



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Le rôle de la variation dans le développement phonologique : Acquisition du schwa illustrée par deux corpus d'apprenants norvégiens

Helene N. Andreassen

UiT Université arctique de Norvège, Norvège

helene.n.andreassen@uit.no

orcid.org/0000-0001-9450-803X

Chantal Lyche

Université d'Oslo, Norvège

chantal.lyche@ilos.uio.no

Résumé

La variation phonologique constitue une partie intégrante de l'acquisition langagière, et la maîtrise de l'alternance du schwa, aussi bien en perception qu'en production, représente un défi majeur pour l'apprenant du français post-L1. Ce travail offre une première analyse du comportement du schwa dans la parole conversationnelle dans deux corpus d'apprenants norvégiens, et teste l'hypothèse que l'acquisition de la variable phonologique dépendra de la structure phonotactique et de la fréquence. L'examen de la production indique que même à un niveau avancé, l'apprenant est loin du système cible, ce qui encourage une exposition plus explicite dans la salle de classe aux conditions de l'alternance du schwa.

Mots-clés : Acquisition L2/L3, français, norvégien, schwa, variation phonologique

The role of variation in phonological development: The acquisition of schwa illustrated by two Norwegian learner corpora

Abstract

Phonological variation forms an integrated part of language acquisition, and one important challenge for learners of French as a post-L1 language concerns schwa alternation, in perception as well as production. This paper presents a first analysis of the behavior of schwa in conversational speech in two Norwegian learner corpora, and tests the hypothesis whereby the acquisition of the phonological variable depends on phonotactic structure and frequency. The examination of the learners' productions indicates that even at an advanced level, they are far from mastering the target system, which encourages a more explicit exposition in the classroom to the factors conditioning schwa alternation.

Keywords: L2/L3 acquisition, French, Norwegian, schwa, phonological variation

Introduction¹

La variation langagière, souvent représentée sur deux axes - un axe vertical purement linguistique et un axe horizontal sociolinguistique et pragmatique (Ellis, 1985) -, affecte toutes les composantes de la grammaire de l'individu. Selon Bayley et Regan (2004), la maîtrise de la variation phonologique sous toutes ses formes constitue une partie intégrante de la compétence de l'apprenant d'une langue post-L1 (ci-après L2) qui vise à une production quasi native. En français, deux phénomènes hautement variationnels sont acquis tardivement, aussi bien chez l'apprenant L2 que chez l'enfant : la liaison et le schwa. Tous deux ont en partage l'effacement des frontières de mots qui complexifie la reconnaissance lexicale, tout comme une grande sensibilité au registre et à un ensemble de facteurs extra-linguistiques. Les deux phénomènes divergent cependant en ce que la liaison n'engendre pas de difficulté particulière de production alors que le schwa, par sa disparition, crée des suites consonantiques complexes souvent non perçues et difficilement réalisables. L'acquisition de la liaison a fait l'objet de nombreux travaux, aussi bien en L1 qu'en L2, alors que l'acquisition du schwa reste relativement peu étudiée, ce qui selon Hannahs (2007) tiendrait à ce que les facteurs qui conditionnent l'alternance ne sont pas purement phonologiques. Ni la complexité phonotactique, ni les effets de fréquence ne sont explicitement évoqués chez Hannahs, alors que leur importance est déterminante dans l'acquisition de la L1 et que l'on peut supposer qu'ils affecteront de la même manière celle de la L2.

Nous nous interrogerons dans ce travail sur un ensemble de facteurs susceptibles de déterminer l'acquisition du schwa chez des apprenants L2 et la variation qui l'accompagne. Afin d'apporter un éclairage sur le rôle de la phonotactique dans l'acquisition de l'alternance du schwa en production, nous étudierons la parole conversationnelle de deux corpus d'apprenants norvégiens, de Tromsø (8 locuteurs, niveau A2) et d'Oslo (8 locuteurs, niveau B1/B2), respectivement. Nous adopterons une définition restrictive du schwa en ce que nous comprenons par schwa toute voyelle [ø], [œ] ou [ə] susceptible d'alterner entre présence et absence. Nous nous limiterons aux deux positions dans lesquelles la présence d'un schwa phonologique est incontestée en français L1 dans les variétés septentrionales : les monosyllabes fonctionnels, p.ex. le clitique *je*, et les syllabes initiales de polysyllabe, p.ex. *retour*. En effet, dans ces deux positions, la variabilité est de règle dans tous les registres alors qu'en position médiane, p.ex. *doucement*, et finale, p.ex. *patte*, la voyelle est considérée comme catégoriquement absente, apparaissant uniquement dans des contextes très restreints (Dell, 1973).

Nous cernerons notre problématique dans la section 2, avant de survoler en 3 la question de l'input, y compris les manuels scolaires. Nous présenterons brièvement

le cadre de notre étude ainsi que notre corpus dans la section 4, et analyserons les données obtenues dans la section 5. La section 6 clôt l'article avec un début de réponse et des pistes de recherche future.

1. Problématique

Il est bien entendu que l'acquisition d'une L2 ne fait pas intervenir exactement les mêmes processus cognitifs que l'acquisition d'une L1, mais on observe dans le développement langagier des similitudes qui nous permettent de mieux cerner des stratégies développementales plus générales. L'acquisition de la variation est par exemple considérée comme un élément important de la compétence communicative de tous les locuteurs, qu'il s'agisse de leur L1 ou L2 (Bayley & Regan, 2004). Au cours de l'acquisition langagière, L1 ou L2, la variation omniprésente dans l'input doit être gérée dans un premier temps au niveau perceptif, puis à un stade ultérieur en production. L'enfant, tout comme l'apprenant, reçoit comme input des productions variables à partir desquelles il établit des catégories phonémiques, et doit ensuite être capable de reproduire cette variation dans ses propres productions. On considère généralement que chez l'enfant, les contrastes perceptifs sont acquis à la fin de la première année et qu'il se concentre par la suite sur l'acquisition du vocabulaire sans être sensible à la variation non contrastive. La catégorisation chez l'apprenant L2, en revanche, s'avère plus complexe car contrainte par la L1 aussi bien au niveau des contrastes que de la segmentation (Cutler, 2000). En ce qui concerne la production, les deux types d'apprenants acquièrent tardivement les phénomènes variables (Thomas 2002), ce dont témoignent également de nombreuses études sur la liaison en français (Wauquier & Shoemaker, 2013). En effet, il est établi que l'acquisition de la liaison catégorique précède aussi bien en L1 (Chevrot et al., 2011) qu'en L2 (Mastromonaco, 1999) celle de la liaison variable. Le mode d'acquisition de la liaison diffère néanmoins dans les deux groupes d'apprenants, du fait de la scolarisation des apprenants L2 et d'un transfert possible de la prosodie de leur L1. Dans la plupart des études sur l'acquisition de la variation en L2, la langue étrangère est acquise par le biais de l'écrit et l'apprenant L2 se montre très sensible à la graphie. Cette dernière détermine les représentations sous forme d'entrées lexicales autonomes et entraîne souvent des erreurs de liaison inconnues chez les natifs (*grand [d]émoi*). Le transfert prosodique contribue également chez les locuteurs de L1 germanique à singulariser fautivement le mot par un accent souvent porté par l'initiale du mot, inhibant l'enchaînement (cf. Andreassen & Lyche, 2015, pour des apprenants norvégiens). On pourrait donc s'attendre à ce que la graphie, tout comme la prosodie, freinent l'acquisition d'autres phénomènes phonologiques.

Le schwa en français partage avec la liaison un ensemble de traits dont son caractère post-lexical hautement variable. Tout comme pour la liaison, les conditions qui régissent la variation du schwa ne sont pas uniquement phonologiques mais également sociolinguistiques, dépendant entre autres du registre et de la vitesse d'élocution. Les deux phénomènes se distinguent cependant en production. En effet, si d'un point de vue articulatoire, la liaison peut être considérée comme relativement simple (présence/absence d'une consonne à l'initiale d'un mot normalement à initiale vocalique), tel n'est pas le cas du schwa, qui exige la production et la gestion de groupes consonantiques complexes lors de l'absence de la voyelle.

L'acquisition de l'alternance du schwa par le natif semble se produire en deux temps : (i) perception puis (ii) production. La perception de la variation a lieu relativement tôt alors que la production est entravée par des considérations articulatoires. Même si la langue adressée aux enfants est davantage formelle avec moins de schwas absents, l'enfant est sensible à la chute de schwa dans l'input (Andreassen, 2013). Lorsque l'enfant est confronté à un lexème dont le schwa a été effacé, e.g. *cheval* [ʃval], il tente de reproduire la variante réduite avec plus ou moins de succès, selon son âge et ses compétences articulatoires. L'acquisition des variantes sans schwa dépend en effet de l'aptitude à prononcer des suites consonantiques, et plus précisément, les suites consonantiques secondaires ne peuvent être prononcées par l'enfant qu'une fois l'acquisition des suites consonantiques primaires de la langue stabilisée (Andreassen, 2013). On peut donc supposer que l'apprenant L2 sera également sensible à la phonotactique mais que les conditions de production seront différentes en ce que la maîtrise des suites secondaires est également contrainte par l'absence de ces suites dans la L1. Le norvégien par exemple possède les groupes consonantiques primaires du français, à savoir obstruante+liquide et /s/+C, mais aucun de ses groupes secondaires, p.ex. [dv] attesté dans *devoir* [dvwaʁ]. On s'attend donc à ce que l'apprenant éprouve des difficultés à percevoir et à réaliser ces derniers.

La production des variantes sans schwa devrait en revanche être facilitée par leur fréquence dans l'input. La fréquence dans l'input est reconnue comme l'un des facteurs faisant progresser l'acquisition, ce dont témoignent les nombreux travaux sur la liaison aussi bien en L1 qu'en L2 (cf. Chevrot et al., 2013), et nous pouvons nous attendre à ce qu'elle joue également un rôle important dans l'acquisition du schwa. L'effet de fréquence intervient directement pour les schwas en position médiane aussi peu présents en L2 qu'en L1 (Thomas, 2002). Dans cette position particulière, nous avons vu que l'absence du schwa est catégorique et ce facteur l'emporte sur l'effet graphique rapidement dans l'apprentissage. Dans le cas d'une variation plus systématique, que l'on observe dans les monosyllabes fonctionnels

et les syllabes initiales de polysyllabe, la fréquence lexicale et la fréquence des variantes devraient déterminer l'acquisition de la variable. Selon Andreassen (2013), les apprenants L1 sont sensibles à la fréquence mais la production de l'alternance reste néanmoins dépendante de l'aisance articulatoire et du développement langagier.

Les résultats d'Andreassen (2013) sont en partie corroborés en L2 par une étude perceptive menée auprès d'apprenants suédophones. Stridfeldt (2005) analyse la reconnaissance lexicale de mots contenant un schwa non prononcé dans leur première syllabe, par des étudiants en première année de français à l'université. Elle montre que la reconnaissance lexicale est plus lente chez les apprenants que chez les francophones natifs, indépendamment du lieu de rattachement de la consonne initiale (à gauche dans *sach'ville* ou à droite dans *sa ch'ville*). Les sujets suédophones sont également soumis à un test de répétition, visant la structure Det + C₀C..., qui confirme les résultats des tests de reconnaissance lexicale : les apprenants ne commettent pas d'erreurs dans la répétition de mots dont le schwa est réalisé, mais éprouvent de grandes difficultés à répéter les mots dont le schwa est absent. Aussi bien dans le test de reconnaissance que dans celui de répétition, la fréquence lexicale favorise cependant une exécution correcte de la tâche.

Sur la base des travaux cités ci-dessus, nous formulons les hypothèses suivantes :

L'acquisition de l'alternance présence/absence de schwa par des apprenants de français L2 est facilitée par la fréquence élevée du lexème et celle des variantes. L'acquisition de la variante sans schwa est freinée par la complexité phonotactique et la prosodie de la L1.

2. La question de l'input

La langue adressée à l'apprenant L2 et celle adressée à l'enfant se caractérisent par un ensemble de traits communs, comme des répétitions fréquentes, une syntaxe simplifiée, et particulièrement un rythme plus lent (DePaulo & Coleman, 1986). Le schwa fait partie des variables sensibles au rythme et à la formalité du discours, ce qui apparaît clairement dans les données PFC (*Phonologie du français contemporain*) où le schwa est beaucoup plus présent en contexte de lecture que dans la conversation (Durand et al., 2009b). Andreassen (2013) observe dans son corpus que la langue adressée aux enfants comporte de très nombreux schwas prononcés, et que les enfants reçoivent comme input de polysyllabes majoritairement la forme avec schwa. Il ne fait aucun doute que tel est le cas des apprenants L2 en contexte scolaire qui, de surcroît, sont constamment confrontés à la forme écrite, source majeure de l'apprentissage du lexique. Liégeois et al. (2012) se penchent sur la

production du schwa dans les monosyllabes et constatent une évolution dans les interactions avec plus de variantes pleines à un stade précoce de l'apprentissage L1. Une évolution similaire est susceptible de se retrouver dans la langue adressée aux apprenants L2, et on peut donc supposer que les apprenants seront davantage exposés aux variantes sans schwa à un stade plus avancé de l'apprentissage et/ou lors d'un séjour dans un pays francophone.

Une étude des manuels scolaires norvégiens a montré que la problématique du schwa n'est quasiment pas abordée, mis à part le phénomène de l'élision (Andreassen & Lyche, 2016). De plus, si la variation apparaît dans une certaine mesure dans les sources audio, elle n'est pas, de manière générale, accompagnée d'explication dans les manuels.

3. Méthodologie

Les corpus d'apprenants de Tromsø et Oslo ont été constitués dans le cadre du projet *IPFC : Interphonologie du français contemporain* (Detey & Kawaguchi, 2008; Racine et al., 2012), qui rassemble à travers le monde des corpus d'apprenants de français, construits selon un protocole commun : répétition d'une liste de mots lue par un natif, lecture de la même liste, lecture de la liste de mots et du texte du programme PFC (Durand et al., 2009a), conversation guidée avec un francophone natif et conversation libre entre deux apprenants. Toutes les données sonores sont transcrites et alignées sous Praat (Boersma & Weenink, 1992-2017), le texte et les conversations sont ensuite codés à l'aide d'un système alphanumérique unique. Plusieurs systèmes de codages ont été élaborés afin de faciliter l'analyse des données IPFC, p.ex. un codage pour les nasales (Detey et al., 2016) et un codage pour la liaison (Racine & Detey, 2015), qui sont entrés sur des tires dédiées dans le fichier TextGrid de Praat.

Le volet IPFC-norvégien comprend deux corpus finalisés, dialectalement homogènes. A Oslo, au sud-est du pays, 40 étudiants qui suivaient un cours obligatoire de première année en phonétique/phonologie du français ont été enregistrés en 2013 pour les tâches de lecture et de répétition. Nous avons retenu 8 étudiants volontaires pour l'ensemble du protocole, enregistrés en 2014. Le corpus de Tromsø, une ville située dans le nord du pays, a été construit en 2014 et comprend 16 lycéens en cinquième année d'apprentissage du français.

Dans le présent travail, nous avons étudié 16 apprenants, soit huit étudiants de l'Université d'Oslo qui peuvent être considérés comme des apprenants avancés (niveau B1/B2 du CECR), dont cinq d'entre eux ont séjourné en Europe francophone pendant plusieurs mois. Les huit élèves sélectionnés à Tromsø ne se singularisent

pas à l'intérieur du groupe, leur exposition au français se limite très largement à la salle de classe et ils reflètent plutôt un niveau A2 du CECR. A Tromsø, comme à Oslo, les enregistrements ont été effectués dans les locaux de l'université, les conversations semi-dirigées étant conduites par un francophone natif domicilié dans la région et les conversations libres se tenant entre deux apprenants sans la présence d'un tiers. Les données ont été transcrites et codées selon le protocole IPFC, et les transcriptions et le codage ont fait l'objet d'une double correction par les deux auteurs. Il s'agit d'un codage à sept champs :

Champ 1 : voyelle cible (toujours schwa)

Champ 2 : position (sélectionnés pour cette étude : monosyllabe et initiale de polysyllabe)

Champ 3 : contexte segmental gauche (20+code indiquant la nature de la consonne)

Champ 4 : contexte segmental droit (trois alternatives : consonne et sa nature, voyelle, pause).

Champ 5 : contexte phonotactique gauche (quatre alternatives : voyelle, consonne, pause longue ou brève)

Champ 6 : présence/absence du schwa

Champ 7 : timbre réalisé lors d'un schwa présent

4. Résultats et analyse

Les conversations fournissent un nombre quasiment identique d'occurrences de schwas dans les deux corpus : 1217 schwas de monosyllabes à Oslo et 1206 à Tromsø, 100 schwas d'initiale de polysyllabes à Oslo et 71 à Tromsø (pour la totalité des résultats, cf. Andreassen & Lyche, 2017). Les deux corpus se caractérisent par un pourcentage de maintien extrêmement élevé même si l'on observe une différence notable entre les deux groupes : 98% (1115/1135) de maintien dans les monosyllabes à Tromsø vs 90% (1005/1117) à Oslo ; 99% (70/71) de maintien dans les polysyllabes à Tromsø vs 89% (89/100) à Oslo. Ces chiffres méritent d'être détaillés dans la mesure où certains contextes favorisent plus la chute de la voyelle que d'autres. Soulignons tout d'abord que, comme le laisse prévoir leur niveau de langue, le vocabulaire des locuteurs de Tromsø se limite à peu de lexèmes, soit pour le schwa 11 polysyllabes dont 4 (en ordre décroissant : *petit*, *regarder*, *devoir*, *semaine*) constituent la grande majorité des occurrences (86%, soit 61/71). Rappelons qu'un schwa peut tomber s'il est précédé d'une seule consonne mais qu'il se maintient normalement s'il est précédé de deux consonnes prononcées - mais avec quelques variations selon la nature des consonnes (Dell 1973). Il convient donc de prendre en considération le contexte gauche de la voyelle. Lorsqu'un schwa de monosyllabe est précédé d'une seule consonne prononcée, il ne tombe pratiquement pas à Tromsø (0,9% de chute,

soit 3/329), alors que le pourcentage de chute à Oslo s'élève à 12% (84/698). Nous sommes loin ici de la cible qui est de 64,8% dans le même contexte pour un nombre d'occurrences comparables dans la haute bourgeoisie parisienne, une population conservatrice (Lyche & Østby, 2009, p. 221). Après pause ou deux consonnes, les résultats sont plus faibles à Tromsø avec 2,3% (16/677) d'absence après pause et 0,7% (1/129) après deux consonnes, contre 13% (23/177) d'absence après pause et 4,9% (12/242) après deux consonnes à Oslo. Comparés aux données du corpus parisien mentionné ci-dessus (39,8% après pause et 13% après deux consonnes, p. 221), les résultats obtenus chez les apprenants norvégiens témoignent d'un retard considérable, bien que les étudiants d'Oslo fassent état d'une certaine maîtrise de la variation. L'écart entre les deux corpus subsiste à l'initiale de polysyllabes, en contexte post-vocalique. Sur 41 occurrences, seul un schwa tombe à Tromsø alors que l'on a 14% (10/70) de chute à Oslo. Par comparaison, 62,7% de chute sont attestés dans le corpus parisien (p. 216). Ces premiers chiffres révèlent de grosses carences au niveau de l'apprentissage. Après 4 ans de français, les élèves de Tromsø ont à peine conscience du phénomène et les étudiants d'Oslo sont loin de le maîtriser malgré un bon niveau de français.

Une étude plus fine des données d'Oslo met en évidence l'effet dû à la fréquence de certaines constructions dans la langue cible. Les locutions *un petit peu* et *tout le monde* sont prononcées quasi systématiquement sans schwa et contribuent largement aux pourcentages obtenus à Oslo du fait de leur fréquence dans le corpus. Sur 6 occurrences d'*un petit peu*, on ne relève qu'un seul schwa prononcé et cela par nooseh1, qui par ailleurs est l'étudiante qui semble le mieux maîtriser la variation avec le pourcentage le plus élevé d'absence aussi bien dans les monosyllabes qu'à l'initiale de polysyllabes. Une autre étudiante, noosch1, très à l'aise à l'oral, omet le schwa dans la locution mais le maintient dans la phrase suivante : *un p'tit peu, ouais, c'est petit ...* On est en droit de penser que comme en L1 (Tomasello, 2003), la compétence linguistique se développe chez l'apprenant L2 à partir d'énoncés produits en contexte et que la fréquence lexicale s'avère déterminante. L'apprenant L2 passerait d'un stade d'un apprentissage basé sur des mots isolés dont la prononciation reflète étroitement la graphie à la mémorisation de locutions figées avant d'être à même d'abstraire des données des règles de formation. Quant à la production des deux locutions dans le corpus de Tromsø, les élèves s'en tiennent largement au premier stade de l'apprentissage, à une prononciation de type graphique, à l'exception d'une seule instance d'absence de schwa à l'initiale de polysyllabe, *un p'tit village* (nootrbf1), et une seule instance d'absence dans le monosyllabe, *tout l' monde* (notrhh1). La première partie de notre hypothèse sur le rôle de la fréquence lexicale se trouvant ainsi confirmée,

il convient maintenant de se pencher sur la nature de la consonne qui précède le schwa afin de vérifier si la complexité phonotactique freine l'acquisition.

Dans les monosyllabes, la fricative favorise largement l'absence de schwa. Tel est le cas à Tromsø, où nous observons 20 monosyllabes sans schwa, dont 18 après fricative et plus particulièrement dans le clitique *je*, mais également à Oslo avec un peu plus de la moitié des occurrences sans schwa dans le même contexte : 112 monosyllabes sans schwa, dont 57 après fricatives. Deux facteurs ici se conjuguent, l'effet de fréquence - *j'* étant la forme la plus productive du corpus -, et l'aisance articulatoire. Le norvégien connaît des groupes consonantiques avec fricatives, ce qui favorise leur production en français mais sans effet massif, puisqu'à Oslo le schwa est absent uniquement dans 17% des contextes concernés : sur 399 monosyllabes avec fricatives en contexte post-vocalique, seuls 57 sont produits sans schwa. Après une occlusive (*que*, *de*) le schwa se maintient très solidement (95%, soit 479/501) conformément à nos attentes, l'absence cependant étant facilitée par une fricative à droite (11 occurrences sur un total de 21 absences), p.ex. *je trouve qu(e) c'est difficile* (nooseh1). La présence d'une fricative dans le groupe consonantique secondaire, provenant de l'absence d'un schwa, ressort comme facteur déterminant pour l'absence du segment.

La distribution de la variation présente des inégalités à travers le corpus d'Oslo. Si l'on examine les 1117 monosyllabes du corpus, on observe que les 10% d'absence proviennent de la moitié des participants. Deux étudiants (noosaf1 et noosms1) ne prononcent que des formes complètes, à l'exception d'une seule occurrence de *j'* (*j'sais pas*, *j' crois*, respectivement). Deux étudiants, noosjb1 et nooshi1, ne font guère mieux avec 7 et 5 absences, ce qui signifie que les variantes sans schwa proviennent très majoritairement de quatre étudiants : noosch1 = 19 ; noosmh1 = 21 ; nooskf1 = 33 ; nooseh1 = 36. Ces chiffres mettent en évidence l'importance du facteur individuel, qui peut contrebalancer le rôle de l'exposition au français. Noosjb1 et nooshi1, par exemple, se rejoignent dans leurs productions alors que leur niveau de français les oppose (Andreassen & Lyche, 2014) : Noosjb1 s'exprime avec aisance et fluidité tandis que le français de nooshi1 est hésitant et laborieux, et de ce fait, on se serait attendues à un taux de variation plus élevé chez le premier.

Soulignons que 3 des étudiants qui alternent le plus sont également responsables des instances d'absence de schwa après occlusive : noosmh1 = 4, nooskf1 = 5, nooseh1 = 12. Noosmh1, l'étudiante qui semble le mieux gérer la variation reste néanmoins bien en-deçà de ce que l'on attendrait d'un natif : le pourcentage d'absence de schwa dans les monosyllabes de son corpus ne dépasse pas les 14%. On remarque en particulier une présence systématique du schwa dans *beaucoup de*, un site typique d'absence dans le corpus PFC (environ 80% d'absence pour les points

d'enquête du nord de la France). Les faibles performances des étudiants, même avancés, dérivent à notre avis de plusieurs facteurs. La difficulté articulatoire est accompagnée d'un problème de perception qui semble causé en partie par une surdité phonologique amenée par l'absence de groupes consonantiques occlusive + C dans la langue maternelle (cf. Stridfeldt, 2005, qui relève de nombreuses erreurs de perception de la préposition *de* sans schwa dans son groupe d'étudiants suédophones). Ces observations soulignent l'importance d'introduire - de manière explicite - la problématique du schwa dans la salle de classe français L2.

Conclusion

Dans ce travail, nous avons examiné le traitement du schwa tel qu'il se présente dans des données conversationnelles de deux groupes d'apprenants norvégiens. Si l'observation générale est un niveau de variation phonologique loin de celui attesté auprès des locuteurs francophones natifs, aussi bien chez les élèves de Tromsø que chez les étudiants avancés d'Oslo, la chute de schwa attestée illustre cependant une sensibilité graduelle à la structure phonotactique ainsi qu'à la fréquence. L'étude d'un corpus d'apprenants norvégiens plus large pourra nuancer et/ou confirmer ces observations.

Si la faible maîtrise de l'alternance du schwa chez nos 16 locuteurs est susceptible de mettre en cause la qualité de l'enseignement dispensé, l'examen du comportement du schwa à travers des données IPFC permet d'identifier des stratégies d'apprentissage qui visent à la fois la facilité articulatoire et la communication. On peut supposer que l'objectif principal de l'apprenant consiste à comprendre et à se faire comprendre, à être capable de fonctionner dans la langue étrangère. Si tel est le cas, la maîtrise active de la variation n'est pas prioritaire puisque l'utilisation des formes pleines n'entrave pas la communication. Au niveau perceptif en revanche, elle s'avère indispensable dans la mesure où les apprenants L2, à la différence des natifs, s'appuient plus sur le signal acoustique que sur le contexte pour la reconnaissance des mots (cf. De La Batie & Bradley, 2008, pour la liaison). L'apprenant est donc confronté à une variable phonologique dont il peut ignorer l'existence en production, mais dont il doit être conscient pour comprendre la langue. Cette situation pose sans nul doute un défi aux chercheurs et aux enseignants dont les efforts conjugués doivent aboutir à faciliter cette situation d'apprentissage.

Bibliographie

Andreassen, H. N. 2013. *Schwa : Distribution and acquisition in light of Swiss French data*. Thèse de doctorat, Université de Tromsø.

- Andreassen, H. N., Lyche, C. 2014. *Transfert combiné dans l'acquisition des voyelles moyennes par des apprenants norvégophones*. Présentation, Journées FLOrAL-IPFC, Paris, 8-9 décembre.
- Andreassen, H. N., Lyche, C. 2015. « Enchaînement, liaison, accentuation chez les apprenants norvégophones ». *Bulletin VALS-ASLA*, n° 102, p. 105-121.
- Andreassen, H. N., Lyche, C. 2016. *Le schwa dans la parole conversationnelle d'apprenants et l'impact des facteurs phonologiques : Un début d'analyse*. Présentation, Journées FLOrAL-IPFC, Paris, 21-22 novembre.
- Andreassen, H. N., Lyche, C. 2017. *Replication Data for : Le rôle de la variation dans le développement phonologique : Acquisition du schwa illustrée par deux corpus d'apprenants norvégiens*. <http://dx.doi.org/10.18710/QULOBC>, DataverseNO, V1.
- Bayley, R., Regan, V. 2004. « Introduction : The acquisition of sociolinguistic competence ». *Journal of Sociolinguistics*, n° 8, p. 323-338.
- Boersma, P., Weenink, D. 1992-2017. Praat. <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/> [consulté le 15 mai 2018].
- Chevrot, J.-P. et al. 2013. « Liaison acquisition : debates, critical issues, future research ». *Language Sciences*, n° 39, p. 83-94.
- Chevrot, J.-P. et al. 2011. « Developmental dynamics of SES-related differences in children's production of obligatory and variable phonological alternations ». *Language Sciences*, n° 33, p. 180-191.
- Cutler, A. 2000. « Listening to a second language through the ears of a first ». *Interpreting*, n° 5, p. 1-23.
- De La Batie, B. D., Bradley, D. C. 2008. « Resolving word boundaries in spoken French : Native and non-native strategies ». *Applied Psycholinguistics*, n° 16, p. 59-81.
- Dell, F. 1973. *Les règles et les sons : Introduction à la phonologie générative*. Paris : Hermann.
- DePaulo, B. M., Coleman, L. M. 1986. « Talking to children, foreigners, and retarded adults ». *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 51, p. 945-959.
- Detey, S., Kawaguchi, Y. 2008. *Interphonologie du Français Contemporain (IPFC) : récolte automatisée des données et apprenants japonais*. Présentation, Journées PFC, Paris, 11-13 décembre.
- Detey, S. et al. 2016. Variation among non-native speakers : The InterPhonology of Contemporary French. In: *Varieties of Spoken French*. Oxford : Oxford University Press.
- Durand, J. et al. 2009a. Le projet PFC (phonologie du français contemporain) : Une source de données primaires structurées. In : *Phonologie, variation et accents du français*. Paris : Hermès.
- Durand, J. et al. (éds.). 2009b. *Phonologie, variation et accents du français*. Paris : Hermès.
- Ellis, R. 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Hannahs, S. J. 2007. French phonology and L2 acquisition. In : *French Applied Linguistics*. Amsterdam : John Benjamins.
- Liégeois, L. et al. 2012. L'élision du schwa dans les interactions parents-enfant : étude de corpus. In : *Actes de la conférence conjointe JEP-TALN-RECITAL 2012*.
- Lyche, C., Østby, K. A. 2009. Le français de la haute bourgeoisie parisienne : Une variété conservatrice? In: *Phonologie, variation et accents du français*. Paris : Hermès.
- Mastromonaco, S. M. 1999. *Liaison in French as a second language*. Thèse de doctorat, Université de Toronto.
- Racine, I., Detey, S. 2015. « Corpus oraux, liaison et locuteurs non natifs: de la recherche en phonologie à l'enseignement du français langue étrangère ». *Bulletin VALS-ASLA*, n° 102, p. 1-25.
- Racine, I. et al. 2012. Des atouts d'un corpus multitâches pour l'étude de la phonologie en L2 : L'exemple du projet "Interphonologie du français contemporain" (IPFC). In : *Recherches récentes en FLE*. Bern : Peter Lang.

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

Thomas, A. 2002. « La variation phonétique en français langue seconde au niveau universitaire avancé ». *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, n° 17, p. 101-121.

Tomasello, M. 2003. *Constructing a language : a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

Wauquier, S., Shoemaker, E. 2013. « Convergence and divergence in the acquisition of French liaison by native and non-native speakers : A review of existing data and avenues for future research ». *Language, Interaction and Acquisition*, n° 4, p. 161-189.

Note

1. Nous tenons à remercier Danielle Lehman pour la transcription des données, et Julien Eychenne pour l'extraction des schwas codés. Nos remerciements vont également à Sylvain Detey pour sa relecture attentive du manuscrit.