilities in speech segmentation*. Gerry T. M. Altmann (éd.), *Cognitive Models of Speech Processing: Psycho-linguistic and Computational Perspectives*, Cambridge/London: Massachusetts Institute of Technology, 105-121.
- Cutler, A., Mehler, J., Norris, D. & J. Segui. 1992. *The monolingual nature of speech segmentation by bilinguals*. *Cognitive Psychology* 24, 381-410.
- Dejean de la Batie, B. & D.C. Bradley. 1995. *Resolving word boundaries in spoken French: Native and Non-Native*. *Strategies. Applied Psycholinguistics* 16 (1), 59-81.
- Dupoux, E., Pallier, C., Sebastian, N. & J. Mehler. 1997. *A destressing « deafness » in French?* *Journal of Memory and Language* 36, 406-421.
- Field, J. 2003. *Promoting perception: Lexical segmentation in L2 listening*. *ELT Journal* 57 (4), 325-334.
- Field, J. 2004. *An insight into listeners' problems: too much bottom-up or too much top-down?* *System* 32, 363-377.
- Fisher, C., Church, B.A. & K.E. Chambers. 2004. *Learning to identify spoken words*. D. Geoffrey

Hall & Sandra R. Waxman (éds.), *Weaving a Lexicon*, New Baskerville : Massachusetts Institute of Technology, 3-40.

- Gineste, M.-D. & J.-F. Le Ny. 2002. *Psychologie cognitive du langage: De la reconnaissance à la compréhension*. Paris: Dunod.
- Goh, C.C.M. 2000. *A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems*. *System* 28 (1), 55-75.
- Grosjean, F. 1997. *Processing mixed languages: Issues, findings, and models*. A.M.B. De Groot & J.F. Kroll (éds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 225-254.
- Hardison, D.M. 2003. *Acquisition of second-language speech: Effects of visual cues, context, and talker variability*. *Applied Psycholinguistics* 24 (4), 495-522.
- Hayashi, T. 1991. *Interactive processing of words in connected speech in L1 and L2*. *International Review of Applied, Linguistics in Language Teaching* 29 (2), 151-60.
- Hieke, A.E. 1990. *Toward listener strategies for decoding fluent speech*. *IRAL* 28 (3), 221-233.
- Le Ny, J.-F. 1989. *Accès au lexique et compréhension du langage : la ligne de démarcation sémantique*. *Lexique 8 / l'accès lexical*, Coordonné et présenté par P. Lecoq & J. Segui, Presses Universitaires de Lille, 65-85.
- Lively, S.E., Pisoni, D.B. & S.D. Goldfinger. 1994. *Spoken word recognition: Research and theory*. Morton Ann Gernsbacher (éd.), *Handbook of Psycholinguistics*, San Diego, California: Academic Press, 265-301.
- Meador, D., Flege, J.E. & I.R.A Mackay. 2000. *Factors affecting the recognition of words in a second language*. *Bilingualism: Language and Cognition* 3 (1), 55-67.
- Morris, L. & Labelle, M. 2005. *L'influence de l'âge et du contexte d'apprentissage sur l'utilisation des stratégies épilinguistiques en français langue seconde*. Actes du Colloque international de didactique cognitive. Toulouse, 26-28 janvier 2005.
- Segui, J. 1989. *Traitement de la parole et lexique. Lexique 8 / l'accès lexical*, Coordonné et présenté par P. Lecoq & J. Segui, Presses Universitaires de Lille, 13-28.
- Tyler, M.D. 2001. *Resource consumption as a function of topic knowledge in nonnative and native comprehension*. *Language Learning* 51 (2), 257-280.
- Vandergrift, L. 2004. *Listening to learn or learning to listen?* *Annual Review of Applied Linguistics* 24 (1), 3-25.

Notes

¹ Je tiens à remercier tout particulièrement Madame Marie Labelle pour sa relecture et ses commentaires pertinents.

² « Mot » renvoie à la fois à une réalité physique et à un concept mental. Il correspond à son ou à un groupe de sons (le signifiant saussurien) ainsi qu'à un sens (le signifié). Voir plus loin pour une définition du mot comme « représentation cognitive » et « unité lexicale ».

³ L'utilisation peu uniforme des termes dans le domaine du traitement de la parole soulignée par Segui (1989) il y a une quinzaine d'années existe toujours. Le plus souvent, les termes anglais « identification » (« identification ») et « recognition » (« reconnaissance ») sont employés de façon interchangeable et aucune définition explicite n'en est donnée (p. ex. Lively et al. 1994 ; Dejean de la Batie et Bradley 1995 ; Fisher et al. 2004). Field (2003) définit la segmentation lexicale comme l'identification des mots dans la parole continue ; Le Ny (1989 : 83) spécifie : « l'identification du mot en tant que forme ». Pour Lively et al. (1994), « segmentation » (« segmentation ») et « reconnaissance » ne renvoient pas à la même réalité, bien que ce soient des termes reliés : « segmentation [...] appears to be accomplished as a byproduct of the word recognition process » (p. 268). Dans le présent article, « reconnaissance » va être le terme préféré, le choix d'« identification » des auteurs cités étant cependant respecté. « Segmentation » ou « découpage » désignera une étape dans le processus de reconnaissance des mots (voir la discussion sur les étapes du processus dans la section 5).

⁴ Il s'ensuit que le mot n'est pas l'unité perceptive de base dans le traitement de la parole. L'unité de base varie d'une famille de langue à l'autre ; le français se base sur la syllabe pour traiter le signal suivi (Gineste et Le Ny 2002), le japonais sur la mora.

⁵ Je n'entrerai pas ici dans la discussion sur l'organisation du lexique bilingue et le degré d'activation des langues respectives de l'auditeur en L2 (voir p. ex. Grosjean 1997). La présente discussion présuppose que la L2 est (la plus) activée.

⁶ Le terme « forme de base » (anglais : « citation forms ») est problématique. Selon Hieke (1990), les formes de base sont des unités abstraites et isolées : « conventional citation forms representing lexical entries » (222), « building blocks under production conditions » (223), non identiques aux formes réalisées en contexte : « the much-reduced and levelled phonetic forms of running speech » (222), c'est-à-dire celles avec lesquelles on a affaire dans la parole continue. Field (2003, 329) emploie la notion de « standard citation forms of words » sans préciser à quoi il réfère : à une représentation mentale ou à la prononciation isolée d'un mot ? Le point de vue épisodique (voir plus haut) met en question le caractère conventionnel ou standard des représentations cognitives. A cette objection s'ajoute la question de savoir quel est le lien entre la représentation cognitive d'un mot et la réalisation de celui-ci pris isolément.

⁷ Selon Hieke (1990, 223), la resyllabification affecte toutes les six syllabes.

⁸ Ce contraste est probablement le plus étudié en perception de la parole en L2. Voir p. ex. Brown 2000 et Hardison 2003 et plus bas.

⁹ Bien que controversée, la notion de perception catégorielle est généralement acceptée : nous classifions les sons de la parole comme des phonèmes distincts, ignorant apparemment les différences acoustiques d'un même phénomène. Par exemple, les phonèmes /p/ et /b/ représentent les deux bouts d'un continuum acoustique. Quand nous entendons un son du milieu du continuum, nous le catégorisons soit comme un /b/, soit comme un /p/, jamais comme quelque chose entre les deux.

¹⁰ Voir Meador et al. 2000 pour une revue de ces études.

¹¹ Il me semble que quand on s'intéresse à l'effet de la durée du séjour, il faut aussi inclure des participants dont le séjour est moins long que 18 ans, et que cela pourrait peut-être nous informer sur le moment où l'acquisition atteint un point stable. Dans le cadre d'une telle étude, la notion de « point stable » doit, bien sûr, être définie de façon précise et opérationnelle.

¹² Ou « processus » : il ne semble pas y avoir de consensus dans la littérature sur la perception de la parole en ce qui concerne une distinction entre les termes « processus » et « stratégie », alors qu'on pourrait penser qu'à la différence de « processus », renvoyant plutôt à quelque chose d'automatique, « stratégie » contient une notion de conscience et de contrôle. En accord avec la littérature qui paraît attribuer une notion d'automatisme aux deux termes, ils seront employés de manière interchangeable ici, respectant toutefois le plus possible le choix des auteurs respectifs.

¹³ Se référant à Johnson et al. 1996, Tyler a choisit des sujets qui répondent aux critères suivants: ils n'ont pas été exposés à la langue cible avant l'âge de 10 ans, ils sont arrivés dans le pays de la L2 après l'âge de 15 ans, ils y vivent depuis au moins 5 ans, ils sont étudiants et exposés à la langue cible tous les jours. Selon Johnson et al., on peut penser que l'acquisition d'un sujet qui répond à ces critères a atteint un point stable (Tyler 2001, 263).

¹⁴ La même stratégie a été observée chez des apprenants faibles du français langue seconde à un test de complétion de mots, donc en compréhension écrite (Morris et Labelle 2005), et on peut penser que les auditeurs non natifs de Dejean de la Batie et Bradley utilisent le même type de stratégie lexicale quand ils devinent à partir d'une analyse incomplète de l'input (voir plus haut).

¹⁵ Cette deuxième piste pourrait se combiner avec la première.

¹⁶ On pourrait aussi étudier pour un même groupe d'apprenants à un moment donné les proportions d'utilisation des diverses stratégies en fonction de la tâche.