

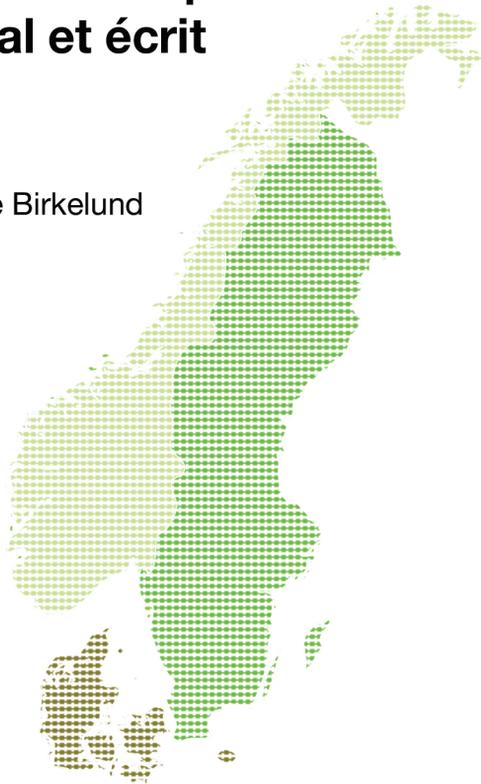
Numéro 15 / Année 2020

Synergies Pays Scandinaves

Revue du GERFLINT

Phonologie et phonétique du français – Enseignement et acquisition du français oral et écrit

Coordonné par Merete Birkelund
et Maria Svensson



Synergies Pays Scandinaves

Numéro 15 / Année 2020

Phonologie et phonétique du français
– Enseignement et acquisition
du français oral et écrit

**Coordonné par Merete Birkelund
et Maria Svensson**



REVUE DU GERFLINT
2020

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Pays Scandinaves est une revue francophone de recherche en sciences humaines particulièrement ouverte aux travaux de linguistique, de littérature et de didactique françaises.

Sa vocation est de mettre en œuvre, dans les pays scandinaves, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueil, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Pays Scandinaves** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies pays scandinaves*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle

ISSN 1901-3809 / ISSN de l'édition en ligne 2261- 2807

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen Normandie, France

Coordination éditoriale générale et révision du numéro

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

Président d'Honneur

Henning Nølke, Professeur à l'Université d'Aarhus, Danemark

Rédactrices en chef

Merete Birkelund, Université d'Aarhus, Danemark
Maria Svensson, Université d'Uppsala, Suède

Comité de lecture

Hanne Leth Andersen, (Recteur, RUC, Roskilde, Danemark),
Serge Borg (Université de France-Comté, France),
Sébastien Doubinsky (Université d'Aarhus, Danemark),
Hans Petter Helland (Université d'Oslo, Norvège), André
Leblanc (Högskolan Dalarna, Suède), Jan Juhl Lindschouw
(Université de Copenhague, Danemark), Outi Merisalo
(Université de Jyväskylä, Finlande), Nelson Vallejo-Gómez
(Conseil scientifique de l'éducation nationale, Ministère de
l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, France).

Titulaire et éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la Rédaction en Scandinavie

Département de Français

Institut d'Esthétique et de Communication

Université d'Aarhus

Jens Chr. Skous Vej

DK- 8000 Århus C

Danemark

Contact de la Rédaction :

synergies.paysscandinaves@gmail.com

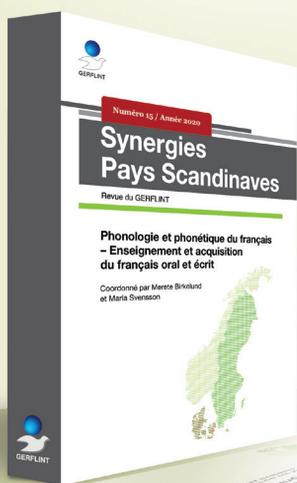
Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest.

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Pays Scandinaves n° 15 / 2020
<https://gerflint.fr/synergies-pays-scandinaves>



Indexations et références

ABES (SUDOC)
Data.bnf.fr
DOAJ
EBSCOhost (Communication Source)
Ent'revues
ERIH Plus
Héloïse
ISSN Portal / ROAD
JournalSeek
LISEO (France éducation international)
MIAR
Mir@bel
MLA
ProQuest central (Linguistics data Base)
SHERPA-RoMEO
Ulrichsweb
ZDB

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

Phonologie et phonétique du français – Enseignement et acquisition du français oral et écrit

Coordonné par Merete Birkelund et Maria Svensson

Sommaire

Merete Birkelund, Maria Svensson	7
Présentation	

Phonologie et phonétique du français pour apprenants scandinaves

Jacques Durand, Chantal Lyche	13
Quelles données pour l'enseignement du schwa ? De Passy au programme <i>phonologie du français contemporain</i> (PFC)	

Monika Stridfeldt	25
La réalisation de la liaison chez les apprenants suédophones de français langue étrangère	

Isabelle P. Petiot	41
Les réalisations du changement de trait de voisement dans certains phénomènes de liaisons et dans l'assimilation de corrélation de voisement chez les apprenants de français langue étrangère	

Helene N. Andreassen	53
Perception et production des plosives du français L3 chez les apprenants norvégophones : un début de réponse	

Enseignement et acquisition de la langue française

Marie-Pascale Hamez, Béatrice Ochliniski	69
Si la twittérature m'était contée... Pour l'intégration de <i>Twitter</i> en classe de français langue étrangère	

Christina Lindqvist, Mårten Ramnäs	83
La compétence lexicale en français langue étrangère – quel est l'impact des mots cognats ?	

Annexes

Profils des contributeurs	99
Projet pour le n° 16 / 2021	103
Consignes aux auteurs.....	105
Publications du GERFLINT.....	109



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Présentation

Merete Birkelund

Université d'Aarhus, Danemark

rommbi@cc.au.dk

<https://orcid.org/0000-0001-8878-9584>

Maria Svensson

Université d'Uppsala, Suède

maria.svensson@moderna.uu.se

La principale thématique du numéro 15 de *Synergies Pays Scandinaves* est centrée sur l'enseignement et les recherches scandinaves en phonologie et en phonétique du français. La seconde partie de ce volume contient des recherches en acquisition du français langue étrangère, et plus précisément dans les domaines de la compétence rédactionnelle de français écrit et du vocabulaire.

Le volume s'ouvre en effet par une section thématique qui vise à rassembler les recherches et les réflexions actuelles sur la production et la perception des sons de la langue française qui constituent ou peuvent constituer des défis pour les apprenants suédo-, dano-, et norvégophones de français langue étrangère (FLE). Les contributions apportent des analyses et des réflexions portant sur l'enseignement du français oral dans les pays scandinaves et sont surtout axées sur la phonologie et la phonétique. La phonétique notamment connaît, depuis ces dernières années, un renouvellement des recherches qui y sont consacrées et ce surtout grâce à l'ouverture vers d'autres domaines comme la sociolinguistique et la psycholinguistique et aux développements en phonologie du corpus.

En même temps, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* attribue à la compétence communicationnelle une grande importance, ce qui a fait que les programmes scolaires d'enseignement des langues étrangères dans une très grande partie des pays européens adoptent ces années-ci une perspective communicationnelle influençant ainsi les stratégies didactiques et le rôle que joue la phonétique.

Le premier article de cette section intitulé *Quelles données pour l'enseignement du schwa ? De Passy au programme phonologie du français contemporain (PFC)* présente des réflexions sur la nature des données et sur la norme à enseigner. Les deux auteurs, **Jacques Durand** et **Chantal Lyche** focalisent leur étude sur le

schwa tout en étudiant ce phénomène dans une perspective historique. Ils regardent de près l'évolution de l'usage du schwa depuis la fin du XIX^e siècle à partir de différentes éditions de *Les sons du français* par le phonéticien Paul Passy dans lesquelles on trouve les transcriptions de quatre registres différents de langue. Les données trouvées correspondent à celles du programme PFC (Phonologie du Français Contemporain). Les auteurs terminent leur étude par une conclusion disant que la situation de l'enseignement actuel de la phonétique, in casu le schwa, ne profite guère des recherches depuis les années 60, ce qui s'explique probablement par la formation des enseignants. L'article termine sur un ton quelque peu frustré par la constatation qu'il faut privilégier un dialogue beaucoup plus étroit entre les chercheurs et les enseignants. Le schwa est un bon exemple qui illustre parfaitement le fossé dont parlent les auteurs, entre les analyses, les descriptions de l'oral et les présentations pédagogiques trouvées dans les manuels de phonétique. Malgré les résultats obtenus des recherches dans le cadre du programme PCF, les manuels scolaires continuent apparemment à se baser sur une norme fictive de l'oral.

Monika Stridfeldt examine dans son article *La réalisation de la liaison chez les apprenants suédophones de français langue étrangère* comment les étudiants suédophones du niveau de B1 réalisent la liaison. Son étude repose sur un examen de la réalisation de la liaison chez 20 étudiants universitaires suédophones. L'étude a eu lieu dans les situations de lecture à haute voix et dans les conversations. Les résultats prouvent que ces apprenants sont en mesure de réaliser la plus grande partie des liaisons catégoriques, surtout en conversation. La conclusion de l'étude affirme donc que les apprenants suédophones maîtrisent assez bien la liaison obligatoire alors que la liaison variable se réalise moins bien et moins régulièrement. L'auteure s'accorde avec la conclusion proposée par les auteurs Jacques Durand et Chantal Lyche (voir ce volume) en soulignant le besoin de refléter les usages actuels dans les manuels pédagogiques. De plus, il faut également qu'on prenne en considération la nature de la consonne en liaison afin d'assurer l'acquisition phonétique des apprenants.

Dans son article *Les réalisations du changement de trait de voisement dans certains phénomènes de liaisons et dans l'assimilation de corrélation de voisement chez les apprenants de français langue étrangère*, **Isabelle P. Petiot** fait le point sur les activités qui sont retenues sur la liaison et l'assimilation. Elle s'interroge sur la persistance de la production de certaines liaisons chez les débutants du Français Langue Étrangère (FLE) dans l'enseignement supérieur. Elle propose qu'une analyse profonde de la production incorrecte de la liaison chez les apprenants peut aider l'enseignant dans la mise en compte de la complexité des processus cognitifs chez les apprenants. Une telle prémisse serait susceptible d'engager et d'inciter les

étudiants à réfléchir d'une manière plus visée sur leur acquisition de l'assimilation et des liaisons. Dans l'article, l'auteur fait le point sur les activités acquisitionnelles retenues sur ces deux phénomènes. Les activités présentées trouvent l'inspiration dans le manuel *La prononciation du français*.

Helene N. Andreassen présente dans son article *Perception et production des plosives du français L3 chez les apprenants norvégophones : un début de réponse* un travail dans lequel elle a examiné la production des plosives chez les apprenants norvégiens du français L3. Il s'agit d'une étude qui repose sur les résultats de deux tâches contrôlées. Le travail repose sur deux modèles d'acquisition L2 dont les prédictions disent que les apprenants d'une nouvelle langue étrangère ont des difficultés à percevoir et à produire des sons similaires à des sons existant dans la L1. La perception et la production reste un problème qui persiste bien que les sons en question ne soient ni nouveaux ni identiques. Les exemples mis en examen dans cet article présentent de beaux exemples des défis auxquels les apprenants norvégiens sont confrontés lorsqu'ils vont acquérir les plosives /p t k b d g/, un problème récurrent également dans les autres langues scandinaves. Cette recherche, qui est toujours en cours, nous permettra de mieux comprendre les mécanismes de la production et de la perception de ces sons qui posent problèmes pour les apprenants de français L2 ou L3. L'étude de Andreassen s'ajoute à d'autres qui examinent le rôle que joue la langue première dans le processus de production et de perception.

La seconde partie présente deux articles s'inscrivent dans le domaine de l'acquisition du français langue étrangère, la littérature, l'écriture sur réseau social et l'enrichissement du vocabulaire ayant les rôles principaux.

Marie-Pascale Hamez et **Béatrice Ochliniski** étudient dans leur contribution *Si la twittérature m'était contée... Pour l'intégration de Twitter en classe de français langue étrangère* les apports du réseau social Twitter aux pratiques d'écriture littéraire. Par une étude exploratoire, on a proposé à un groupe d'étudiants internationaux de réaliser une histoire fictionnelle pendant un cours de Français Langue Étrangère en littérature. Il est question d'une approche actionnelle telle que le propose le *Cadre Européen Commun de Référence pour Les Langues*. Les auteurs affirment que les productions littéraires réalisés pendant le cours littéraire pourraient être modifiées et retravaillées aussi bien au niveau micro-textuel qu'au niveau macro-textuel pendant les cours de langue offerts au même groupe d'étudiants. Les compétences d'écriture des étudiants pourraient également être développées et améliorées encore si le cours avait eu une plus longue durée. À partir des déclarations des étudiants, il est possible de mettre le point sur un certain nombre de propositions susceptibles d'améliorer le dispositif pédagogique.

Dans *La compétence lexicale en français langue étrangère - quel est l'impact des mots cognats ?* Christina Lindqvist et Mårten Ramnäs proposent une analyse du rôle des mots cognats anglais et suédois pour l'acquisition du vocabulaire français chez des apprenants suédois. En étudiant la taille du vocabulaire dans un groupe d'étudiants en première année d'études de français à l'université en Suède, ils examinent l'effet de la connaissance de mots cognats, c'est-à-dire des mots qui ont aussi bien une forme qu'une signification similaire dans deux langues, sur les estimations de la taille du vocabulaire. Ils s'interrogent aussi sur la différence éventuelle entre l'effet des mots cognats de la première (L1), la deuxième (L2) et la troisième (L3) langues des étudiants et les mots cognats de L2 et L3, notamment l'anglais et le français, L1 étant dans ce cas-ci le suédois. L'étude montre que si l'on prend en considération le nombre d'heures d'études des apprenants, ces étudiants suédophones connaissent un nombre élevé des mots testés, par rapport à d'autres études de la taille de vocabulaire d'apprenants de français basées sur la même méthode de mesure de la taille de vocabulaire. Un test du vocabulaire réceptif des étudiants montre qu'il y a un effet cognat, qui est encore plus évident pour les mots cognats partagés par les trois langues L1, L2 et L3, et qui se montre surtout au niveau des mots les moins fréquents parmi ceux examinés. Les auteurs constatent que ce résultat permet partiellement de mettre en question l'importance de la fréquence de mots pour l'apprentissage du vocabulaire.

Synergies Pays scandinaves
n° 15 / 2020

 Phonologie et phonétique
du français pour
apprenants scandinaves 



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Quelles données pour l'enseignement du schwa ? De Passy au programme *phonologie du français contemporain* (PFC)

Jacques Durand

CLLE-ERSS, Université de Toulouse Jean-Jaurès et CNRS, France

jacques.durand@univ-tlse2.fr

Chantal Lyche

Université d'Oslo, Norvège

chantal.lyche@ilos.uio.no

Résumé

La gestion de la variation phonologique en L2/L3 pose bien des défis à l'apprenant aussi bien en production qu'en perception. Il convient de s'interroger sur la nature des données et sur la norme à enseigner afin d'alléger au maximum la tâche cognitive de l'apprenant. Dans ce travail, nous nous penchons sur le schwa, une étiquette souvent trompeuse pour un ensemble de phénomènes hautement variationnels trop souvent négligés dans la salle de classe. Nous rappelons que ce manque relatif d'intérêt ne caractérisait pas la fin du 19^e siècle, en nous appuyant sur les différentes éditions de *Les sons du français* de Paul Passy qui offrent des transcriptions dans quatre registres de langue. Nous montrons que ces données sont conformes à celles que l'on peut extraire des enquêtes menées dans le cadre du programme PFC - Phonologie du Français Contemporain - et soutenons le besoin d'un lien plus étroit entre théorie et enseignement.

Mots-clés : acquisition L2/L3, français, schwa, timbre, norme, variation phonologique

What kind of input data for the teaching of schwa? From Passy to PFC

Abstract

Coping with phonological variation in L2/L3 is a challenge for learners whether from a production or a perception standpoint. A thorough examination of the nature of the data and the type of norms at stake is an important goal in order to lighten the cognitive load on learners as much as possible. In this article, we focus on schwa, an often misleading label for a highly variable set of phenomena all too often ignored in a classroom setting. We recall that this relative lack of interest did not characterize the end of the 19th century, on the basis of the different editions of *Les sons du français* by Paul Passy who offers phonetic transcriptions of four stylistic registers. We show that these data are very similar to the results that can be extracted from surveys within the PFC programme - Phonologie du français contemporain - and underline the need for a close relationship between theory and practice.

Keywords: L2/L3 acquisition, French, schwa, vowel quality, norm, phonological variation

Introduction

Au cours du 20^e siècle, le français enseigné (et également décrit par les linguistes) reproduisait ce que l'on avait établi comme la prononciation « d'une conversation « soignée » chez les parisiens cultivés » (Fouché, 1959 : ii)¹. Malmberg (1968 : 12) par exemple qui s'interroge sur cette « bonne société parisienne », ne rejette pas le concept en admettant que « il n'y a aucun doute que c'est à Paris qu'il faut chercher la norme de prononciation dont l'étranger a besoin ». Fouché est largement suivi lorsqu'il affirme que la conversation soignée « se reconnaît à un ensemble de faits phonétiques communs à tous les milieux parisiens cultivés, faits constituant à leur tour une sorte de norme d'après laquelle toute autre prononciation que la sienne est sentie comme déplacée ou défectueuse » (1959 : iii). S'en tenir à ces recommandations implique que l'on évacue de l'enseignement toute forme de variation, qu'il s'agisse de la dimension diatopique, diastratique ou diaphasique. Et pourtant une langue est par définition hétérogène et celle que l'on présente à l'apprenant se doit de refléter cette richesse (Bayley, Regan, 2004). Il convient donc d'un point de vue didactique de partir « d'un système phonologique de la langue pour laquelle nous travaillerons en émission et en réception tout en faisant de rapides incursions vers la norme et les usages pour ne pas donner l'impression d'un système figé puisque, de l'avis de tous les spécialistes, notre système est en *constante évolution* » (Guimbretière, 2007 : 21). Ces considérations trop longtemps ignorées, jusque dans les années 1990 (Tyne 2012), se trouvaient cependant au cœur de la démarche du phonéticien français Paul Passy (1859-1940) et de certains de ses contemporains hors de France (Durand, Lyche, à paraître). Nous retiendrons dans cet article un phénomène hautement variable en français, le schwa (ou *e* instable, *e* caduc), reconnu pour les difficultés qu'il pose à l'apprenant (Nouveau, Detey, 2007) au niveau de la compréhension (Stridfeldt, 2005), mais aussi en production (Andreassen, Lyche, 2018). Nous laisserons de côté la variation diatopique² pour nous concentrer sur la variation inhérente et diaphasique. Lors de son apprentissage du schwa l'apprenant de FLE est confronté à de multiples tâches et en particulier, la représentation de la voyelle, sa variabilité, la compréhension et la production de suites consonantiques issues de sa chute et enfin sa représentation orthographique³. Nous aborderons ici la question du timbre et de la représentation de la voyelle (section 1), avant de nous tourner vers son comportement. Après une brève introduction sur les efforts de Passy pour intégrer la variation dans l'enseignement (section 2), nous étudierons de plus près son traitement du schwa dans différents registres (section 3) pour comparer ses données à celles du programme PFC (Durand, Laks, Lyche, 2009a, Detey et al. 2016a) (section 4) avant de conclure sur les implications pédagogiques de nos réflexions.

1. Le schwa et son timbre

Dans un contexte didactique, s'impose tout d'abord une réflexion sur le timbre de la voyelle dont la représentation dans la plupart des ouvrages scolaires peut mener à confusion. En effet, manuels et dictionnaires transcrivent systématiquement la voyelle schwa à l'aide du symbole ə qu'il s'agisse du phonème ou de sa réalisation phonétique alors même qu'il est souvent précisé que le timbre de cette voyelle correspond à [ø] ou [œ]. On peut lire par exemple dans Léon (1992 : 141) « Le timbre du E [ə] caduc est lui aussi très instable, fluctuant selon les régions, les individus ou le contexte, entre EU ouvert d'un mot comme *seul* et le EU fermé d'un mot comme *ceux* ». De même, Lauret (2011 : 69) adopte le symbole ə alors qu'il cite Wioland (2001 : 11) : « Quant à la représentation /ə/ qui hante les manuels de prononciation et qui se justifie dans une perspective théorique, elle nous paraît inutile, voire dangereuse, dans une perspective didactique parce qu'elle est muette ou mystérieuse sur la prononciation qu'elle est censée représenter ». Wioland préconise l'usage d'un archiphonème /Ø/ dont la réalisation varie entre [ø] et [œ]. Le grand dictionnaire de référence *Le nouveau petit Robert* adopte un système qui perpétue cette confusion. Toute graphie <e> réalisée [ø] ou [œ] y est transcrite [ə] si, dans la variété de référence, la voyelle est considérée stable (*secret* [səkʁɛ]), ou s'il s'agit d'un monosyllabe (*le* [lə]) dont la voyelle graphique s'efface obligatoirement devant voyelle (*l'ami m'a donné*), [ə] si la voyelle d'un polysyllabe tombe facultativement (*secrétaire* [s(ə)kʁɛtɛʁ]), ou sans schwa en position interne ou finale de polysyllabe lorsque la voyelle n'est pas prononcée (*secrètement* [səkʁɛtmɑ̃], *mouette* [mwɛt]). Les transcriptions ne sont malheureusement pas exemptes d'inconsistance comme *soulever*, transcrit [sul(ə)vɛ]⁴ et *bouleverser* [bulvɛʁsɛ] alors que ces deux mots sont toujours prononcés sans schwa interne en français septentrional ([sulvɛ], [bulvɛʁsɛ]).

Toute transcription /ə/ fait du schwa français une voyelle neutre, résultat d'un processus d'affaiblissement, telle qu'elle était à l'origine (Morin, 1978) et telle qu'elle se manifeste dans les langues germaniques. En anglais par exemple, le schwa représente une voyelle faible, centrale, non arrondie (en accord avec sa définition en phonétique générale) qui apparaît en position atone, (*economics* /i:kə'nɒmiks /), et se distingue en cela du schwa français où la voyelle s'oppose aux autres voyelles moyennes arrondies par son comportement et non pas par son timbre. Ainsi, *petite* a deux (ou trois) réalisations possibles selon le contexte, [lɛpit] (*la petite*) ou [sɛtpɛtit]/[sɛtpøtit] (*cette petite*), dans les variétés septentrionales (Andreassen, Durand, Lyche, à paraître).

Il convient néanmoins de mentionner que les chercheurs ne s'accordent pas entièrement sur la nature exacte du timbre de la voyelle en ce sens que les études

perceptives et les études acoustiques divergent dans leurs conclusions (Lyche, 2016). Les études perceptives, à la suite de Dausés (1973), montrent que les auditeurs ne détectent pas de différence entre *je dis* et *jeudi*, uniquement dissociés par le contexte, alors que les études acoustiques attribuent des timbres distincts à ces voyelles. Notons cependant que Bürki et al. (2008), situent le schwa acoustiquement très proche de [ø], avec des valeurs de F1 et F2 quasi identiques, pour le point d'enquête PFC (Durand, Laks, Lyche, 2009a) à Brunoy, situé dans la région parisienne. Il est donc hautement fâcheux que bien des exercices de prononciation continuent à faire usage du symbole [ə] dans leurs transcriptions tout en précisant qu'il s'agit d'une voyelle arrondie !

Une optique didactique implique des choix et la prise en compte de la L1 des apprenants qui, dans bien des cas, est une langue à accent contrastif avec des réductions vocaliques pré- ou post- syllabe accentuée. Il importe donc de souligner la spécificité du français dont l'accentuation, caractérisée par un accent primaire démarcatif, n'entraîne pas de telles réductions. Le symbole ə peut néanmoins être d'un grand secours dans l'enseignement à condition d'être expliqué aux apprenants et de bien opposer la représentation phonémique à la réalisation phonétique. Nous préconisons un système simple où /ə/ signale une voyelle qui alterne entre absence et présence ([ø/œ]). Ainsi, dans la représentation phonologique /pətit/ (*petite*), la voyelle /ə/ ne reflète qu'un symbole abstrait dont la seule fonction est d'indiquer qu'au contraire de /œ/ (*seul* /sœl/) ou /ø/ (*peu* /pø/), la voyelle peut être réalisée ou non selon les contextes. Les transcriptions /mɛʁkʁædi/ pour *mercredi*, /sækʁɛ/ pour *secret* ou /diə/ pour *dis-le* ne sauraient alors se justifier puisque les voyelles sont stables (/mɛʁkʁædi/, /sækʁɛ/ /diø/). En guise de conclusion, rappelons la nécessité de réserver le symbole ə pour les transcriptions phonémiques des mots susceptibles d'exhiber une alternance et de le bannir de toute transcription phonétique. Au niveau de l'articulation, il importe de mettre en valeur le trait 'arrondi' de la voyelle afin d'éliminer des interférences possibles avec un schwa présent dans la L1 de l'apprenant⁵ (Detey, Racine, Kawaguchi, Eychenne, 2016).

2. Paul Passy et la variation

La question du timbre de la voyelle se retrouve déjà à la fin du 19^e siècle chez ce fin observateur de l'oral qu'était le linguiste Paul Passy. Passy, à l'instar des linguistes de son époque, adopte le symbole ə pour représenter le schwa, mais il précise : « A l'oreille, (ə) diffère a [sic] peine de (œ). Si on essaye d'accentuer ou de prolonger (ə), on a quelque peine à ne pas prononcer (œ) ; ainsi on dit *prends-le* (prɑ̃ ˈlœ) [en note « Ou (prɑ̃ ˈlø) »⁶ » (Passy, 1892 : 84). Paul Passy marquera la linguistique de la fin du 19^e siècle et du début du 20^e par son engagement dans l'élaboration de l'alphabet phonétique international, dans la mise en place de la

méthode directe pour l'enseignement des langues étrangères auquel il consacra la plus importante partie de sa vie professionnelle (Galazzi, 1992, Durand, Lyche, à paraître). Grand avocat d'une réforme de l'orthographe, il publie en 1887 un petit ouvrage en orthographe réformée, *Les sons du français*⁷. *Leur formation, leur combinaison, leur représentation* (ci-après *Les sons*), destiné à ses collègues non linguistes de la Société de la Réforme Orthographique. Cet ouvrage connaîtra douze éditions constamment remaniées jusqu'à la septième de 1913. À partir de la troisième édition (1892), Passy ne vise plus le même public. Il s'adresse maintenant à tous les enseignants, mais en particulier aux professeurs de français langue étrangère, ce qui modifie profondément la structure et la teneur de l'ouvrage. En 1906, la partie 'Représentation du langage' s'enrichit d'illustrations de variantes géographiques et stylistiques à des fins de comparaison. Ces illustrations sont composées de textes transcrits en API qui, pour Passy (1906 : 134), représente « un système d'écriture *pratique*, devant servir à l'enseignement de la lecture ou des langues étrangères, pouvant même, si les usages littéraires ne s'y opposaient pas, remplacer notre orthographe d'usage ». Passy adopte une transcription phonémique : « Au lieu de représenter le plus que nous pouvons d'éléments du langage, nous nous contentons de représenter [...] ceux qui ont une valeur significative, qui sont *distinctifs* » (Passy, 1906 : 134). Il présente trois séries de texte et aborde en premier lieu les registres de langue à travers quelques petites histoires dont la transcription reflète la prononciation familière ralentie, la prononciation soignée, la prononciation très soignée (illustrée par un poème) et la prononciation familière rapide. Pour la variation géographique, il se limite à trois régions, le Nord, le Midi de la France et la Suisse, dont le lecteur peut comparer les prononciations à l'aide du même texte transcrit en API. Suivent trois versions de la parabole de l'enfant prodigue : selon le « patois » de Ezy sur Eure (Normandie), du Val d'Ajol (Vosges), et d'Arrette-en-Azun (Hautes-Pyrénées).

La démarche de Passy est unique à une époque où les grands ouvrages pédagogiques de ses collègues français sont destinés non seulement aux étrangers mais également aux provinciaux dont la prononciation s'éloigne de celle de la bonne bourgeoisie parisienne (Durand, Lyche, à paraître). Toutes ces transcriptions fournissent également une mine de renseignements précieux sur les prononciations en vigueur à l'époque et nous permettent d'établir des comparaisons avec l'usage contemporain.

3. Le schwa chez Passy

Les sons n'incluent pas de règles régissant la présence/absence de la voyelle, ces dernières doivent être déduites des extraits transcrits pour les quatre registres de conversation proposés à partir de 1906 : prononciation familière ralentie

(recommandée pour l'enseignement), prononciation soignée, prononciation très soignée ('solennelle' à partir de 1913), prononciation familière rapide (dans cet ordre). Il ressort de ces transcriptions que l'amuïssement du schwa est particulièrement sensible au contexte segmental, favorisé si la syllabe précédente du mot ou de l'énoncé se termine par une voyelle (VCə ou V#Cə) et que le schwa à lui seul ne permet pas de différencier les deux types de prononciation familière. On observe en revanche une légère opposition entre les prononciations familières et la prononciation soignée. Les exemples suivants illustrent le système présenté par Passy pour ces deux niveaux de langue (Passy, 1906 : 141- 152).

1. Prononciation familière ralentie

[nuz aʃte œ̃ kɔʃɔ̃.	<i>nous acheter un cochon.</i>
ʃwa:zi læ bjẽ gra, e marʃãd læ	<i>choisis-le bien gras, et marchande-le</i>
pur nə pa l pɛje trɔ ʃɛ:r]	<i>pour ne pas le payer trop cher ;</i>
[e l ʃase dvã twa]	<i>et le chasser devant toi ;</i>
[lɔ kɔʃɔ̃ repɔ̃ par œ̃ grɔɲmã]	<i>le cochon répond par un grognement</i>
[yn o:t fwa mãmã, zɔ l fre]	<i>une autre fois maman, je le ferai.</i>
[e i rdesã la ko:t]	<i>et il redescend la côte</i>

Le Schwa est le plus souvent absent dans le contexte V(#)Cə, absence systématique en syllabe médiane de polysyllabe ([aʃte grɔɲmã]) et extrêmement fréquente dans les monosyllabes ([pa l pɛje ; e l ʃase]). En syllabe initiale ([rdesã]), il tombe dans tous les substantifs et les verbes même s'il en résulte des suites consonantiques secondaires non optimales selon l'échelle de sonorité. Les contraintes phonotactiques qui régissent l'organisation de la syllabe privilégient en effet les groupes consonantiques de sonorité croissante⁸ en attaque (/pɛ/ avec une plosive sourde de sonorité minimale suivie d'une approximante de sonorité maximale) et défavorisent au contraire les groupes consonantiques de sonorité décroissante (/ʋd/). Racine et Grosjean (2002) soulignent l'importance de ce facteur pour la chute du schwa, ce qui est confirmé par Lyche et Østby (2009) pour des données parisiennes. Dans les transcriptions de Passy en revanche, l'absence de schwa initial prévaut sur la violation de ces contraintes phonotactiques, comme illustré dans la suite [a læ:r də lɔ r̥kɔnɛ:tr o:si] (*a l'air de le reconnaître aussi*) (Passy, 1906 : 144) où [rk] constitue un groupe associant la consonne la plus sonore avec la consonne la moins sonore. Passy favorise la chute du schwa dans le verbe et maintient le schwa du monosyllabe alors que le contraire eût été tout à fait acceptable ([a læ:r də l r̥kɔnɛ:tr o:si]), et aurait facilité l'articulation de l'ensemble du groupe ([dəl r̥kɔnɛ:tr] ou [də l r̥kɔnɛ:tr] avec une suite consonantique [lr] plus conforme à l'échelle de sonorité). En syllabe initiale d'adverbe, il semblerait que des facteurs lexicaux l'emportent et imposent la présence ou non de la voyelle. On observe en effet *devant* systématiquement sans schwa alors que *depuis* maintient le sien.

Le schwa apparaît régulièrement dans les monosyllabes en début d'énoncé ([lə kəʃɔ̃]) à moins qu'il ne s'agisse du pronom *je*. Enfin, nous notons que deux schwas consécutifs sont susceptibles de tomber si R fait partie des consonnes de la suite consonantique résultante ([ʒə l fre]). Les textes illustrant les deux prononciations familières offrent peu de variation dans les polysyllabes, mais cette dernière n'est pas exclue : [ʒebə'zwẽ də̃'klun]⁹ (*j'ai besoin d'un clown*) alterne avec [ʒedɔ̃b'zwẽ də̃'klun] (*j'ai donc besoin d'un clown*) dans un extrait de prononciation familière rapide¹⁰ (p. 152). Pour ce qui est de la prononciation soignée, la variation y apparaît plus nettement avec une fréquence accrue qui permet de distinguer les deux registres.

2. Prononciation soignée

['sɔ̃brə 'ry d peri'gø, u nu dmœ: 'rjɔ̃z a 'lɔ:r, kə ʒ dəvez epru: 've]	<i>sombre rue de Périgueux où nous demeurions alors que je devais éprouver</i>
[lə 'ply su'vã, ʒə par'te pur lə kɔ'leʒ] [e ʒ la 'kaʃe də mɔ̃ 'mjø...e ki rsã:bla]	<i>le plus souvent, je partais pour le collègue et je la cachais de mon mieux...et qui ressembla</i>
[ɔ̃ 'vwa k ʒ ete dã l e'ta lə ply 'prɔpr]	<i>on voit que j'étais dans l'état le plus propre</i>
[lez a'dusis'mã ki sɔ̃ v'ny ply 'ta:r]	<i>les adoucissements qui sont venus plus tard</i>

Le contexte V(#)Cə régit ici régulièrement l'absence de la voyelle, systématique en position interne de polysyllabes ([a'dusis'mã]). Dans les autres positions, l'absence de schwa est variable quoique largement favorisée, qu'il s'agisse d'un monosyllabe (['ry d peri'gø ; kə ʒ dəvez ; ɔ̃ 'vwa k ʒ ete]), ou de l'initiale d'un polysyllabe ([nu dmœ: 'rjɔ̃z : e ki rsã:bla ; sɔ̃ v'ny]). Le texte transcrit de *La misère d'un enfant* ne comporte que neuf instances d'une suite V#CəX : dans sept cas, le schwa est absent, restent deux cas de maintien, *un secours* et *plus petit*. Dans les 68 monosyllabes apparaissant dans le même environnement, presque les deux tiers (41 sur 68) des schwas sont absents. Nous en concluons que Passy considère que toute conversation se caractérise par un amoussissement sensible de schwas et que le schwa à lui seul ne permet pas de discriminer les différents registres de conversation. Toutes ces observations n'ont pas trouvé d'écho dans les manuels qui, à l'image de Malmberg (1968), persistent par exemple à recommander le maintien d'un schwa initial de polysyllabe et de monosyllabe en début de groupe, précisant que « Les types *jé vais, jé fais, chémin, cela* ont un caractère plus familier. » (Malmberg, 1968 : 77). Or ces formes sont exactement celles qui apparaissent dans les trois registres de conversation illustrés par Passy. Il serait néanmoins envisageable de

reprocher un manque d'objectivité à des transcriptions qui traduisent les seules observations de l'auteur sans la base empirique d'une étude de corpus oral, même si Passy jouissait d'un grand prestige auprès de ses collègues étrangers pour la finesse de ses observations (Durand, Lyche, 2019). Grâce aux développements technologiques de ces 30 dernières années, la question de la fiabilité des données se pose différemment, il est maintenant possible de vérifier et de quantifier les intuitions et les observations individuelles en interrogeant de grands corpus oraux comme le corpus PFC, développé à ces fins.

4. Le schwa dans le corpus PFC

Le programme PFC (Durand, Laks, Lyche, 2009a), fournit des données orales codées pour le schwa dans trois registres : la lecture d'un texte, une conversation semi-dirigée et une conversation libre. Les codages révèlent une grande variation géographique mais également stylistique avec un maintien quasi systématique de la voyelle aussi bien dans les monosyllabes que dans les polysyllabes en lecture pour le contexte V#Cə, mais une forte chute dans les conversations. Afin d'assurer une meilleure comparaison avec les données de Passy, nous nous concentrerons sur les points d'enquête en France septentrionale et sur quelques données suisses.

L'ensemble des données PFC mettent en exergue l'importance de la variable 'âge', avec une absence de la voyelle nettement plus élevée chez les jeunes générations dans les conversations, particulièrement pour les monosyllabes. Dans 13 points d'enquête PFC du nord de la France, près de 70% de schwas de monosyllabes sont absents des conversations chez les juniors (moins de 26 ans), mais seulement 39,5% chez les seniors (plus de 59 ans) (Lyche, 2016). Pour l'initiale de polysyllabes, on observe peu de différence entre ces deux classes d'âge avec 69% d'absence chez les juniors contre 63% chez les seniors. La lecture de son côté ne dissocie aucunement les générations et se caractérise par un maintien massif des schwas, presque catégorique chez les juniors, probablement en raison d'une scolarisation encore très proche. Ces chiffres ne se démarquent pas de ce que propose Passy mais soulignent que le phénomène a bénéficié d'une forte stabilité au cours du 20^e siècle. Un ensemble d'études sur de nombreux points d'enquêtes (Durand, Laks, Lyche 2009b, Gess, Lyche, Meisenburg 2012, Detey et al. 2016b) présente d'importantes convergences qui nous permettent d'affiner le comportement de la voyelle.

On notera tout d'abord que toute hésitation, répétition, favorise la présence du schwa alors que la fréquence lexicale favorise l'absence (*petit* par exemple est réalisé [pti]), le schwa tombe dans les expressions de quantité dans 80% des cas (*beaucoup de, un peu de*), et les locutions quasi figées comme *tout le monde*.

Parmi les monosyllabes, *je* se singularise par la faible fréquence du maintien du schwa dans le contexte V#zə#, mais également à l'initiale de groupe intonatif ou même dans le contexte C#zə#, comme l'observent Lyche et Østby (2009) dans une enquête menée au sein d'un groupe pourtant très conservateur, la haute bourgeoisie parisienne¹¹. Si toutes les variétés de français septentrionales autorisent la variation dans le préfixe *re* (par ex. *refaire*), tel n'est pas le cas pour l'initiale d'un lexème monomorphémique. En effet, *besoin* par exemple, dont on peut observer l'alternance chez Passy, se caractérise par une voyelle fixe dans de nombreuses régions (/bœzwɛ/), mais par un schwa très variable en Suisse, ce qui est également le cas de *femelle* (Andreassen, Racine, 2016). Dans leur étude du point d'enquête à Neuchâtel, Racine, Andreassen (2012) quantifient l'influence de la catégorie lexicale sur la variation du schwa en initiale de polysyllabe avec l'échelle suivante d'absence : Noms et Adjectifs (87%), Verbes (77%), autres (50%). Leurs résultats renforcent également d'autres observations sur l'importance du contexte phonotactique qui doit cependant être combiné à d'autres facteurs comme la fréquence. Les suites consonantiques secondaires fricative + liquide issues de la chute du schwa sont favorisées, mais les suites R+C sont également très répandues ([rkɔnɛsɛ] *reconnaisais*, [rsøvɛ] *recevez*) même si elles violent l'échelle de sonorité. Ces suites qui perdurent depuis la fin du 19^e siècle, puisqu'elles se retrouvent régulièrement chez Passy, doivent être intégrées dans la grammaire de l'apprenant. Elles constituent en fait la véritable pierre d'achoppement pour la maîtrise du schwa. Les études à partir de la base PFC font état d'une variation géographique et individuelle non négligeable à l'initiale de polysyllabe, mais le corpus est suffisamment riche en formes telles que [sɑ̃ktɛtɛ] (*sa retraite*), [ʒamɛʁgɛtɛ] (*jamais regretté*), [ilɑɛtɛktapɛ] (*il a été retapé*), [ɛtœʁkɔnɛtʁɑ] (*elle te reconnaîtra*)¹², pour que la chute du schwa initial et la création de groupes secondaires complexes soient prises en compte dans l'enseignement.

Conclusion

La romancière Nancy Huston rapporte dans *Nord perdu* (1999) à quel point son français universitaire était inadéquat lors de son arrivée en France à la fin des années 60, incapable qu'elle était par exemple de comprendre [sedlapɑʁ] (*c'est de la part ?*) dans une conversation téléphonique. Tout laisse à penser que la situation ne s'est guère améliorée depuis et qu'elle ne s'améliorera qu'avec de profondes réformes dans la formation des enseignants. Selon Stridfelt (2005), les apprenants suédois éprouvent des difficultés aussi bien au niveau de la reconnaissance lexicale de mots sans schwa réalisé qu'au niveau de l'articulation de suites consonantiques complexes. Ils ne perçoivent pas la plosive de la préposition *de* dans les constructions

Adv+de ou N+de (*peu de temps* [pødtã], *salon de lecture* [salõdlɛktyʁ]), de même qu'ils n'identifient pas les mots *retard* et *regardait* dans les suites *en retard* [ãrtax], et *me regardait* [mæʁgaxde]. Andreassen et Lyche (2018) dans une étude sur la production de deux groupes d'étudiants norvégiens corroborent ces résultats et font valoir l'importance de la fréquence lexicale. Dans l'ensemble, même les étudiants avancés sont loin de maîtriser la variation du schwa avec une sur-représentation de voyelles réalisées reflétant une omniprésence indirecte de la norme écrite. Si l'on se penche sur le matériel pédagogique disponible pour des exercices en laboratoire, force est de constater que ce dernier est lacunaire. Le schwa est toujours présenté comme la voyelle /ə/, directement corrélé au graphème <e>. Ainsi *samedi* est transcrit /samədi/ alors que dans les variétés non méridionales, ce mot est toujours prononcé [samdi] et *mercredi* est transcrit /mæʁkʁədi/ alors que le soi-disant schwa est une voyelle stable de type /ø/ ou /œ/ qui ne chute jamais. On peut déplorer aussi que les exercices sur la chute du schwa à l'initiale de polysyllabes manquent cruellement alors que les études sur corpus font état d'une alternance presque aussi fréquente que dans les monosyllabes.

Le fossé entre analyses, descriptions de l'oral et les présentations pédagogiques ne semble pas se combler malgré de nombreuses mises en garde. Fernandez (2012 : 70) par exemple, se fait l'avocate de la nécessité d'un dialogue étroit entre les chercheurs et les enseignants. Elle constate que « la plupart des professeurs de prononciation de langues étrangères ne connaissent pas les dernières découvertes réalisées dans le domaine de la recherche fondamentale afférente et que, même s'ils les connaissent, dans le meilleur des cas, ils se sentent dans l'incapacité de les utiliser pour préparer un cours ou imaginer des activités théoriquement étayées ». Nous pensons que le schwa illustre parfaitement cet état de fait au moins sur deux plans. Tout d'abord, les manuels font perdurer l'usage d'un symbole [ə] qui, sans explication, ne peut qu'apporter frustration et confusion aux primo apprenants ; ensuite, ils proposent une image simplifiée de la réalité langagière, ce qui entrave aussi bien la compréhension que la production. Nous avons montré ici que la variation dont le schwa fait l'objet a bénéficié d'une illustration systématique par Passy à la fin du 19^e siècle, et que ses données ont été confirmées et raffinées par de nombreux travaux dans le cadre de PFC. Si le comportement du schwa s'avère être relativement stable, les travaux qui le décrivent n'ont pas d'incidence véritable sur bien des manuels scolaires qui persistent à favoriser une norme fictive.

Bibliographie

- Andreasen, H.N., Durand, J., Lyche, C. à paraître. From vowel weakening in Romance to French schwa. In: *Manual of Romance Phonetics and Phonology*. Berlin : De Gruyter.
- Andreassen, H., Racine, I. 2016. Variation in Switzerland: The behaviour of schwa in Martigny, Neuchâtel and Nyon. In : *Varieties of Spoken French* : Oxford University Press.

- Andreassen, H.N., Lyche, C. 2018. « Le rôle de la variation dans le développement phonologique : Acquisition du schwa illustrée par deux corpus d'apprenants norvégiens ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 13, p. 13-24. [En ligne]: https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves13/andreassen_lyche.pdf [consulté le 15 octobre 2020].
- Bayley, R., Regan, V. 2004. « Introduction: the acquisition of linguistic competence ». *Journal of Sociolinguistics*, n° 8, p. 323-338.
- Burki, A., Racine, I., Andreassen, H., Fougeron, C., Frauenfelder, U. 2008. Timbre du schwa en français et variation régionale : Une étude comparative. In : *Actes des 27èmes Journées d'Etudes sur la Parole (JEP'08)*, Avignon, 9-23 juin 2008.
- Côté, M.-H. 2005. *Phonologie du français*. Manuscrit.
- Dausés, A. 1973. *Études sur l'e instable dans le français familier*. Tübingen : Max Niemeyer.
- Detey, S. 2017. La variation dans l'enseignement du français parlé en FLE : des recherches linguistiques sur la francophonie aux questionnements didactiques sur l'authenticité. In : *Échanges culturels aujourd'hui : langue et littérature*. New Taipei City : Tamkang University Press.
- Detey, S., Durand, J., Laks, B., Lyche, C. (éds.). 2016a. *Varieties of Spoken French*. Oxford: Oxford University Press.
- Detey, S., Durand, J., Laks, B., Lyche, C. 2016b. The PFC programme and its methodological framework. In: *Varieties of Spoken French*. Oxford: Oxford University Press.
- Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Eychenne, J. (éds.). 2016. *La prononciation du français dans le monde. Du natif à l'apprenant*. Paris : CLE international.
- Durand, J., Laks, B., Lyche, C. 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., Laks, B., Lyche, C. (éds.). 2009b. *Phonologie, variation et accents du français*. Paris: Hermès.
- Durand, J., Lyche, C. 2019. Paul Passy, Johan Storm and the palatal nasal in modern French. In : *Fonologi, sosiolingvistikk og vitenskapsteori. Festskrift til Gjert Kristoffersen*. Oslo : Novus.
- Durand, J., Lyche, C. à paraître. « Retour sur les sons du français : La modernité de Paul Passy ». *Journal of French Language Studies*.
- Fernandez, J. 2012. « L'enseignement de la prononciation : entre théorie et pratique ». *Revue Française de Linguistique Appliquée*, n° 17, p. 67-80. [En ligne]: <https://doi.org/10.3917/rfla.171.0037> [consulté le 15 octobre 2020].
- Fouché, P. 1959. *Traité de prononciation française*. 2^e éd. Paris : Klincksieck
- Galazzi, E. 2002. *Le son à l'école. Phonétique et enseignement des langues (fin XIX^e siècle - début XX^e siècle)*. Brescia : Editrice La Scuola.
- Gess, R., Lyche, C., Meisenburg, T. (éds.). 2012. *Phonological Variation in French. Illustrations from three continents*. Amsterdam : Benjamins.
- Girard, F., Lyche, C. 2005. *Phonétique et phonologie du français*. 4^e éd. Oslo : Universitetsforlaget.
- Griffiths, J.M. 2020. A Quantitative Reanalysis of Schwa Realization in Contemporary Metropolitan French. Ph.D. Dissertation, The University of Texas at Austin.
- Guimbretière, E. 2007. *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier/Hatier.
- Huston, N. 1999. *Nord perdu : suivi de Douze France*. Paris : Actes Sud.
- Lauret, B. 2011. *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette.
- Léon, P. R. 1992. *Phonétisme et prononciations du français*. Paris: Nathan.
- Lyche, C. 2016. Approaching the variation in PFC: the schwa level. In : *Varieties of Spoken French*. Oxford : Oxford University Press.
- Lyche, C., Østby, K.A. Le français de la haute bourgeoisie parisienne : une variété conservatrice ? In : *Phonologie, variation et accents du français*. Paris : Hermès.
- Malmberg, B. 1968. *Phonétique française*. Malmö : Hermods Forlag.
- Morin, Y.-C. 1978. «The status of mute 'e'». *Studies in French linguistics*, n° 1, p. 79-140.

- Passy, P. 1887, 1889, 1892, 1899, 1906, 1913. *Les sons du français*. Paris : Delagrave.
- Nouveau, D., Detey, S. 2007. « Enseignement/apprentissage du schwa et apprenants néerlandais : des données de la base PFC à l'espace-ressource en ligne du projet PFC-EF ». *Bulletin PFC*, n°7, p. 87-106.
- Racine, I., Andreassen, H. 2012. A phonological study of a Swiss French variety: Data from the canton of Neuchâtel. In : *Phonological Variation in French. Illustrations from three continents*. Amsterdam: Benjamins.
- Racine, I., Grosjean, F. 2002. « La production du E caduc facultatif est-elle prévisible ? Un début de réponse ». *Journal of French Language Studies*, n°12, p. 307-326.
- Stridfeldt, M. 2005. *La perception du français oral par des apprenants suédois*. Umeå : Institutionen för moderna språk, Umeå universitet.
- Wioland, F. 2001. *Prononcer les mots du français*. Paris : Hachette.
- Tyne, H. 2012. « La variation dans l'enseignement- Apprentissage d'une langue 2 ». *Le français aujourd'hui*, n°176, p. 103-112.

Notes

1. Nous tenons à remercier Helene N. Andreassen et Sylvain Detey pour leurs remarques et commentaires. Nous avons également bénéficié des observations et corrections d'une évaluation anonyme.
2. Voir Detey (2017) sur son intégration dans la salle de classe.
3. La graphie distingue clairement un [œ] stable (*seul*) d'un [œ] instable (*petit*), mais <e> ne correspond pas toujours à un schwa, il peut se réaliser [e] (*descendre*) ou [ɛ] (*extra*). Passy défendait ardemment l'usage exclusif de la transcription phonétique pendant toute la première année de l'apprentissage, une mesure particulièrement appropriée pour acquérir le fonctionnement de cette voyelle.
4. Cette transcription s'explique probablement par l'alternance *je soulève- nous soulevons* mais introduit un niveau supplémentaire d'abstraction.
5. Les manuels dans leur ensemble ne suivent pas cette voie si ce n'est Côté (2005 : 71) : « Mais en français de référence et en français laurentien, le schwa se confond maintenant avec les voyelles antérieures moyennes arrondies [œ] et [ø]. On a systématiquement [œ] en français laurentien, parfois aussi [ø] en français de référence, où la prononciation de la voyelle est déterminée en partie par la loi de position et l'harmonie vocalique (qui influence la distribution des voyelles moyennes). » Girard et Lyche (2005) soulignent que le schwa (/ə/) se réalise [œ] ou [ø] mais maintiennent dans les transcriptions phonétiques la voyelle [ə] afin de distinguer le schwa des voyelles stables, à la différence de Côté qui, à juste titre, exclut le schwa de l'inventaire des voyelles du français. Par 'français laurentien', Côté comprend la variété de français parlée dans la vallée du Saint-Laurent au Canada, variété également connue sous l'appellation 'français québécois'.
6. Morin (1978 : 94) situe le passage de schwa à une voyelle pleine [œ] à la fin du 17^e siècle.
7. Nous respectons scrupuleusement l'orthographe de Passy.
8. Echelle de sonorité : plosives < fricatives < nasales < liquides < glissantes < voyelles.
9. Le symbole [ˈ] indique l'accentuation (par ex. [kɔˈlɛʒ]). Il correspond au signe « ˈ » de l'Alphabet phonétique international moderne [kɔˈlɛʒ].
10. Passy transcrit la prononciation familière rapide en groupes accentuels et non plus en mots distincts. Cette transcription indique l'accent de groupe, elle fait ressortir un ensemble d'assimilations, de simplifications mais ne se distingue pratiquement pas de la parole familière ralentie en ce qui concerne le schwa.
11. Sur le rôle de la phonotactique et du lexique dans le corpus PFC, voir Griffiths (2020).
12. Ces exemples proviennent de l'enquête PFC de Treize-Vents en Vendée.



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

La réalisation de la liaison chez les apprenants suédophones de français langue étrangère

Monika Stridfeldt

Université de Dalarna, Suède

mst@du.se

Résumé

Cette étude examine la réalisation de la liaison chez 20 étudiants universitaires suédophones dans la lecture d'un texte et dans la parole conversationnelle. À l'instar des études antérieures effectuées avec des apprenants d'autres langues maternelles, nos résultats montrent que les apprenants à ce stade (niveau B1) réalisent la plupart des liaisons catégoriques et font peu de liaisons erratiques, mais que les difficultés résident plutôt dans la production de consonnes de liaison non conformes à la cible et de liaisons non enchaînées. En outre, les résultats sont meilleurs en conversation qu'en lecture.

Mots-clés : liaison, apprenants suédophones, français langue étrangère

Swedish learners' realization of French liaison

Abstract

This study examines the realization of liaison in French by 20 university-level Swedish students in reading a text and in conversational speech. Like previous studies with learners of other mother tongues, our results show that learners at this level (B1) realize most categorical (obligatory) liaisons and make few erratic (forbidden) liaisons, but that the difficulties lie more in the production of liaisons with non-target consonants and liaisons without enchaînement. Moreover, results are better in conversation than in the reading task.

Keywords: liaison, Swedish learners, French as a foreign language

Introduction

La liaison est l'un des processus phonologiques caractéristiques du français. Il s'agit d'une consonne latente à la fin de certains mots qui se prononce et forme une syllabe avec la voyelle initiale du mot suivant si ce mot commence par une voyelle ou un h muet. La liaison est un phénomène complexe et sa réalisation dépend de nombreux facteurs, ce qui rend la liaison difficile à maîtriser pour les apprenants

de français langue étrangère (FLE). Ainsi, comme le constatent Andreassen et Lyche (2015 : 112), la liaison « exige de l'apprenant l'introduction d'une consonne à l'initiale du mot-2, mais en respectant un ensemble de restrictions : uniquement certaines consonnes sont insérées, un nombre limité de contextes sont concernés, ces derniers étant susceptibles de varier selon le registre de langue ».

Le présent article vise à examiner la réalisation de la liaison par des apprenants suédophones. L'analyse portera sur la manière dont ces apprenants réalisent la liaison en lecture d'un texte et en conversation libre entre deux apprenants. L'article s'organise comme suit : après une brève présentation des recherches antérieures dans la section 1, nous présenterons notre méthode dans la section 2, suivie par l'analyse des données obtenues dans la section 3, ce qui nous permettra ensuite de résumer nos conclusions.

1. Recherches antérieures

Les descriptions traditionnelles de la liaison distinguent trois catégories de liaison : *obligatoire*, *facultative* et *interdite* (Delattre, 1951). C'est de cette manière que la liaison est généralement présentée dans les manuels de FLE. Comme le signale Lyche (2010 : 157), « Cette terminologie est censée rendre compte de l'usage respectivement *catégorique*, *variable* ou *totalelement absent* de la liaison, mais les données PFC font ressortir un large écart entre les descriptions et l'usage ». En effet, les études effectuées dans le cadre du projet PFC, *Phonologie du français contemporain* (Durand et al., 2009), basées sur un grand corpus oral comprenant 37 points d'enquête dans l'espace francophone, ont montré que certains contextes de liaison traditionnellement décrits comme obligatoires apparaissent comme variables dans le corpus. Par exemple, la liaison après une préposition monosyllabique, qui est traditionnellement considérée comme obligatoire, dépend entièrement de la préposition. Ainsi, la liaison est quasi catégorique après *en*, moins catégorique après *dans* et encore plus variable après *chez* (Eychenne et al., 2014 : 44). Selon les données du corpus PFC, la liaison n'est catégorique que dans quatre contextes, relevés par Durand et Lyche (2008) :

- (1) déterminant + nom (*un [n]enfant, mes [z]amis*) ;
- (2) proclitique + verbe (*vous [z]avez, ils [z]arrivent*) ;
- (3) verbe + enclitique (*allez-[z]y, comment dit-[t]on*) ;
- (4) expressions figées (*de temps [z]en temps, comment [t]allez-vous ?*)

Toutes les autres liaisons sont variables, mais avec des usages qui varient considérablement. La liaison est fréquente entre l'adjectif et le substantif (*grand [t]enfant*) mais pratiquement absente entre un verbe et un déterminant (+ substantif) : *mangeait [t]une glace* ou *manger [r]une glace* (Lyche, 2010 : 157).

Concernant la description de la liaison dans les manuels de FLE, Racine et Detey (2016 : 6) soulignent que le nombre de règles énoncées est généralement élevé et les explications sont parfois opaques, ce qui contraste avec les quatre contextes définis par Durand et Lyche (2008) pour la liaison catégorique.

Grâce au projet *Interphonologie du français contemporain*, IPFC (Detey, Kawaguchi, 2008 ; Racine et al., 2012), qui est une extension non native du projet PFC, il est possible d'étudier la production de la liaison par un grand nombre d'apprenants de différentes langues maternelles suivant un protocole commun. Ce protocole comprend six tâches, entre autres la lecture du texte PFC, intitulé « Le Premier Ministre ira-t-il à Beaulieu ? » et un entretien libre (conversation entre deux apprenants).

Les études sur la liaison dans le cadre du projet IPFC ont montré que les apprenants avancés réalisent la plupart des liaisons catégoriques dans la lecture du texte : 99% chez les italophones (Falbo et al., 2015 : 32), 82% chez les hellénophones de niveau intermédiaire/avancé (Tsaknaki, Valetopoulos, 2019 : 9), 93% chez les hispanophones, 86% chez les japonophones ayant passé un séjour en milieu francophone et 75% chez les japonophones sans séjour (Racine, Detey, 2016 : 10).

Dans une étude menée auprès de deux groupes d'apprenants norvégophones, Andreassen et Lyche (2015 : 114-115) observent également que les apprenants avancés (niveau B1/B2 du CECRL, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*) maîtrisent relativement bien la liaison catégorique en lecture du texte PFC, tandis que les élèves moins avancés (niveau A2) présentent un taux de réalisation moins élevé de liaisons. Par ailleurs, les apprenants moins avancés maîtrisent mieux la liaison en conversation qu'en lecture, tandis qu'il n'y a pas de différence notable chez les apprenants avancés. Cela peut s'expliquer, selon les auteurs, par le fait que la lecture du texte est une tâche difficile pour les apprenants moins avancés, qui hésitent devant des mots non connus et des structures syntaxiques complexes.

En étudiant la réalisation de la liaison catégorique chez des apprenants anglophones canadiens, Tennant (2015 : 74-75), répartit les apprenants en quatre groupes selon leur niveau de langue. Les taux de réalisation varient selon les groupes de 58-84% en lecture et de 81-94% en parole spontanée. Tous les groupes, même les apprenants avancés, présentent un taux plus élevé en parole conversationnelle par rapport à la lecture, ce que Tennant explique, tout comme Andreassen et Lyche (2015), par la difficulté de l'exercice de lecture à voix haute.

Pustka (2015 : 43), examinant la réalisation de la liaison chez des apprenants germanophones avancés en lecture et en conversation, signale que « le mécanisme

de la liaison en soi ne présente plus de problèmes à ce stade, les liaisons obligatoires étant pratiquement toutes réalisées. Les erreurs observées sont plutôt dues à d'autres problèmes tels que le décodage graphie/phonie, la fluidité du discours et la représentation syllabique des glissantes initiales (p. ex. dans *oiseau*) ».

Les apprenants germanophones ne sont pas les seuls à éprouver des difficultés avec le décodage graphie/phonie. Plusieurs études observent des liaisons réalisées avec une consonne non conforme à la cible mais présente orthographiquement dans le mot. Andreassen et Lyche (2015 : 114) constatent que les élèves norvégophones moins avancés produisent souvent des liaisons dont la qualité de la consonne est fautive, par exemple [d] ou [n] dans la séquence *grand émoi* et [s] dans *mes amis*. La difficulté à prononcer [z] est également due au fait que cette consonne ne fait pas partie de l'inventaire phonémique du norvégien. Chez les apprenants norvégophones avancés, cependant, les liaisons réalisées avec une consonne non conforme à la cible ne constituent que 10% des liaisons en lecture et 0% en conversation. Chez les apprenants hispanophones avancés (Racine et al., 2014 : 25), le taux des consonnes de liaison non conformes à la cible est aussi plus élevé en lecture (15%) qu'en conversation (9%), ce qui indique que les apprenants sont plus influencés par la graphie dans la tâche de lecture.

Un autre phénomène observé dans les études menées auprès d'apprenants est la liaison réalisée sans enchaînement. Comme le font remarquer Racine et al. (2014 : 6), les liaisons non enchaînées sont « typiques dans le discours des hommes politiques français (Encrevé, 1988), fréquentes dans les médias mais quasiment absentes des conversations du corpus PFC ». Chez les apprenants, le taux de liaison sans enchaînement varie entre 0,5% et 37% dans les études antérieures citées ci-dessus. Tout comme la liaison avec une consonne non conforme à la cible, la liaison sans enchaînement est généralement plus fréquente dans la tâche de lecture que dans la parole conversationnelle.

Quant aux liaisons variables dans la tâche de lecture, Tennant (2015 : 77) trouve un taux de réalisation de 19% chez les apprenants anglophones. Detey et al. (2015 : 140) observent un taux de 17% pour les apprenants japonophones avec séjour et de 19% pour le groupe sans séjour, ce qui indique, selon les auteurs, que le séjour fait diminuer le taux de réalisation des liaisons variables, ce que constate également Racine (2016 : 158) pour la liaison après (c')est chez des apprenants hispanophones. Selon Detey et al. (2015 : 137), les participants natifs réalisent 19% des liaisons variables en lecture de texte.

En nous appuyant sur les travaux cités ci-dessus, nous formulons les hypothèses suivantes :

Nous nous attendons à observer chez nos apprenants suédophones plutôt avancés un taux relativement élevé de réalisation de la liaison catégorique, mais inférieur à celui observé chez des locuteurs natifs. En outre, nous nous attendons à observer un taux plus élevé en conversation par rapport à la lecture du texte. Pour la liaison variable, nous nous attendons à trouver un taux de réalisation autour de 17-19% en lecture. Nous nous attendons également à observer des consonnes de liaison non conformes à la cible et des liaisons réalisées sans enchaînement, notamment dans la tâche de lecture.

2. Méthode

Dans une autre recherche (Stridfeldt, 2019), nous avons utilisé partiellement la même méthode et le même corpus d'apprenants en examinant alors la réalisation du schwa par les apprenants suédophones, soit un autre processus phonologique difficile à maîtriser pour les apprenants.

Nous avons cette fois effectué des enregistrements avec 20 apprenants suédophones toujours dans le cadre du projet *Interphonologie du français contemporain*, IPFC (Detey, Kawaguchi, 2008 ; Racine, et al., 2012). Toutes les enquêtes du projet IPFC ont été réalisées à partir d'un protocole commun qui a été adapté à partir de celui du projet *Phonologie du français contemporain*, PFC (Durand et al., 2009) et comprend six tâches : 1) répétition d'une liste spécifique de mots lue par un francophone natif ; 2) lecture de la liste de mots PFC ; 3) lecture de la liste spécifique ; 4) lecture du texte PFC ; 5) entretien guidé avec un enseignant ; 6) conversation libre entre deux apprenants (Stridfeldt, 2019 : 4). Dans cet article, nous nous limiterons à l'analyse des données issues de la lecture du texte PFC et de la conversation libre.

Vingt étudiants de première année de français à l'Université de Dalarna, 14 femmes et 6 hommes ont participé à l'expérience. Les apprenants, âgés de 19 à 69 ans avec un âge moyen de 37 ans, avaient tous le suédois comme langue maternelle. Avant de commencer leurs études universitaires de français, ils avaient étudié le français à l'école secondaire pendant 3 à 6 ans. Leur niveau de français correspond approximativement au niveau B1 du CECRL. Treize des apprenants avaient passé au moins une année dans un pays francophone.

Pour la lecture du texte, nous avons noté pour chaque locuteur si les différentes liaisons étaient réalisées ou non, si elles étaient réalisées conformément à la cible (et sinon de quelle manière elles étaient réalisées) et si elles étaient réalisées avec ou sans enchaînement. Nous avons également indiqué les pauses, les hésitations et les coups de glotte. Pour la conversation libre, nous avons transcrit

orthographiquement 10 minutes de dialogue pour chaque paire d'apprenants que nous avons noté de la même manière.

3. Résultats

3.1. La liaison catégorique, variable et erratique en lecture du texte

Le texte à lire, « Le Premier Ministre ira-t-il à Beaulieu ? », contient 37 sites potentiels de liaison : 17 liaisons obligatoires, 14 liaisons facultatives et 6 liaisons interdites, selon la classification de Delattre (1951). Comme site potentiel de liaison a été considéré « tout mot se terminant par une consonne habituellement non prononcée devant un mot commençant par une voyelle » (Racine et al., 2014 : 14).

Le taux de réalisation global de la liaison chez les apprenants suédophones, calculé sur les 37 contextes potentiels de liaison, toutes catégories confondues, est 43% (315 liaisons réalisées sur 736 sites potentiels). Ce taux est relativement similaire à ceux obtenus avec d'autres apprenants et des natifs en lecture du même texte, présentés par Racine et al. (2014 : 15). Cependant, comme le taux de réalisation global contient tous les types de liaison, même celles considérées comme interdites, nous allons maintenant analyser de plus près les différentes catégories de liaison.

Le tableau 1 présente le taux de liaisons obligatoires produites par les apprenants pour les 17 contextes de liaison obligatoire du texte selon la classification de Delattre (1951). Il convient de signaler que certaines de ces liaisons ne sont pas catégoriques selon les données du corpus PFC (Durand, Lyche, 2008). Comme les apprenants sont au nombre de 20, il y a 340 sites potentiels de liaison obligatoire dont nous avons exclu quatre qui n'ont pas été lus.

Liaisons obligatoires	CL produite	
	%	Occ.
on est	100	20/20
en effet	100	20/20
dans une	95	19/20
un autre	95	19/20
son usine	95	19/20
on en (dont 4 on a)	95	19/20
grand honneur	95	19/20
des activistes	90	18/20

Liaisons obligatoires	CL produite	
	%	Occ.
des activistes	90	18/20
nous avons	90	18/20
les élections	85	17/20
les opposants	85	17/20
grand émoi	85	17/20
en a (4 omissions)	69	11/16
quelques articles	60	12/20
tout est	55	11/20
très inquiet	55	11/20
Jeux Olympiques	15	3/20
Total	80,36	270/336

Tableau 1 : Réalisation des liaisons obligatoires dans la lecture du texte

Nous constatons un taux total de 80,36% de réalisation des liaisons obligatoires. Les résultats s'étendent de 100% de réalisation pour *on est* et *en effet* jusqu'à 15% de réalisation pour l'expression figée *Jeux Olympiques*. Il n'est pas surprenant que seulement trois étudiants produisent la liaison dans cette expression figée. Tsaknaki et Valetopoulos (2019 : 9) ont également observé un taux de réalisation peu élevé pour *Jeux olympiques*, soit 2 occurrences de réalisation sur 20, chez les apprenants hellénophones. De plus, comme le signalent Eychenne et al. (2014 : 44), *Jeux Olympiques* est souvent réalisé sans liaison au Canada et en Afrique selon les données du corpus PFC. Si l'on enlève *Jeux Olympiques* de nos résultats, on obtient un taux de réalisation de 84,49%.

En ce qui concerne les contextes *on en* et *en a*, qui font partie de la séquence *comme on en a vu*, quatre apprenants n'ont pas prononcé *en* mais ont lu *comme on a vu*. Cinq étudiants ont prononcé *en a* sans liaison. Comme signalé plus haut, la liaison après *en* est quasi catégorique chez les natifs, avec seulement 13 occurrences de non-liaison sur 2006 liaisons (Eychenne et al., 2014 : 44). Le taux de réalisation relativement faible (55%) dans *très inquiet* pourrait s'expliquer par le fait que le mot *inquiet* soit difficile à prononcer pour les apprenants. En effet, plusieurs d'entre eux hésitent devant ce mot. Selon Tsaknaki et Valetopoulos (2019 : 11), 75% des apprenants hellénophones ont réalisé la liaison dans *très inquiet*. Quant aux apprenants japonophones, Detey et al. (2015 : 138) observent un taux de réalisation de 40% dans *très inquiet* chez les apprenants sans séjour et de 57% chez ceux avec séjour. Dans le corpus PFC, le taux de réalisation de la liaison après *très* est élevé, soit 96,6% (Mallet, 2008 : 242).

Le taux de réalisation de 55% pour *tout est* est difficile à expliquer. Ce résultat concorde avec celui de Tsaknaki et Valetopoulos (2019 : 9) qui ont observé 10 occurrences de réalisation sur 20 pour *tout est* chez les hellénophones. De même, Falbo et al. (2015 : 32) constatent un taux de réalisation peu élevé pour *tout est* chez les apprenants italophones (débutants et avancés). Le taux de réalisation est également peu élevé pour *quelques articles* chez les apprenants italophones débutants, ce qui est aussi le cas pour nos apprenants suédophones.

Dix-neuf apprenants sur vingt ont produit la liaison dans la séquence *dans une*, ce qui concorde avec le taux des locuteurs natifs, chez qui la liaison après *dans* est réalisée dans 93% des cas (Eychenne et al., 2014 : 44).

Quant à la liaison après *grand*, dix-neuf suédophones sur vingt (95%) ont réalisé la liaison dans *grand honneur*. Selon Detey et al. (2015 : 139), le taux de réalisation de la liaison dans cette séquence atteint 100% chez les apprenants japonophones ayant fait un séjour en milieu francophone et 60% chez ceux sans séjour. Dix-sept suédophones sur vingt (85%) ont produit la liaison dans *grand émoi*, comparé à 86% pour les japonophones avec séjour et 40% pour ceux sans séjour. Les taux des suédophones ressemblent ainsi à ceux des japonophones ayant fait un séjour en milieu francophone de six mois à un an. Nous n'avons pas analysé les résultats des suédophones en fonction du séjour, mais rappelons que 13 des 20 suédophones ont passé un séjour d'une année ou plus dans un pays francophone. Chez les apprenants germanophones, le taux de réalisation de la liaison après *grand* s'élève à 96% (Pustka, 2015 : 58). Comme nous avons vu dans la section 1, la réalisation de la liaison n'est pas catégorique dans le cas d'un adjectif suivi d'un substantif : dans la lecture du texte PFC, quatre natifs sur 100 n'ont pas réalisé la liaison dans *grand émoi* et deux n'ont pas réalisé la liaison dans *grand honneur* (Durand, Lyche, 2008 : 44). Selon Durand, Lyche (ibid.), ces exemples indiquent que le manque de familiarité avec une construction peut provoquer la non-réalisation de la liaison.

Le taux total de réalisation de la liaison obligatoire s'élève ainsi à 80,36% chez les apprenants suédophones si l'on se base sur la classification de Delattre (1951). Nous avons également analysé les productions des apprenants en fonction des quatre contextes catégoriques de Durand et Lyche (2008), basés sur les usages actuels des locuteurs natifs du corpus PFC. En considérant ces quatre contextes seulement, nous obtenons un taux de réalisation de 79,69%, ce qui, à la différence d'une étude effectuée avec des apprenants hispanophones (Racine, Detey, 2016 : 10), n'est pas un meilleur taux par rapport à celui basé sur les liaisons obligatoires de Delattre. Cependant, les apprenants japonophones ne présentent pas non plus un meilleur taux de réalisation si l'on se base sur ces quatre contextes seulement (Racine, Detey, 2016 : 10).

Procédons maintenant à l'analyse des liaisons variables. Le tableau 2 présente la réalisation des liaisons variables pour les 14 contextes potentiels de liaison facultative du texte selon la classification de Delattre (1951). Il convient de noter que plusieurs de ces liaisons sont très rares.

Liaisons variables	CL produite	
	%	Occ.
est en (2 occurrences)	58	23/40
plus à	35	7/20
ont eu	20	4/20
provoquer une	10	2/20
visites officielles	5	1/20
préparent une	5	1/20
pâtes italiennes	0	0/20
circuits habituels	0	0/20
fanatiques auraient	0	0/20
trouver au	0	0/20
chemises en soie	0	0/20
toujours autour	0	0/20
s'est en	0	0/20
Total	13,6	38/280

Tableau 2 : Réalisation des liaisons variables dans la lecture du texte.

Il ressort du tableau que les liaisons variables les plus fréquentes chez nos apprenants sont les contextes *est en* et *plus à*. Quatre étudiants ont réalisé la liaison dans *ont eu*. Les pourcentages de réalisation en lecture chez dix locuteurs natifs (suisses romands) étaient les suivants, selon Detey et al. (2015 : 140) : *est en* (95%, 19/20), *ont eu* (78%, 7/9), *circuits habituels* (70%, 7/10), *plus à* (60%, 6/10), *s'est en* (10%, 1/10) et 0% pour les autres occurrences. Même si les taux de réalisation des natifs sont systématiquement plus élevés que ceux des apprenants suédophones, nous observons quelques ressemblances entre natifs et apprenants. Premièrement, le taux le plus élevé est observé pour la séquence *est en* (95% pour les natifs et 58% pour les apprenants). De plus, deux autres séquences ayant un taux élevé chez les natifs présentent un taux relativement élevé également chez les apprenants, soit *plus à* (60% pour les natifs et 35% pour les apprenants) et *ont eu* (78% pour les natifs et 20% pour les apprenants). Par contre, deux apprenants mais aucun des dix natifs ont produit une liaison après l'infinitif *provoquer*, ce qui est probablement dû au fait que les apprenants aient appris l'usage de la liaison dans un contexte formel et

sur la base de textes, contrairement aux natifs. Selon Mallet (2008 : 215), la liaison de la consonne /r/ après un verbe à l’infinitif n’est pratiquement jamais réalisée dans le corpus PFC. En revanche, la séquence *circuits habituels* est réalisée avec liaison par 70% des dix locuteurs natifs mais par aucun apprenant.

Au total, les apprenants suédophones réalisent 14% des liaisons variables du texte alors que les natifs en réalisent 19% (Detey et al., 2015 : 137). Comme constaté plus haut (section 1), les taux de réalisation de la liaison variable en lecture du texte PFC varient entre 17-19% chez les apprenants japonophones et anglophones. Le taux des suédophones est donc un peu moins élevé.

Examinons maintenant la liaison erratique. Le tableau 3 présente la réalisation de la liaison erratique dans la lecture du texte pour les 6 contextes potentiels de liaison interdite selon la classification de Delattre (1951).

Liaisons erratiques	CL produite	
	%	Occ.
Berlin en	10	2/20
opposition aurait	10	2/20
comment, en plus	5	1/20
vraiment une étape	5	1/20
région en	5	1/20
le coin, on	0	0/20
Total	5,83	7/120

Tableau 3 : Réalisation des liaisons erratiques dans la lecture du texte

Quatre apprenants ont fait une liaison erratique chacun et un apprenant a fait trois liaisons erratiques. Cependant, les deux apprenants qui ont prononcé le [n] en *Berlin* ont prononcé [berlin] comme cela se prononce en suédois, avec, en plus, un coup de glotte au début du mot *en*. Par conséquent, il s’agit de la réalisation orale d’une voyelle nasale et la prononciation d’une consonne finale plutôt que d’une liaison. Le taux de réalisation des liaisons erratiques chez dix locuteurs natifs dans la lecture du même texte était de 0% (Detey et al., 2015 : 137).

3.2. La liaison catégorique et variable en conversation

Examinons maintenant la réalisation de la liaison catégorique et variable en conversation. Pour des raisons d’espace, nous avons choisi de ne pas traiter la liaison erratique en conversation.

Dans la parole conversationnelle, 92,49% (soit 271 sur 293) des liaisons obligatoires selon la classification de Delattre (1951) ont été réalisées par les apprenants suédophones, ce qui est un pourcentage plus élevé que pour la tâche de lecture (80,36%). On trouve 24 mots après lesquelles la liaison est réalisée à 100% par les apprenants, dont les cinq mots les plus fréquents sont présentés dans le tableau 4.

Liaisons obligatoires	CL produite	
Mot de liaison	%	Occ.
on	100	45/45
dans	100	19/19
un	100	14/14
nous	100	13/13
en	100	13/13

Tableau 4 : Réalisation des liaisons obligatoires dans la conversation pour les cinq mots les plus fréquents ayant été réalisés avec liaison à 100%.

Nous constatons que toutes les occurrences des mots *on*, *dans*, *un*, *nous* et *en* ont entraîné la liaison. Ces mots étaient réalisés avec un taux de liaison élevé aussi en lecture. Le tableau 5 présente tous les mots de liaison dont la consonne de liaison n'a pas été réalisée à 100%.

Liaisons obligatoires	CL produite	
Mot de liaison	%	Occ.
des	96	25/26
les	91	39/43
quand	91	10/11
très	83	15/18
ils	80	12/15
deux	75	3/4
vous	63	5/8
plus	58	7/12
quelques	50	1/2

Tableau 5 : Réalisation des liaisons obligatoires dans la conversation pour tous les mots de liaison dont la liaison n'a pas été réalisée à 100%.

Le pourcentage de réalisation s'étend de 90% ou plus pour *des*, *les* et *quand* jusqu'à 50% pour *quelques*. Il est intéressant de constater que la liaison avec *très* est réalisée à 83% ici, contre 55% en lecture, où *très* était suivi de l'adjectif *inquiet*.

Dans cet article, nous ne traiterons pas de façon systématique la liaison variable en conversation. Toutefois, nous voulons mentionner quelques exemples de liaisons variables réalisées. Nous trouvons 27 occurrences de liaison après *c'est*, ce qui correspond à un taux de réalisation de 33% (27/81). La liaison après *suis* a été réalisée dans 86% des occurrences (6/7). La liaison après *est* a été réalisée dans la moitié des cas (4/8). On trouve 25 occurrences potentielles de liaison avec *pas* dont une seule réalisée, soit 4%.

Nous allons regarder de plus près les résultats pour la liaison après (*c'est*) en fonction de la tâche (lecture et conversation). Comme le signale Racine (2016 : 157), ce contexte de liaison est souvent présenté comme obligatoire dans les manuels de FLE. Dans le tableau 6, nous avons inséré les résultats de Racine (2016 : 158) pour les apprenants hispanophones avancés sans et avec séjour prolongé en milieu francophone et les natifs du projet PFC pour pouvoir les comparer à ceux des apprenants suédophones.

	Texte lu		Conversation	
	CL produite		CL produite	
	%	Occ.	%	Occ.
Apprenants suédophones	58	23/40	35	31/89
Apprenants hispanophones sans séjour	95	19/20	64	49/77
Apprenants hispanophones avec séjour	95	20/21	13	6/48
Locuteurs natifs PFC	80	312/390	36	200/557

Tableau 6 : Réalisation de la liaison après (*c'est*) pour les apprenants suédophones ainsi que pour les deux groupes d'apprenants hispanophones avancés et les natifs de Racine (2016 : 158).

Chez les quatre groupes, nous trouvons un taux de réalisation plus élevé en lecture qu'en conversation. Le taux des apprenants suédophones se rapproche de celui des natifs en conversation mais est moins élevé en lecture. Quant aux apprenants hispanophones, Racine (2016 : 158) constate que la différence entre apprenants et natifs n'est pas significative en lecture. En revanche, dans la conversation, elle observe un taux de réalisation de 64% pour les apprenants sans séjour et seulement 13% pour les apprenants avec séjour. Ces résultats montrent, selon Racine (ibid.), que les apprenants sans séjour produisent davantage de formes formelles que les natifs, tandis que le contraire se passe pour les apprenants avec séjour, pour qui on pourrait parler d'une surgénéralisation des formes moins formelles. Cependant, si l'on fait la même analyse pour les apprenants suédophones, on obtient une

différence insignifiante : 37% pour les apprenants sans séjour et 34% pour ceux avec séjour.

3.3. La liaison sans enchaînement en lecture de texte et en conversation

Les études antérieures (section 1) avaient observé un taux relativement élevé de liaisons produites sans enchaînement chez les apprenants, notamment en lecture, alors que ce phénomène est rare chez les natifs du corpus PFC. Pour les apprenants suédophones, 16% (44 sur 270) des liaisons obligatoires sont réalisées sans enchaînement dans la lecture de texte. Dans la plupart des cas, l'apprenant produit un coup de glotte après la consonne de liaison. Les liaisons les moins enchaînées sont les suivantes : *grand émoi* (11 sur 17), *son usine* (8 sur 19), *les élections* (7 sur 17) et *en a* (4 sur 11). Nous pouvons constater qu'il s'agit de mots susceptibles d'être difficiles pour les apprenants. La liaison *en a* fait partie de la séquence *on en a*, qui est relativement difficile à articuler.

Selon les études antérieures, les apprenants réussissent mieux en conversation qu'en lecture. Nous observons la même tendance chez les apprenants suédophones. En conversation, seulement 4% des liaisons obligatoires sont réalisées sans enchaînement, soit 11 sur 271.

Concernant les liaisons variables dans la tâche de lecture, elles sont réalisées sans enchaînement dans 16% des occurrences (6 sur 38), soit le même taux que pour les liaisons obligatoires.

3.4 La liaison avec une consonne non conforme à la cible en lecture de texte et en conversation

De même que les apprenants d'autres L1, les suédophones produisent des consonnes de liaison non conformes à la cible. Dans la tâche de lecture, 30% (82 sur 170) des liaisons obligatoires sont prononcées avec une consonne non conforme à la cible. En répartissant les résultats selon les consonnes de liaison, on obtient un taux de liaison non conforme à la cible de 0% pour les liaisons après les lettres <n> et <t>, 47% pour les liaisons après la lettre <s> et 78% pour les liaisons après la lettre <d>.

La séquence la plus difficile pour les apprenants suédophones concernant la consonne cible est *grand honneur* pour laquelle 79% des apprenants ont prononcé une consonne non conforme à la cible. À la place de la consonne cible [t], on observe 13 occurrences de [d] et deux de [n]. Il en est de même pour la séquence *grand émoi*, qui a été prononcée avec une consonne fautive par 76% des apprenants, dont 11 [d] et deux [n].

En ce qui concerne la consonne /z/, la séquence *dans une* a été prononcé avec /s/ par 63% des apprenants, peut-être sous l'influence du mot *danse*. Les suites *des activistes, les élections, les opposants, quelques articles* et *très inquiet* ont été prononcé avec /s/ par à peu près la moitié des apprenants. Le résultat est un peu meilleur pour la séquence *nous avons*, prononcée avec /s/ par 22% des apprenants. La séquence *Jeux olympiques* a été produite conformément à la cible par tous les trois apprenants qui ont réalisé cette liaison. Il importe de se demander si la confusion entre /s/ et /z/ pour la réalisation correcte de la graphie <s> dans la liaison relève du même type que les autres consonnes de liaison erronées des apprenants. Le manque de maîtrise correcte est fort probablement dû à l'absence d'opposition entre /s/ et /z/ en suédois. Nous y reviendrons ci-dessous.

Dans la parole conversationnelle, 38% (103 sur 271) des liaisons obligatoires sont prononcées avec une consonne non conforme à la cible. Nous observons un taux de liaison non conforme à la cible de 0% pour les liaisons après les lettres <n> et <t>, 58% pour les liaisons après la lettre <s> et 18% pour les liaisons après la lettre <d>.

On ne trouve que deux contextes de liaison après la lettre <d> dans la conversation : une occurrence de *grand* dans la séquence *un grand intérêt*, prononcée avec [d] et 10 occurrences de *quand*, dont neuf sont produites conformément à la cible et seulement un avec [d].

Nous nous étions attendue à observer plus de consonnes non conformes à la cible dans la tâche de lecture comme les apprenants y ont accès direct à la représentation graphique des mots, et c'est effectivement le cas pour la liaison après la lettre <d>, qui a été réalisée avec [d] ou [n] à 78% en lecture, comparé à 18% en conversation. Pour la liaison après la lettre <s>, par contre, le taux de de réalisation non conforme à la cible n'est pas plus élevé en lecture (47%) qu'en conversation (58%). Toutefois, une grande partie des difficultés à prononcer correctement [z] est probablement due à la difficulté générale qu'éprouvent de nombreux suédophones à percevoir et à produire le voisement de cette consonne, comme elle ne fait pas partie de l'inventaire phonémique du suédois. Les résultats des apprenants suédophones se distinguent cependant de ceux des apprenants norvégophones avancés (Andreassen & Lyche, 2015 : 114), chez qui le taux de de réalisation non conforme à la cible ne correspond qu'à 10% en lecture et 0% en conversation, bien que [z] manque aussi dans l'inventaire consonantique du norvégien. Chez le groupe norvégien moins avancé, en revanche, ce taux s'élève à 43% en lecture et à 50% en conversation libre.

Conclusion

Nos résultats indiquent que les apprenants suédophones maîtrisent relativement bien la liaison catégorique quant au taux de réalisation. Conformément à notre hypothèse, nous avons observé un taux relativement élevé de réalisation de la liaison obligatoire selon la classification de Delattre (1951), soit 80,36% des contextes dans la tâche de lecture. Dans la parole conversationnelle, nous avons trouvé un taux encore plus élevé, soit 92,49%, ce qui n'est pas surprenant, compte tenu des études précédentes.

En ce qui concerne la liaison variable, nous nous étions attendue à trouver un taux de réalisation autour de 17-19% en lecture, mais avons observé un taux un peu moins élevé, soit de 14%. Il est difficile de dire s'il s'agit d'une différence significative par rapport aux études antérieures effectuées avec des apprenants anglophones et japonophones.

Conformément à notre hypothèse, les apprenants suédophones ont produit des liaisons réalisées sans enchaînement. À l'instar des études précédentes, nous en avons observé davantage dans la tâche de lecture, soit 16% vs 4% en conversation.

Nous avons également émis l'hypothèse que les apprenants prononceraient des consonnes de liaison non conformes à la cible et nous en avons observé 30% en lecture et 38% en conversation. Nous avons prévu d'en trouver davantage dans la tâche de lecture, mais il se peut que la difficulté générale qu'éprouvent les suédophones à distinguer entre [z] et [s] cachent un tel effet. Si l'on considère séparément les résultats pour la liaison après la lettre <d>, les résultats indiquent une meilleure performance en conversation qu'en lecture.

D'un point de vue didactique, nous rejoignons les conclusions de Racine et Detey (2017 : 95), qui soulignent le besoin de renouveler les ressources pédagogiques pour qu'elles reflètent les usages en vigueur actuellement et pour qu'elles ne focalisent pas seulement sur la question de quand et où on doit réaliser une liaison, mais aussi sur la nature de la consonne de liaison, en lien avec la graphie, et sur l'enchaînement syllabique.

Bibliographie

- Andreassen, H. N., Lyche, C. 2015. « Enchaînement, liaison, accentuation chez les apprenants norvégophones ». *Bulletin VALS-ASLA*, n° 102, p. 105-121.
- Delattre, P. 1951. *Principes de phonétique française à l'usage des étudiants anglo-américains*. Middlebury : Middlebury College.
- Detey, S., Kawaguchi, Y. 2008. « Interphonologie du Français Contemporain (IPFC) : récolte automatisée des données et apprenants japonais ». *Journées PFC : Phonologie du français contemporain : variation, interfaces, cognition*, Paris, 11-13 décembre 2008.

- Detey, S. et al. 2015. « La liaison chez les apprenants japonophones avancés de FLE : étude sur corpus de parole lue et influence de l'expérience linguistique ». *Bulletin VALS-ASLA*, n° 102, p. 123-145.
- Durand, J., Lyche, C. 2008. « French liaison in the light of corpus data ». *Journal of French Language Studies*, n° 18, p. 33-66.
- Durand, J. et al. 2009. Le projet PFC : une source de données primaires structurées. In : *Phonologie, variation et accents du français*. Paris : Hermès, p. 19-61.
- Encrevé, P. 1988. *La liaison avec et sans enchaînement : Phonologie tridimensionnelle et usage du français*. Paris : Seuil.
- Eychenne, J. et al. 2014. Quelles données pour la liaison en français : la question des corpus. In : *La liaison : approches contemporaines*. Berne : Peter Lang, p. 33-60.
- Falbo, C. et al. 2015. « 'Gran[d] émoi à l'Union[n] européenne' : studenti italofofoni di FLE alla prese con la liaison ». *Bulletin VALS-ASLA*, n° 102, p. 27-41.
- Lyche, C. 2010. Le français de référence : éléments de synthèse. In : *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone : ressources pour l'enseignement*. Paris : Ophrys, p. 143-165.
- Mallet, G. 2008. *La liaison en français : description et analyses dans le corpus PFC*. Thèse de Doctorat. Université Paris Ouest - Nanterre La Défense.
- Pustka, E. 2015. « Die Liaison im Fremdspracherwerb: eine Pilotstudie zu Münchner Lehramtsstudenten ». *Bulletin VALS-ASLA*, n° 102, p. 43-64.
- Racine, I. 2016. « La liaison chez les apprenants hispanophones avancés de FLE ». *Bulletin VALS-ASLA*, n° 102, p. 147-167. <https://core.ac.uk/download/pdf/79426134.pdf> [consulté le 25 août 2020].
- Racine, I., Detey, S. 2016. « La liaison dans un corpus d'apprenants : Le projet « Interphonologie du Français Contemporain » (IPFC) », *Corpus*, n° 15 [En ligne] : <http://journals.openedition.org/corpus/3028> [consulté le 25 août 2020].
- Racine, I., Detey, S. 2017. « Pour un renouvellement de l'enseignement de la liaison en FLE au regard des corpus : défis d'apprentissage et usages contemporains ». *Journal of French Language Studies*, n° 27(1), p. 87-99.
- 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*. Berne : Peter Lang, p. 1-19.
- Racine, I. et al. 2014. « La liaison chez les hispanophones et les italofofones : du texte lu à la conversation ». *Rencontres FLORAL 2014 : Corpus oraux et enseignement de la prononciation en FLE & Interphonologie et corpus oraux*, Paris, 8-9 décembre 2014.
- Stridfeldt, M. 2019. « La production du schwa par des apprenants suédophones de FLE ». *Bergen Language and Linguistics Studies*, n° 10 (1), 14. <https://doi.org/10.15845/bells.v10i1.1450> [consulté le 25 août 2020].
- Tennant, J. 2015. « Canadian anglophone learners' realization of French liaison ». *Bulletin VALS-ASLA*, n° 102, p. 65-85.
- Tsaknaki, O., Valetopoulos, F. 2019. « Les réalisations des liaisons dans le discours non spontané des apprenants hellénophones ». *Revue du Centre Européen d'Etudes Slaves*, n° 7. [En ligne] : <https://etudesslaves.edel.univ-poitiers.fr:443/etudesslaves/index.php?id=1350> [consulté le 25 août 2020].



Les réalisations du changement de trait de voisement dans certains phénomènes de liaisons et dans l'assimilation de corrélations de voisement chez les apprenants de français langue étrangère

Isabelle P. Petiot

Université d'Aarhus, Danemark

ipp@cc.au.dk

Résumé

Cet article interroge les sources de la persistance de la production incorrecte de certaines liaisons - celles où la consonne latente présente dans le mot pris isolément - est assourdie ou sonorisée, et de la quasi absence de productions d'assimilations ou de l'émergence d'assimilations fausses chez des débutants de français langue étrangère, dans l'enseignement supérieur. Nous pensons que l'analyse des occurrences erronées de changement de trait de voisement de la consonne dans la liaison ou de productions incorrectes d'assimilations de corrélations de voisement peuvent nous amener à prendre en compte la complexité des processus de traitements sollicités et des processus attentionnels convoqués. Nous proposons que cette complexité puisse devenir prémisses dans nos enseignements pour engager nos apprenants dans des attitudes réflexives sur certains points phonologiques, qui seront interrogés, nourris et réinvestis par eux dans des contextes d'acquisition. Dans une volonté d'éclaircir les dimensions de cette démarche FLE dans un enseignement de phonologie pour débutants, nous ferons le point sur les activités retenues en lien avec la liaison et l'assimilation et inspirées du manuel *La prononciation du français*.

Mots-clés : liaison, assimilation, erreurs, processus cognitifs, démarche FLE

The productions of the variation of voicing feature in certain liaison phenomena and in the assimilation phenomena among learners of French as a second language

Abstract

In this article we will question the reasons for the persistence of incorrect liaison productions and of the near lack of assimilation productions or of the productions of incorrect assimilations among French beginners at the university. We will be dealing primarily with the liaisons where the latent consonant of the word, when used individually, is made voiced/voiceless. We believe that the analysis of incorrect productions in relation to the substitution of the voicing of the consonant in the liaison phenomenon or the incorrect assimilation productions can help us to better embrace the complexity underlying cognitive processes (regarding treatment and attention). We believe that they can be used as a premise to engage our students in reflective attitudes on these specific issues with the aim of questioning, adding food for thoughts and using them in the context of production. For the sake

of elucidating the FLE's (French as a second language) perspective in didactics, we will summarize briefly the activities that we have opted for regarding the two phenomena and that are directly inspired by the French workbook 'La Prononciation en classe'.

Keywords : liaison, assimilation, errors, cognitive processes, FLE perspective

1. Définition brève du cadre théorique général

Pour rendre compte des difficultés spécifiques liées à la réalisation de la liaison avec sonorisation ou assourdissement de la consonne écrite et à la réalisation de l'assimilation dans la production spontanée d'un discours oral, nous aurons recours à des concepts issus de la psychologie cognitive (description de certains types de traitements dans une perspective connexionniste et, en particulier, nous nous concentrerons sur les phénomènes de focalisation, inhibition et distraction qui entrent en jeu dans les processus attentionnels et peuvent altérer partiellement le traitement des informations langagières). Nous mobiliserons des phénomènes de psycholinguistique (en particulier nous évoquerons brièvement la re-syllabification qui concerne la re-segmentation des mots et qui permet un enchaînement syllabique cohérent et acceptable au niveau de l'oral). Nous nous appuierons sur des éléments de la didactique (dans une perspective constructiviste de la prise en compte et de la remédiation de l'erreur). Enfin, nous analyserons quelques exemples d'occurrences orales erronées (anonymisées) de notre cours de production orale et plus spécifiquement du cours d'initiation à la phonologie du français, en premier semestre de Licence du Département de français d'Århus, où nous nous appuierons sur des occurrences trouvées dans des travaux de lecture oralisée et enregistrés sous des fichiers audios par les étudiants.

2. Réalisations erronées retenues

Si les activités brise-glace en début de semestre remplissent bien leur mission de mettre en confiance des locuteurs en herbe, force est de constater la fréquence d'énoncés phonologiquement incorrects du type '*j'ai les yeux bleus/noirs...*' et '*j'ai les cheveux bruns/blonds...*' avec une propension importante d'erreurs au niveau de la sonorisation de la consonne latente de 'les', dues au phénomène de liaison et qui occasionne fréquemment la réalisation erronée subséquente '*j'ai les cieux*'. L'absence de liaison entre 'les' et 'yeux' [le jø] arrive dans une proportion légèrement inférieure. Par ailleurs, on constate, en concomitance à l'erreur sur la liaison, une restitution d'une accentuation sur l'attaque du premier mot prononcé, présent dans la langue maternelle, et qui favorise l'apparition du son consonantique sourd [ʃ] au lieu de 'j', comme par exemple ici sur le son /z/ de '*j'ai*', donnant /ʃɛ/.

En ce qui concerne la deuxième partie '*j'ai les cheveux bruns/blonds...*', il y a aussi l'apparition d'un phénomène d'assimilation erroné assez fréquent où le premier son consonantique de l'élément sémantiquement chargé 'cheveux' est sonorisé, vraisemblablement dû à un enclenchement de l'accentuation de l'attaque du fait de la langue maternelle, le danois, et qui n'est pas encore toujours inhibé en début de parcours à l'université.

Dans le cadre d'un travail de réflexion écrit sur le découpage syllabique et rythmique et en prenant appui sur la réalisation orale enregistrée d'un segment (d'après un document audio de *tv5monde*) et après environ quatre semaines d'enseignement sur le rythme et l'accent final du groupe rythmique avec des débutants, nous avons relevé quelques occurrences erronées sur les constrictives /s/ /z/ et /ʒ/ /ʒ/. Ainsi dans le segment '*je suis énergique*' il y a l'apparition d'une assimilation erronée sur le 'suis' prononcé /ʃ/, et où les deux chuintantes sonores de 'je' et 'gique' prononcées correctement semblent avoir affecté la prononciation de 'suis'. La liaison facultative entre 'suis' et 'énergique' n'est pas réalisée par ailleurs. Puis, plus loin, dans le segment '*je suis quelqu'un d'énergique*' est aussi apparue une assimilation incorrecte sur le son 's' à l'initiale, affecté vraisemblablement par la chuintante sonore de 'gique' et du coup sonorisé en /z/, donnant [zɥi] et par un effet boule de neige s'en est suivi une réalisation incorrecte du /ʒ/ d'énergique qui est devenu sourd et prononcé 'chique' [ʃik]. On peut aussi supposer que le son semi-consonantique de 'suis' /ɥi/ a aussi un rôle dans cette erreur.

Enfin, nous terminerons avec une liaison erronée réalisée - alors qu'entre le substantif et l'adjectif cette liaison doit être inhibée, car 'interdite' - dans le segment '*le continent africain*' où le 't' de continent, bien 'latent' est réalisé et donc cause une erreur de liaison, le segment devenant [kõ ti nã ta fri kẽ].

Avec ces quelques exemples, et gardant à l'esprit qu'à ce moment-là, l'apprentissage sur les deux phénomènes de liaison et d'assimilation, n'a pas encore été proposé, nous observons une confusion importante, mais aussi une conscience louable de la part des apprenants de restituer un flot continu de paroles où sont réalisés enchaînements et liaisons. La conscience du phénomène d'assimilation est quant à lui plus incertaine, mais sans doute présente à cause de son existence en langue maternelle, c'est-à-dire en danois.

3. Description des deux phénomènes phonologiques explorés

3.1. La liaison

De façon assez générale, le phénomène de liaison est un point crucial de l'apprentissage de la prononciation du français, pourtant c'est sans doute aussi l'un des domaines où l'erreur persiste le plus longtemps et c'est par conséquent un défi

‘quasi’ permanent pour à la fois enseignants et apprenants. On le présente souvent comme étant la prononciation de la consonne finale latente d’un mot lexical, comme par exemple le ‘s’ du déterminant possessif ‘ses’ en association avec le son vocalique du mot lexical suivant, comme par exemple, avec le ‘a’ d’« amies », ce qui résulte, pour ce cas précis, en l’énoncé oral suivant : ‘se’z’amies’ [se za mi]. On peut préciser également que cette consonne ‘endormie’ dans le mot lexical non seulement “se réveille”, mais acquiert aussi, parfois, une énergie acoustique manifeste, car elle se retrouve placée en position forte, en début de la nouvelle syllabe.

Pour ce qui nous intéresse, à savoir l’attention portée aux phénomènes de sonorisation ou d’assourdissement, nous nous concentrons principalement sur les phonèmes /s/ /z/ et /d/ /t/ qui sont soit sonorisés soit assourdis en fonction de leur trait de voisement initial et qui comptent pour plus de soixante-quinze pourcent des cas de liaisons obligatoires. (Briet, Collige, 2017 : 18).

Sur le plan de l’apprentissage, on inclut souvent aussi dans cette partie, les phénomènes de liaison avec les mots en ‘h’, où le ‘h’ est dit muet (mots d’origine latine ou grecque). C’est le cas, par exemple, avec ‘un hypermarché’ [ɛ̃ ni pɛr marʃe] ou encore comme dans ‘les plus humbles d’entre nous’ [le ply zɛ̃bl dɑ̃tr nu] où la lettre ‘h’ fonctionne pour nos apprenants comme un élément sans doute très perturbateur puisque l’origine du mot y est déterminant pour la liaison et donc qu’il est nécessaire de s’appuyer sur des éléments extralinguistiques pour réaliser ou non la liaison et où l’on retrouve le changement de voisement. En outre, il ne faut pas oublier le statut du ‘h’ dans les langues germaniques alors qu’en français il n’est qu’un élément écrit, résidu latin, grec ou d’autres langues, dans les langues d’origine germanique, il est un son à part entière et pour les apprenants, le défi est bien sûr de pouvoir inhiber les connaissances de leur langue maternelle.

3.2. L’assimilation

L’assimilation, phénomène pourtant relativement banal et fréquent dans de nombreuses langues, n’est pas souvent présente dans l’enseignement de la prononciation, voire relativement inexistante avant l’enseignement supérieur. L’assimilation est pourtant présente dans bien des langues, ainsi en danois, le mot framboise ‘hindbær’ est prononcé comme ‘himbær’. (On rencontre d’ailleurs le même type d’assimilation en français comme par exemple, dans ‘une grande ville’ prononcé ‘unegraville’ [yn grɑ̃ vil]). On considère cette réalisation comme une assimilation-nasale et le locuteur/la locutrice économise de l’énergie et du temps en produisant un seul son (un seul son nasal) au lieu d’en produire deux.

La prononciation du français est régulée par la présence de groupes rythmiques et c'est à l'intérieur de ces 'blocs' ou groupes rythmiques que l'assimilation se fait sentir de façon marquée chez les locuteurs natifs ou quasiment natifs. Ainsi, en français, si on prononce à voix haute et assez rapidement un mot comme « obscène », le phonème /b/ perd sa sonorité et le son sourd /p/ vient le remplacer, donnant l'énoncé 'opcène' [ɔpsɛn]¹. Il est à noter, qu'en français, ce phénomène est souvent lié à un autre phénomène très fréquent, à savoir celui du 'e' non prononcé à l'intérieur d'un mot lexical, qui est aussi très dépendant de la vitesse d'élocution des locuteurs. Ainsi, pour des apprenants de L2, ce phénomène émerge plus la rapidité d'élocution s'accroît. Mais cette augmentation du débit de la parole n'est pas le seul paramètre à prendre en compte dans l'accroissement de la réussite, la réalisation du phénomène doit faire également l'objet d'un apprentissage systématique et qui plus est, doit être autant que se peut rendu conscient dans les réalisations entendues.

4. Des traitements cognitifs peu connus sous-jacents à la perception auditive entrent en jeu

Les mécanismes cognitifs sous-jacents à la perception de la parole orale demeurent encore relativement imprécisément connus en partie dû au caractère 'continu' de la parole orale mais aussi en raison de sa grande variabilité due, pour une part aux erreurs de production même et, pour une autre part, aux différences intrinsèques d'un locuteur à l'autre.

Ainsi le phénomène de re-syllabification ou re-syllabation, qui correspond au processus par lequel, on va re-segmenter un mot et recréer ainsi un enchaînement syllabique cohérent et acceptable au niveau de l'oral, concerne les situations de liaison au premier plan. L'effet de la liaison créant des ambiguïtés momentanées dans la chaîne du langage oral serait donc 'compensé' par une redistribution des syllabes dans l'énoncé oral. De nombreuses études (Spinelli, Meunier, 2005, Spinelli, McQueen, Cutler, 2002) montrent par ailleurs que cette re-syllabation serait possible grâce à la prise en compte d'indices infracatégoriels d'ordre acoustique, accentuant encore la difficulté pour la réalisation par les utilisateurs débutants de la langue et par conséquent pour les méthodes d'apprentissage que ces phénomènes phonologiques complexes requièrent.

Parmi les modèles théoriques élaborés en vue de rendre compte de ces processus cognitifs sous-jacents aux activités mentales ou comportementales, le modèle connexionniste fait depuis les années 1980 consensus. On peut prendre comme point de référence le modèle Seidenberg et McClelland (1989), même s'il concerne

avant tout le domaine du codage lexical pour illustrer le type de fonctionnement de ces modèles. Ce type de modèle repose sur l'idée qu'il y a une interactivité entre les différents niveaux d'encodage de l'information. De manière générale, ces modèles rendent bien compte des apprentissages fondés sur l'exposition répétée à des inputs auditifs où chacune des nouvelles entrées auditives modifie et renforce les connexions au niveau synaptique par ajustement des calibrages.

Enfin, dans le cas de la production de langage oral et plus particulièrement pour des réalisations phonologiques spécifiques dans le cadre de tâches de répétition, reprises partielles, etc. par exemple, les traitements occasionnés par le codage de l'information font appel à des processus de traitements souvent interconnectés. Ils sollicitent en effet à la fois les traitements, dits 'ascendants', guidés par les données auditives perçues, mais également les traitements, dits 'descendants', qui concernent les concepts ou représentations stockés en mémoire et issus soit de connaissances déclaratives ou/et d'expériences antérieures qui vont préparer un terrain d'attentes chez le sujet. En règle générale, les traitements de bas niveau ou traitements ascendants sont plutôt automatiques, c'est-à-dire peu coûteux au niveau de la mobilisation des processus attentionnels tandis que les traitements de haut niveau ou descendants nécessitent un contrôle plus important et donc une mobilisation des ressources attentionnelles plus conséquente. Toutefois, plus une personne gagne en expertise et plus ces traitements deviennent automatisés (Goanac'h, 2006 : 20-24).

Ces quelques données très générales illustrent brièvement la difficulté due à la nécessité de travailler 'avec' et 'sur' la production orale des étudiants et expliquent en grande partie pourquoi cette partie du langage subit très souvent un traitement de second plan dans les cours des départements de langues étrangères.

5. Les données sur les processus attentionnels nous donnent des indices sur les sources de confusion dans la production orale

Communément imputées à un accent étranger qui serait une entité globale et stable/immuable, ces erreurs reposent en fait sur des défauts de régulation du contrôle attentionnel résultant d'une inhibition comportementale trop exacerbée et due pour une part à des distractions cognitives ou émotionnelles.

Reconnaissant le rôle non négligeable des contraintes environnementales (interférences sonores dues à l'environnement, charge émotionnelle dans les interactions, ...) qui affectent la performance cognitive, nous nous focalisons toutefois sur les seuls processus attentionnels ici. Très généralement deux 'situations' peuvent aider à accroître la performance humaine en matière de contrôle attentionnel : la focalisation et l'inhibition et deux autres peuvent au contraire mettre à mal cette

performance : la distraction et l'inattention. (Boujon, 2006 : 157). Nous prendrons en compte les trois premières.

La focalisation s'exerce dans les situations où une information donnée est pertinente pour la réalisation d'une activité, mais est aussi très prégnante². Le sujet décide d'orienter volontairement son attention sur la réalisation de l'activité et les performances qu'il obtient sont accrues.

L'inhibition est quant à elle généralement définie par les situations où le sujet prend en compte une information pertinente mais de prégnance faible. Il doit en effet d'abord inhiber toutes les informations plus prégnantes, mais non pertinentes pour mener à bien l'activité.

Enfin, la distraction correspond aux situations où un événement ou objet prégnant et non pertinent fait son apparition dans l'environnement et capte l'attention du sujet, qui ne peut s'empêcher d'orienter son attention sur cet événement ou objet. Les erreurs qui en découlent sont de nature provisoire et peuvent être corrigées a posteriori dans la plupart des cas.

Pour ce qui concerne l'apprentissage de règles phonologiques - à savoir ici, celles en lien avec la liaison concernant la nécessité de prononcer une consonne latente avec le son vocalique suivant pour former syllabe - on peut supposer que la focalisation est un facteur qui conditionne la réussite, car on remarque, chez la majorité des apprenants, qu'après que l'on a donné la règle et effectué des activités ciblées, ils intègrent graduellement le phénomène de liaison dans leur production spontanée. Pour ce qui concerne la sonorisation de certains sons consonantiques sourds comme par exemple les sons /s/ qui deviennent sonores /z/ dans le phénomène de liaison, les apprenants y parviennent à plus ou moins longue échéance aussi, mais l'inhibition est bien sûr plus difficile à activer. Les difficultés perdurent plus longtemps dans le phénomène d'assimilation où la sonorisation ou l'assourdissement de phonèmes consonantiques dû à la présence dans leur environnement d'un autre son qui affecte leur prononciation semble relever plus de la situation de distraction. Et on a à vrai dire du mal à focaliser l'attention des apprenants sur des phénomènes qui semblent à premier abord relativement épisodiques ou dont l'émergence est due à un facteur d'augmentation de la vitesse.

6. Synthèse conclusive pour une didactique de la prise en compte des réalisations erronées en lien avec les phénomènes de liaison et d'assimilation

Selon l'un des principaux fondateurs de la psychologie du développement, Piaget, et sans aucun doute l'un des précurseurs de la psychologie cognitive, (il a introduit très tôt les notions de 'représentations mentales'/'schèmes' et d'opérations mentales'), le système cognitif est un système auto-organisé, qui évolue vers

un état d'équilibre du fait même de son fonctionnement à travers des mécanismes d'assimilation et d'accommodation. Nous reprendrons ce principe général comme point de départ pour dresser un parallèle avec les situations d'acquisition/apprentissage que nous envisageons comme un terrain d'ajustements, de prolongations, de réappropriations sur lequel nous tentons de baser notre enseignement.

Ainsi dans une perspective constructiviste, la remédiation des erreurs impose de les laisser apparaître dans la production de l'oral. L'émergence de ces productions 'imparfaites' doit se concevoir comme un point de départ essentiel et potentiellement riche pour étayer la réflexion des apprenants. L'erreur devient donc un outil de réflexion indispensable et doit être travaillée en situation, par conséquent, en concomitance avec la production.

Pour argumenter plus en avant ce premier principe, nous pouvons nous appuyer sur l'idée exprimée dans le développement sur les mécanismes de traitements concernant l'input auditif, à savoir que la production orale d'énoncés vient modifier et renforcer des modèles conceptuels élaborés lors des apprentissages et stockés en mémoire déclarative.

Dans le manuel *La prononciation en classe*, les autrices recommandent dès la préface, de travailler la prononciation française en favorisant "un ton, un objet et une méthode qui se veulent 'décomplexés' et proposent des activités qui débutent par 'un temps de lâcher-prise et qui invite l'apprenant à se lancer dans la prononciation française sans complexe.'" (Briet, Collige, 2017 : 3) Les étapes d'un cours sont décrites quelques paragraphes plus loin comme débutant par un « temps de déconnexion » pour se préparer à l'écoute et préparer la voix et la respiration, passant par un temps plus conséquent d'écoute (énoncés sélectionnés, extraits de chansons ou de films ou de textes courts) prolongé d'une réflexion collective sur un ou des phénomènes phonologiques, et se terminant par un temps d'expression où les outils donnés font l'objet d'une appropriation. Par ailleurs, dès la fin de l'apport théorique, sobre et relativement court - une trentaine de pages - sont listés les 'éléments prosodiques qui posent problème à différents 'groupes linguistiques' (Briet, Collige, 2017 : 30-31). Nous apprenons ainsi que, généralement, ce qui pose le plus de problème aux apprenants, ce sont les questions liées à la place de l'accent, au mot phonétique (équivalent de groupe rythmique dans le manuel), à l'enchaînement vocalique, aux liaisons, à l'égalité syllabique, aux quatre niveaux d'intonation et, enfin, à la structure de la syllabe. Pour les locuteurs danois, nous apprenons que les difficultés prioritaires sont liées plus particulièrement aux enchaînements et liaisons, à l'égalité syllabique, et aux quatre niveaux d'intonation. Donc le principe de prise en compte de l'erreur est aussi une des préoccupations de ce manuel d'enseignement. Enfin, la majeure partie du livre consiste en des 'fiches'

- cette appellation marque immédiatement le souci d'élaborer des connaissances à partir de la pratique - qui reprennent chacune les étapes décrites précédemment et qui portent chacune sur des apprentissages phonologiques précis. Ainsi, la fiche un débute avec '*Les sons s'installent sur la musique*', la fiche six précise que '*Dans le mot phonétique, tout est attaché!*', plus loin, la fiche huit assure que, concernant l'accent rythmique, '*Le moteur est à l'arrière!*' et qu'il faut surtout, en fiche dix, '*Dégustez pleinement la dernière syllabe*'. Pour ce qui concerne plus particulièrement le phénomène de liaison plusieurs fiches sont élaborées. La première porte le nom du titre d'une chanson bien connue '*Mes amis, mes amours, mes emmerdes*'. La deuxième et la troisième s'intitulent respectivement '*Bon appétit!*' et '*Tout à fait!*'. Et enfin les deux dernières sur le chapitre se nomment respectivement '*Les belles endormies*' et '*Le 'h' français, aimable ou distant*'. À travers ces titres, on perçoit aisément le ton dédramatisant et plutôt enjoué qui nous invite à parler de ces phénomènes sans sérieux excessif !

Pour rendre compte du phénomène d'assimilation, Michel Bilières recommande, quant à lui, dans la méthode verbo-tonale (site verbotonale-phonétique), de s'engager dans une analyse contrastive entre les systèmes sonores de la langue des apprenants et celui de la langue cible. Comme dans le manuel *La prononciation en classe*, le phénomène d'assimilation ne fait pas l'objet d'un enseignement spécifique, nous abordons ce point en fournissant un apport théorique où justement nous comparons avec ce qui se passe dans une autre langue que connaissent bien les apprenants : l'anglais. À l'aide d'exemples, nous évoquons le fait que l'assimilation est en fait le plus souvent régressive en français alors qu'en anglais, le phénomène est le plus souvent progressif (Abry, Veldeman-Abry, 2007 : 25). Nous travaillons ensuite à l'aide d'un corpus d'énoncés types où nous essayons de faire identifier où pourrait intervenir le phénomène d'assimilation et, malheureusement, nous ne passons jamais vraiment à la phase d'expression par manque de temps³ et car cet enseignement intervient en toute fin de semestre.

Conclusion

Pour ce qui concerne le phénomène de liaison, il existe depuis longtemps de nombreux outils pédagogiques qui ont pour but de proposer des apports théoriques dans un objectif d'apprentissage et un ensemble d'activités pour remédier aux problèmes de réalisations. Certains ont cherché à 'fixer' un certain nombre de conduites préférentielles en élaborant des listes de contextes où la liaison est 'obligatoire', 'interdite' ou plutôt 'recommandée'. Pour ce qui est de l'assimilation, il n'en va pas de même et ce phénomène fait plus l'objet de développements théoriques que de traitements méthodologiques au niveau de l'enseignement.

Bien que consciente que le travail de remédiation sur le phénomène d'assimilation est un travail plus délicat à mettre en place du fait qu'elle surgit de façon presque anarchique dans les productions des apprenants - et non sans raison, comme nous avons tenté de l'expliquer - et que le phénomène est partiel - il n'y a jamais assimilation complète - et varie considérablement d'une personne à une autre, il nous semble néanmoins important d'en montrer très tôt ses manifestations et d'amener les apprenants à une réflexion sur ce point car il s'agit une source considérable de productions erronées. L'objectif principal pédagogique pour ces deux apprentissages est moins d'espérer proposer des garde-fous que d'alimenter une réflexion pour chacun sur ses propres réalisations quant à ces deux phénomènes.

Bibliographie

- Abry, D., Veldeman-Abry, J. 2007. *La phonétique audition, prononciation, correction*. Paris : CLE International.
- Boujon, C. 2006. L'attention et le contrôle de l'activité. In : *Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques du fonctionnement cognitif du Nouveau cours de psychologie*. PUF.
- Briet, G. V., Collige, E. Juillet 2017. *La prononciation en classe*. Rassart PUG.
- Charliac, L., Motron, A-C. 2017. *Phonétique progressive du français*. Paris : CLE International.
- Cordier, F., Rigalleau, R. 2006. La psychologie du langage. In : *Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques du fonctionnement cognitif du Nouveau cours de psychologie*. PUF
- Spinelli E., Meunier, F. 2005. « Le traitement cognitif de la liaison dans la reconnaissance de la parole enchaînée ». *Langages* 2005/2 (numéro 2), p. 79 à 88.
- Goanac'h, D, 2006. Introduction La psychologie cognitive. In : *Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques du fonctionnement cognitif du Nouveau cours de psychologie*. PUF.
- Léon, M., Léon, P. 2009. *La prononciation du français*. Armand Colin.
- Seidenberg, M. S., McClelland, J.L. 1989. *A Distributed, Developmental Model of Word Recognition and Naming*. *Psychological Review*, by the American Psychological Association, Ire. 1989, Vol. 96, No. 4, p. 523-568
- Spinelli, E., Mcqueen J., Cutler, A. 2002. « Resolution of liaison for lexical access in French ». *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Paris : Publications linguistiques. p.83-96 (hal-00859149).

Sites consultés

- <https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercices/a2-elementaire/un-parcours-interessant> [consulté le 10/10/2020]
- <https://www.cairn.info/revue-langages-2005-2-page-79.htm> [consulté le 5/10/2020]
- <https://web-data.atilf.fr/ressources/cilpr2013/actes/section-4/CILPR-2013-4-Masutti.pdf> [consulté le 5/10/2020]
- <https://www.verbotonale-phonetique.com/consonnes-francais/> [consulté le 30/09/2020]
- <https://www.verbotonale-phonetique.com/predire-erreurs-phonetiques-apprenants-fle/> [consulté le 10/10/2020]

Notes

1. Il s'agit de l'assimilation de sonorité régressive, le cas d'assimilation le plus fréquent où une consonne sonorise la sourde qui précède ou une sourde assourdit la sonore qui précède.
2. En psychologie, la prégnance renvoie à la capacité plus ou moins grande qu'ont les formes à s'imposer dans la perception d'un système de stimulations.
3. L'enseignement de la phonétique est maintenant passé à 13 heures d'enseignement pour tout le cursus universitaire de licence.



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Perception et production des plosives du français L3 chez des apprenants norvégophones : un début de réponse

Helene N. Andreassen

UiT Université arctique de Norvège, Norvège

helene.n.andreassen@uit.no

<https://orcid.org/0000-0001-9450-803X>

Résumé

SLM et PAM(-L2), deux modèles d'acquisition L2, prédisent que les apprenants d'une nouvelle langue auront des difficultés de perception et de production lorsque confrontés à des sons similaires à des sons dans la L1. Les plosives /p t k b d g/ constituent un bel exemple par le fait que leur implémentation phonétique est sujette à la variation inter-langue. Dans ce travail, nous examinons la production de plosives chez des apprenants norvégiens du français L3 dans deux tâches contrôlées. Les résultats indiquent que des facteurs tels que la distribution du VOT dans la L1, le type d'input ainsi que le niveau d'apprentissage jouent un rôle.

Mots-clés : acquisition L2/L3, plosives, français, norvégien, Voice Onset Time

Perception and production of plosives in Norwegian learners of French L3: The beginning of an answer

Abstract

SLM and PAM(-L2), two models for second language speech learning, predict that learners of a new language will have difficulties in perception and production when confronted with sounds that are similar to sounds in their L1. The plosives /p t k b d g/ make a good testing ground for this claim as their phonetic implementation is subject to inter-language variation. In this paper, we examine plosives produced by Norwegian learners of L3 French in two controlled settings. The results indicate that factors such as VOT distribution in L1, type of input, and level of language learning play a role.

Keywords: L2/L3 acquisition, plosives, French, Norwegian, Voice Onset Time

Introduction

L'acquisition d'une langue étrangère (L2/L3) ainsi que le rôle que joue la langue première (L1) dans ce processus a fait couler beaucoup d'encre dans la littérature. Si nous nous limitons à l'acquisition phonético-phonologique, quelques sujets récurrents dans la discussion constituent la relation entre la perception et la production,

le transfert positif ou négatif du ou des systèmes phonologiques déjà acquis, et ce aux niveaux (sub)segmental et suprasegmental, et des facteurs externes tels que l'âge d'acquisition, la quantité d'exposition à la nouvelle langue et l'approche pédagogique (Major, 2008 ; Strange, Shafer, 2008 ; Zampini, 2008). En outre, différentes approches ont été établies qui tâchent d'expliquer le processus d'acquisition à la lumière de la langue première, p.ex. le « Contrastive Analysis Hypothesis » (Lado, 1957), le « Speech Learning Model » (Flege, 1995) et le « Perceptual Assimilation Model » (Best, 1995 ; Best, Tyler, 2007).

Dans le domaine segmental, l'apprenant peut être confronté à des sons inexistantes dans le système L1, et doit dans ce cas arriver à établir des nouvelles catégories phonémiques. Il peut également être confronté à des sons similaires, mais non identiques, aux sons du système L1. Ici, la tâche ne sera pas de créer des nouvelles catégories, mais d'ajuster les frontières phonétiques de celles qui déjà existent. L'acquisition du voisement des plosives constitue un bel exemple de ce dernier cas et formera le sujet d'étude de cet article. Si la littérature déjà contient de nombreuses études de ce phénomène, ce travail est, à notre connaissance, le premier à présenter des données acoustiques issues d'apprenants scandinaves. Il s'ajoutera donc à la gamme de travaux qui examinent les plosives dans le français L2/L3 auprès d'apprenants germaniques, qui eux contrastent /p t k/ et /b d g/ à l'aide de l'aspiration et non à l'aide du prévoisement, tel qui est le cas en français. Notre travail alimentera également l'étude du développement langagier par le fait que nous évaluerons des données à deux niveaux d'apprentissage, des lycéens à Tromsø et des étudiants universitaires à Oslo. Finalement, en comparant la production dans deux contextes différents, la lecture et la répétition, cet article soulignera l'importance de la variation de tâches dans l'enseignement du français langue étrangère.

Nous présenterons les systèmes du norvégien et du français dans la section 2, avant de passer à des travaux antérieurs et à nos hypothèses dans la section 3. Nous introduirons notre méthodologie dans la section 4 et des premiers résultats dans la section 5. Nous discuterons les données et proposerons un début de réponse dans la section 6, avant de clore l'étude dans la section 7 avec des pistes de recherches futures.

1. Les plosives en norvégien et en français

Le VOT (Voice Onset Time, Lisker, 1978 ; Lisker, Abramson, 1964), c'est-à-dire où sur l'axe temporel s'effectue la vibration des cordes vocales lors de la production de la consonne, sert de facteur contrastif dans la catégorisation de

/p t k/ vs. /b d g/. Nous identifions trois groupes sur la base du VOT : Si la vibration débute avant l'occlusion, avec un VOT négatif, la plosive est nommée *prévoisée*. Si la vibration débute après le relâchement, avec un VOT long (normalement 35 ms ou plus), et que ce délai résulte en une friction audible, la plosive est nommée *aspirée*. Si la vibration débute au même moment que le relâchement ou juste après, donc avec un VOT bref (0-35 ms), la plosive est nommée *non-aspirée*. La durée du VOT varie en fonction du lieu d'articulation, avec des VOTs plus longs pour les vélaires (Cho, Ladefoged, 1999).

Les six catégories /p b t d k g/ font partie de l'inventaire consonantique du norvégien et du français, mais l'implémentation phonétique du contraste entre /p t k/ et /b d g/ est sujette à la variation inter-langue. Cette variation, que nous détaillerons dans ce qui suit, est argumentée d'être une réflexion d'une variation typologique entre les langues qui emploient le trait [spread glottis] pour contraster les obstruantes, p.ex. les langues germaniques, et les langues qui emploient le trait [voice], p.ex. les langues romanes (Iverson, Salmons, 1995).

Ringen and van Dommelen (2013) exécutent une étude acoustique d'onze locuteurs de Trøndelag, ayant comme but d'identifier la réalisation des plosives en différentes positions, ainsi que de faire avancer la discussion sur la fonction des traits [spread glottis] et [voice] en norvégien. Leurs résultats soutiennent l'analyse traditionnelle selon laquelle /p t k/ sont réalisés avec de l'aspiration en position initiale de mot (Kristoffersen, 2000). Quant à /b d g/ dans ce contexte, ils observent une distribution bimodale : Soit les locuteurs prévoisent la plupart des consonnes, soit ils les réalisent avec un VOT bref. Comparé à ce qui a été suggéré dans les travaux antérieurs, il semblerait que la fréquence du prévoisement soit réduite dans cette position. Pour /b d g/ en contexte final, ils sont le plus souvent entièrement voisés.

Pour le français, à notre connaissance, il n'existe pas d'étude acoustique du VOT qui compare les deux séries de plosives dans des positions différentes. Toutefois, Caramazza et Yeni-Komshian (1974) et Serniclaes (1987) révèlent pour le contexte initial de mot une production de /p t k/ avec un VOT bref mais instable, et une production de /b d g/ avec un prévoisement régulier. En contexte final, /b d g/ sont susceptibles d'être dévoisés (Jatteau et al., 2019), mais il arrive cependant, et ce de manière fréquente, qu'un lubrifiant phonétique sous forme d'un petit schwa final intervient et protège le voisement de la plosive (Hutin et al., 2020).

En résumé, l'implémentation du contraste au niveau des traits laryngaux s'avère différent en norvégien et en français, et ceci particulièrement en position initiale du mot. Si le contraste entre /p t k/ et /b d g/ en français se manifeste phonétiquement

au niveau du voisement, cf. /b d g/ avec prévoisement, le contraste entre les deux séries en norvégien se manifeste avant tout au niveau de l'aspiration, cf. /p t k/ avec VOT long. La tâche de nos apprenants semble donc être d'ajuster le VOT lors de la production des plosives en position initiale de mot, afin d'éliminer l'aspiration de /p t k/ et de voisier entièrement /b d g/.

2. Travaux antérieurs et hypothèses

Les trois approches évoquées dans l'introduction intègrent toutes la problématique des sons similaires dans la L2/L3 et la L1. Lado (1957), qui a formulé le « Contrastive Analysis Hypothesis », suggère que les éléments dans la nouvelle langue qui sont similaires à des éléments dans la langue première constituent un moindre problème que les éléments inconnus, que les difficultés et les erreurs observées sont étroitement liées à des différences entre les deux langues. Des études ultérieures montrent par contre que cette hypothèse est trop simpliste et trop restrictive, qu'il y a des erreurs prédites qui ne sont pas observées, ainsi que des erreurs dont l'explication est autre que le transfert de la L1 (Ellis, 1994). Flege (1995) propose un autre modèle d'acquisition, le « Speech Learning Model » (SLM), selon lequel la facilité d'identifier un son inconnu augmente proportionnellement avec sa distance phonétique au son le plus proche de la L1. En outre, son modèle prédit qu'un mécanisme cognitif qui permet de catégoriser la variation sensorielle peut bloquer la création de catégories pour des sons dans la L2 qui ne sont pas nouvelles mais similaires à des sons dans la L1. Finalement, le SLM postule que le mécanisme qui dirige l'acquisition du système de sons de la L1 demeure actif jusqu'à l'âge adulte, ce qui implique que les catégories et leur implémentation phonétique ne cesseraient d'évoluer, qu'elles « reflect the properties of all L1 or L2 phones identified as a realization of each category » (Flege, 1995 : 239). Le SLM vise le développement de l'apprenant déjà expérimenté avec la L2, et comment les représentations sous-jacentes sont modifiées au cours de l'acquisition. Un troisième modèle, le « Perceptual Assimilation Model » (PAM) de Best (1995), vise le traitement de la L2 auprès du locuteur naïf, qui n'a pas d'expérience avec cette langue. Ce modèle suggère un lien étroit entre l'assimilation perceptuelle et la discrimination de sons contrastifs. Si deux sons contrastifs sont perçus comme deux bons exemplaires d'une même catégorie L1, la discrimination est difficile. Si un des deux sons est perçu comme moins bon, la discrimination est plus facile. Finalement, si les deux sons sont perçus comme bons exemplaires de deux catégories L1 différentes, la discrimination est la plus facile. Best et Tyler (2007) tâchent d'étendre ce modèle au développement de l'apprenant expérimenté (PAM-L2), suggérant que l'évaluation perceptuelle se base à la fois sur la relation au niveau phonétique entre les deux langues que sur la relation au niveau phonologique.

L'impression anecdotique que les Scandinaves ont des difficultés à réduire la quantité d'aspiration dans /p t k/ en position initiale semble indiquer l'utilité de ces trois approches théoriques qui soulignent l'importance de la relation entre la L1 et la L2, et qui prennent en compte la perception et la production des sons similaires. De manière générale, les travaux antérieurs sur des apprenants germaniques du français L2/L3 reflètent un certain impact de la L1 sur la production des plosives - avec un VOT plus long pour /p t k/ comparé à la langue cible (Birdsong, 2007 ; Flege, 1987) et un voisement instable pour /b d g/ (Schmid, 2012 ; Vieru-Dimulescu et al., 2007). De surcroît, Flege (1987) observe que le VOT évolue au cours de l'acquisition : les apprenants anglophones avancés produisent des VOT plus brefs, et de ce fait plus similaires (mais pas identiques) au système français, que les apprenants débutants. Ces observations montrent qu'atteindre une distribution de VOT cible est un processus à plusieurs étapes (à ce propos, Nagle, 2018).

Ce paysage théorique et empirique sert de toile de fond quand désormais nous nous tournons à nos propres données. Les hypothèses qui guideront notre exposé sont les suivantes :

Hypothèse 1. La distribution du VOT en norvégien L1 est transférée en français L3.

Prédictions :

/p t k/ sont produits avec aspiration en position initiale.

/b d g/ sont produits avec VOT bref ou prévoisement en position initiale.

/b d g/ sont produits avec prévoisement en position finale.

Hypothèse 2. Les apprenants sont perceptuellement sensibles à la distribution du VOT en français L3.

Prédiction :

La réalisation des plosives est plus proche de la cible lors de la tâche de répétition que lors de la tâche de lecture.

Hypothèse 3. Le lien entre la perception et la production évolue au cours de l'acquisition

Prédictions :

Etant donné la fonction phonologique similaire que remplissent les plosives en norvégien, les deux groupes d'apprenants perçoivent les paires contrastives en français.

Etant donné leur exposition plus importante au français authentique, les étudiants universitaires produisent des plosives avec des VOTs plus proches de la cible.

3. Méthodologie

Les données examinées dans cette étude sont extraites de deux corpus IPFC (Interphonologie du français contemporain, Detey, Kawaguchi, 2008 ; Racine et al., 2012), collectés en Norvège en 2013-2014. Ont été sélectionnés huit locuteurs du corpus de Tromsø (Andreassen, Lyche, à paraître), composé de lycéens qui étaient dans leur cinquième année d'apprentissage du français (niveau A2, Conseil de l'Europe, 2018), et huit locuteurs du corpus d'Oslo (Lyche, Andreassen, à paraître), composé d'étudiants qui suivaient un cours obligatoire en phonétique/phonologie du français (niveau B1/B2). Les deux groupes se différencient également au niveau d'exposition au français authentique : pour les lycéens de Tromsø, leur contact avec le français se limite largement à la salle de classe tandis que pour les étudiants d'Oslo, la plupart ont séjourné en Europe francophone pendant plusieurs mois.

Tous les corpus constitués dans le cadre d'IPFC sont collectés à l'aide d'un protocole d'enquête commun : lecture d'une liste de mots IPFC, répétition de cette même liste, lecture de la liste de mots et du texte PFC (Durand, Lyche, 2003), conversation semi-dirigée avec un francophone natif et conversation informelle entre deux apprenants. Dans la présente étude, nous nous focalisons sur des données issues de deux tâches contrôlées : la lecture et la répétition de la liste de mots IPFC.

Parmi les 73 items sur la liste, ont été sélectionnés cinq items avec /p/ initial et cinq items avec /b/ initial, ce qui permettrait de dégager des tendances dans le traitement de deux plosives dont la seule différence réside au niveau des traits laryngaux. En outre, ont été sélectionnés trois items avec /t/ initial et trois items avec /k/ initial, ce qui autoriserait une analyse plus générale du groupe /p t k/, ainsi qu'une confirmation possible de l'impact du lieu d'articulation sur le VOT. Malheureusement, la liste de mots IPFC ne contient pas d'item avec /d/ et /g/ en position initiale suivie de voyelle. Nous pouvons par contre examiner les six catégories en position finale de mot, ce qui est particulièrement intéressant quant au groupe /b d g/ et leur comportement potentiellement différencié en contextes initial et final.

Position	bilabiales		coronales		vélares	
	/p/	/b/	/t/	/d/	/k/	/g/
Initiale de mot	panse peau peu peur port	balle bar boule bout bu	tant tante teint	-	cache code cote	-
Finale de mot	chope	robe	cote	code	phoque	drogue

Tableau 1 : Items sélectionnés

Les plosives ont été analysées à travers une inspection visuelle et auditive dans Praat (Boersma, Weenink, 1992-2020), à l'aide de la méthodologie décrite dans Ringen et van Dommelen (2013). Pour /p t k/ en position initiale, nous avons mesuré la durée de la post-aspiration, et pour /p t k/ en position finale, les durées de la pré-aspiration, de l'occlusion et du relâchement. Pour /b/ en position initiale, nous avons mesuré la durée du prévoisement et d'un éventuel VOT positif, et pour /b d g/ en position finale, la durée du voisement, de l'occlusion et du relâchement.

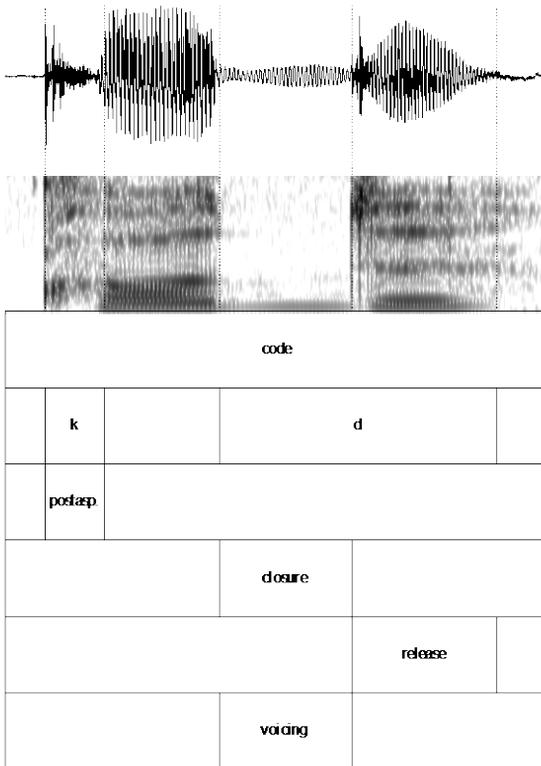


Figure 1 : Forme d'onde et spectrogramme de l'item *code*, locuteur notrik1, tâche de lecture

Parmi les 630 occurrences potentielles, un petit nombre de mesures n'ont pas pu être effectuées, soit à cause des réalisations fautives, soit à cause d'un bruit de fond qui a masqué le signal. Ce bruit de fond, particulièrement saillant dans les fichiers son d'Oslo, s'est également manifesté dans le spectrogramme, et nous a finalement menée à exclure les plosives en contexte final dans leur totalité pour ce point d'enquête.

Afin d’avoir des mesures reflétant la langue cible, nous avons examiné les plosives du locuteur francophone natif qui sert de modèle dans la tâche de répétition. La totalité des mesures, ainsi que la liste de mots et les profils individuels, sont disponibles dans Andreassen (2020).

4. Résultats

Les mesures pour les plosives en position initiale produites lors de la lecture sont présentées dans le Tableau 2. /p t k/ sont produits avec un VOT long dans les deux points d’enquête, tandis que /b/ est produit soit avec un VOT bref, soit avec du prévoisement. Le nombre d’occurrences avec prévoisement est plus élevé à Oslo qu’à Tromsø. À Tromsø, deux locuteurs sont responsables des sept occurrences de prévoisement : notrbf1 et notrhh1¹.

Point d'enquête	n total	/p t k/		/b/			
		n	VOT+	n	VOT+	n	-VOT
Tromsø	128	88	63	33	22	7	-122
Oslo	127	87	51	17	24	23	-88
modèle	16	11	20	-	-	5	-113

Tableau 2 : /p t k b/ en position initiale de mot, lecture, VOT moyen en ms

Les mesures pour les plosives en position initiale produites lors de la répétition sont présentées dans le Tableau 3. /p t k/ sont produits soit avec un VOT qui est plus bref comparé à la lecture, mais toutefois loin du modèle, soit avec du prévoisement. Le nombre d’occurrences avec prévoisement pour /p t k/ est plus élevé à Tromsø qu’à Oslo. À Tromsø, trois locuteurs sont responsables des dix occurrences de prévoisement : notrbf1, notrew1 et notrhh1. /b/ est produit soit avec un VOT bref, soit avec du prévoisement. Le nombre d’occurrences avec prévoisement pour /b/ est plus élevé à Oslo qu’à Tromsø. À Tromsø, trois locuteurs sont responsables des dix occurrences de prévoisement : notrbf1, notrew1 et notrhh1.

Point d'enquête	n total	/p t k/				/b/			
		n	VOT+	n	-VOT	n	VOT+	n	-VOT
Tromsø	128	78	37	10	-151	30	25	10	-126
Oslo	127	85	38	2	-110	13	22	27	-101
modèle	16	11	20	-	-	-	-	5	-113

Tableau 3 : /p t k b/ en position initiale de mot, répétition, VOT moyen en ms

Dans le Tableau 4, les mesures pour /p t k/ en position initiale produites lors de la lecture sont regroupées en fonction du lieu d’articulation. Le VOT identifié pour les trois groupes ne révèle pas de tendances claires.

Point d’enquête	n total	bilabiales		coronales		vélares	
		n	VOT+	n	VOT+	n	VOT+
Tromsø	88	40	64	24	54	24	70
Oslo	87	39	49	24	50	24	54

Tableau 4 : /p t k/ en position initiale de mot, regroupés en fonction du lieu d’articulation, lecture, VOT moyen en ms

Dans le Tableau 5 sont présentées les mesures pour /b d g/ en position finale de mot produits par les locuteurs de Tromsø. Le nombre d’occurrences est bien évidemment trop faible pour pouvoir identifier des tendances, mais elles indiquent tout de même une certaine tolérance envers les plosives voisées en position finale de mot.

Tâche	n total	/b/		/d/		/g/	
		% voisé	intervalle	% voisé	intervalle	% voisé	intervalle
Lecture	23	88 (7/8)	-193 : -34	100 (8/8)	-163 : -21	86 (6/7)	-115 : -19
Répétition	18	100 (8/8)	-106 : -24	75 (3/4)	-72 : -18	83 (5/6)	-91 : -10

Tableau 5 : /b d g/ en position finale de mot, point d’enquête Tromsø, pourcentages d’occurrences voisées et intervalles en ms

5. Discussion

Les modèles d’acquisition SLM et PAM(-L2) prédisent que les apprenants d’une nouvelle langue auront des difficultés de perception et de production lorsqu’il s’agit de sons similaires à des sons dans la L1. Cette prédiction est confirmée entre autres dans des travaux sur l’acquisition des plosives auprès d’apprenants germaniques du français L2/L3, qui produisent les groupes /p t k/ et /b d g/ avec des VOTs reflétant leur système natif. Dans ce travail, nous avons présenté les premiers résultats issus de deux corpus d’apprenants norvégiens, et les tendances observées semblent renforcer la validité des études précédentes. Revisitons nos hypothèses :

H1 : « La distribution du VOT en norvégien L1 est transférée en français L3 ». Nos données ont montré que /p t k/ en position initiale sont produits avec aspiration, et que /b d g/ sont produits soit avec VOT bref, soit avec prévoisement, une distribution qui est conforme à celle du norvégien L1 mais non pas à celle de la

langue cible. La présence du prévoisement de /b d g/ en position finale, cette fois conforme aux deux systèmes langagiers, ne fait que renforcer l'impression d'un transfert.

H2 : « Les apprenants sont perceptuellement sensibles à la distribution du VOT en français L3 ». La comparaison des données issues des deux tâches contrôlées a montré que nos apprenants sont influencés par la distribution du VOT dans l'input. Dans la répétition, les deux groupes produisent /p t k/ avec des VOTs plus brefs comparé à la lecture et s'approchent de ce fait la cible, toutefois sans l'atteindre complètement. Quelques apprenants moins avancés même hypercorrigent et produisent des /p t k/ prévoisés. L'absence d'ajustement dans /b/, qui est produit de manière similaire dans la lecture et la répétition, avec VOT bref ou prévoisement, pourrait refléter l'importance du VOT *positif* lors de la catégorisation chez les norvégophones (Kristoffersen, 2000).

H3 : « Le lien entre la perception et la production évolue au cours de l'acquisition ». Les locuteurs avancés d'Oslo distinguent les deux groupes dans les deux tâches et illustrent de ce fait qu'ils maîtrisent la catégorisation de sons similaires. Quant aux locuteurs moins avancés de Tromsø, bien qu'ils contrastent les deux groupes en lecture, plusieurs démontrent à travers la répétition que la catégorisation de plosives avec VOT bref dans l'input pose problème ; les /p t k/ sont confondus avec /b d g/. Cinq des huit locuteurs de Tromsø produisent /b/ de manière régulière avec VOT bref en lecture, et ils se différencient de ce fait encore des locuteurs d'Oslo, qui démontrent plus de variabilité et, par conséquent, plus d'occurrences cibles.

Si la similarité phonétique inhibe la perception et la production cible des plosives dans le français L3, deux facteurs additionnels méritent d'être envisagés. Premièrement, un survol de manuels scolaires visés aux lycéens norvégiens confirme notre impression d'une absence d'attention portée à ce phénomène dans la classe de langue. Le manuel universitaire de phonétique de Girard and Lyche (2005) offre naturellement plus d'espace aux plosives, mais en concurrence avec des phénomènes phonologiques tels que le schwa et la liaison, dont la maîtrise est cruciale pour la communication, l'ajustement du VOT s'avère peu problématisé². Deuxièmement, lors de l'acquisition d'une L3, la L2 déjà acquise peut jouer un rôle, du moins aux stades précoces (Llama et al., 2010). Pour nos apprenants norvégophones, qui apprennent tous l'anglais à l'école, leur L2 constituerait un inhibiteur plutôt qu'un facilitateur en ce que les patrons germaniques seraient renforcés.

Conclusion

Si les premiers résultats présentés dans cette étude ne permettent pas d'analyse statistique, ils nous ont cependant autorisée de proposer un début de réponse à nos questions de recherche, ainsi que d'identifier des pistes de recherches futures. Dans un premier temps, il faudra étoffer la base empirique avec plus de locuteurs, déjà disponibles pour les deux points d'enquête. En outre, si possible, il faudra équilibrer la liste d'items examinés en incluant des items ayant /d/ et /g/ en position initiale - un premier endroit à en chercher est la deuxième liste de mots du protocole d'enquête IPFC. De plus, l'examen de données conversationnelles pourra compléter celui des données élicitées, et ainsi faciliter une étude plus étendue des corrélats acoustiques impliqués dans la catégorisation. Dans un deuxième temps, il faudra calculer des durées relatives du VOT pour pouvoir comparer à travers des locuteurs individuels et des registres. Ces actions ouvriront pour des analyses plus solides et l'identification d'éventuelles différences significatives. Une fois la base empirique enrichie, nous pourrons joindre la discussion plus théorique. Il nous paraît fort intéressant de combiner la « feature analysis » de Flege (1995) et la discussion de [voice] et [spread glottis] entamée pour le norvégien (Ringen, van Dommelen, 2013), et de cette manière chercher à expliquer ce que nous observons dans nos données acquisitionnelles.

Bibliographie

- Andreassen, H. N. 2020. Perception and production of plosives : Data from Norwegian learners of French L3. DataverseNO, V2. <https://doi.org/10.18710/MIFRWN>
- Andreassen, H.N., Lyche, C. (À paraître). Tromsø (Norvège). IPFC: Interphonologie du français contemporain.
- Best, C.T. 1995. A direct realist view of cross-language speech perception. In : *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*. Baltimore : York Press, p. 171-204.
- Best, C.T., Tyler, M.D. 2007. Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In : *Second language speech learning: The role of language experience in speech perception and production*. Amsterdam : John Benjamins, p. 13-34.
- Birdsong, D. 2007. Nativelike pronunciation among late learners of French as a second language. In : *Language experience in second language speech learning: In honor of Jame Emil Flege*. Amsterdam : John Benjamins, p. 99-116.
- Boersma, P., Weenink, D. 1992-2020. Praat. V6.1.13. [En ligne]: <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/> [consulté le 15 octobre 2020].
- Caramazza, A., Yeni-Komshian, G.H. 1974. « Voice onset time in two French dialects ». *Journal of Phonetics*, n°2, p. 239-245.
- Cho, T., Ladefoged, P. 1999. « Variation and universals in VOT: evidence from 18 languages ». *Journal of Phonetics*, n°27, p. 207-229.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. [En ligne] : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 15 octobre 2020].

- Detey, S., Kawaguchi, Y. 2008. Interphonologie du Français Contemporain (IPFC): récolte automatisée des données et apprenants japonais. Journées PFC: Phonologie du français contemporain: variation, interfaces, cognition, Paris.
- Durand, J., Lyche, C. 2003. Le projet 'Phonologie du français contemporain' (PFC) et sa méthodologie. In : *Corpus et variation en phonologie du français: Méthodes et analyses*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, p. 213-276.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Flege, J.E. 1987. « The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification ». *Journal of Phonetics*, n°15, p. 47-65.
- Flege, J.E. 1995. Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In : *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*. Baltimore : York Press, p. 233-277.
- Girard, F., Lyche, C. 2005. *Phonétique et phonologie du français*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Hutin, M. et al. 2020. « Le schwa final en français standard est-il un ‘lubrifiant phonétique’ ? ». SHS Web of Conferences, n° 78, 9004.
- Iverson, G.K., Salmons, J.C. 1995. « Aspiration and laryngeal representation in Germanic ». *Phonology*, n°12, p. 369-396.
- Jatteau, A. et al. 2019. « Gra[f]e! » Word-final devoicing of obstruents in Standard French: An acoustic study based on large corpora. In : *Interspeech 2019*, September 15-19, Graz, Austria, p. 1726-1730.
- Kristoffersen, G. 2000. *The phonology of Norwegian*. Oxford : Oxford University Press.
- Lado, R. 1957. *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Lisker, L. 1978. « In qualified defense of VOT ». *Language and Speech*, n°21, p. 375-383.
- Lisker, L., Abramson, A.S. 1964. «A cross-language study of voicing in initial stops: Acoustical measurements ». *WORD*, n° 20, p. 384-422.
- Llama, R. et al. 2010. « The influence of language distance and language status on the acquisition of L3 phonology ». *International Journal of Multilingualism*, n°7, p. 39-57.
- Lyche, C., Andreassen, H.N. (À paraître). Oslo (Norvège). IPFC: Interphonologie du français contemporain.
- Major, R.C. 2008. Transfer in second language phonology: A review. In : *Phonology and second language acquisition*. Amsterdam : John Benjamins, p. 63-94.
- Nagle, C.L. 2018. « Examining the temporal structure of the perception-production link in second language acquisition: A longitudinal study ». *Language Learning*, n° 68, p. 234-270.
- 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, p. 1-19.
- Ringen, C., van Dommelen, W.A. 2013. « Quantity and laryngeal contrasts in Norwegian ». *Journal of Phonetics*, n° 41, p. 479-490.
- Schmid, S. 2012. « The pronunciation of voiced obstruents in L2 French: A preliminary study of Swiss German learners ». *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, n° 48, p. 627-659.
- Serniclaes, W. 1987. Etude expérimentale de la perception du trait de voisement des occlusives du français. Université libre de Bruxelles. [En ligne] : <https://dipot.ulb.ac.be/dspace/bitstream/2013/213529/1/367cb8ba-ebea-46ea-97ea-a29210b3ea3a.txt> [consulté le 15 octobre 2020].
- Sporsheim, S.T.S. 2018. La perception du français tel qu'il est parlé par les apprenants norvégiens. Université de Bergen. [En ligne] : <http://bora.uib.no/handle/1956/17743> [consulté le 15 octobre 2020].
- Strange, W., Shafer, V.L. 2008. Speech perception in second language learners: The re-education of selective perception. In : *Phonology and second language acquisition*. Amsterdam : John Benjamins, p. 153-191.

Vieru-Dimulescu, B. et al. 2007. Characterizing non-native French accents using automatic alignment. In : *Proceedings of the 16th ICPhS*, Saarbrücken, p. 2217-2220.

Zampini, M.L. 2008. L2 speech production research: Findings, issues, and advances. In : *Phonology and second language acquisition*. Amsterdam : John Benjamins, p. 219-249.

Notes

1. Pour de l'information sur la variation inter-individuelle, voir Andreassen (2020).
2. Voir cependant Sporsheim (2018), qui présente des données d'évaluation collectés auprès d'auditeurs français révélant des problèmes d'identification de /b d g/ produits par des apprenants norvégophones.

Synergies Pays scandinaves
n° 15 / 2020



Enseignement
et acquisition
de la langue française





ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Si la twittérature m'était contée... Pour l'intégration de *Twitter* en classe de français langue étrangère

Marie-Pascale Hamez

Université de Lille, Equipe CIREL-Théodile EA 4354, France
marie-pascale.hamez@univ-lille.fr

Béatrice Ochlinski

Université de Lille, Laboratoire Alithila, France
beatrice.ochlinski@univ-lille.fr

Résumé

Le service de *microblogging Twitter* nous a semblé pertinent pour mettre en œuvre l'approche actionnelle conseillée par le *Cadre Européen Commun de Référence pour Les Langues* (2001), en proposant à des étudiants internationaux de réaliser une tâche d'écriture créative et littéraire, en l'occurrence une histoire fictionnelle, en cours de français langue étrangère (FLE), dans le cadre d'un module de littérature. Notre article s'appuie sur une recherche exploratoire et invite à une réflexion sur l'enseignement de l'écriture avec le numérique, en l'occurrence avec *Twitter*, outil favorisant par excellence, l'interaction entre ses usagers. Notre question de recherche se focalise sur le discours des apprenants : quels sont, selon eux, les apports du réseau social *Twitter* dans les pratiques d'écriture littéraire en classe de Français Langue Etrangère ?

Mots-clés : Français Langue Étrangère, Didactique du français langue étrangère, *Twitter*, écriture littéraire, approche actionnelle

If you tell me the 'twittérature' ...

Implementation of *Twitter* in the classroom for French as a second language

Abstract

Our point of view is that the microblogging *Twitter* service seems relevant to implement the action-oriented approach recommended by the Common European Framework of Reference for Languages (2001). We proposed a creative literary writing task to international students, in this case the writing of a fictional story, in a literature unit, in French as a foreign language or French as a second language classes (FFL / FSL). Our article is based on exploratory research and is an invitation to reflect on teaching writing skills with digital media, more specifically *Twitter*, a tool that highly promotes interactions between users. Our research question focuses on learners' discourse: what are the contributions of the social network *Twitter* in the practices of literary writing in FFL and FSL classrooms?

Keywords: French as a Foreign Language, Didactics of French as a Foreign Language, *Tweeter*, Literary writing, action oriented approach

Introduction

Notre article s'appuie sur une recherche-action associant une enseignante, doctorante en littérature et une enseignante-chercheuse en didactique du Français Langue Étrangère (FLE), co-auteurs de cette contribution. Cette expérience menée au DEFI (Département d'Enseignement du Français à l'International), à l'Université de Lille, invite à une réflexion relative à la réalisation de tâches d'écriture avec le numérique, en l'occurrence avec le réseau social de *microblogging Twitter*, outil favorisant par excellence l'interaction entre ses usagers. *Twitter* permet des échanges entre deux ou plusieurs usagers qui envoient des *tweets* (ou « gazouillis » en français), brefs messages sur Internet, limités à 280 caractères au moment de l'expérience. Son utilisation, inscrite dans des pratiques d'écriture contemporaine, génère des activités de lecture et d'écriture collaborative. Pour nous, il s'agit d'une collaboration conjointe au sens où l'entendent Hidden et Portine (2020), mobilisée dans le cadre d'un travail mené en petits groupes réduits (trois ou quatre apprenants maximum sous certaines conditions) pour rédiger un texte. Dans ce sens, l'écriture collaborative est proche de ce que Saunders dénomme *co-writing* (1989).

Par conséquent, *Twitter* nous a semblé pertinent pour mettre en œuvre la perspective actionnelle conseillée dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, en proposant à des étudiants internationaux de créer une histoire fictionnelle. Comme Portes (2014 : 19), nous posons l'hypothèse que *Twitter* est un excellent terrain d'expérimentation pour stimuler l'écriture en langue étrangère. Après un rappel théorique de la perspective actionnelle ébauchée par les experts du Conseil de l'Europe dans le CECRL (2001), cet article analysera les discours tenus par des étudiants sur la réalisation de la tâche d'écriture proposée, médiatisée par *Twitter*.

1. Cadre théorique

Notre recherche-action, inscrite en didactique du français langue étrangère, se focalise sur les discours d'apprenants portant sur la réalisation de cette tâche d'écriture numérique collaborative.

1.1. Perspective actionnelle

Se situer dans une perspective actionnelle, comme nous le faisons dans cette recherche-action, implique de considérer les apprenants de FLE comme des « acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches » comme le conseillent les experts du Conseil de l'Europe dans le CECRL (2001 : 15). Si l'on prend en considération la

typologie du CECRL, il s'agit ici d'une « tâche pédagogique communicative » (*ibid.* : 121). Comme le précise Puren (2004), la formation d'un acteur social implique de le faire agir avec d'autres, pendant sa période d'apprentissage en lui proposant des opportunités de « co-actions » entendues au sens d'actions communes à finalité collective. Dans notre dispositif, l'apprenant, en tant qu'acteur social, a des tâches à accomplir, dans la classe, qui représente une micro-société.

1.2. Twitter et la twittérature

Twitter a été investi à partir de 2009-2010 par les enseignants des premier et second degrés, de la maternelle au lycée, dans l'espace francophone, au Québec puis un peu plus tardivement en France (Bourgeois, 2018). Ces expériences ont fait l'objet de peu de recherches en didactique mais plutôt de comptes rendus d'expériences (Juin, 2009 ; de Vanssay, 2012 ; Sorlin, 2015). Juin a montré que *Twitter* permettait, par sa médiatisation, la valorisation du groupe-classe bien au-delà du lycée. De Vanssay s'est intéressée, quant à elle, aux *twittclasses*, classes qui pratiquent un usage quotidien de *Twitter* et Sorlin a décrit une expérience pédagogique lors de laquelle les élèves partageaient leurs impressions de lecture sur *Twitter*.

Dans le domaine de la didactique des langues, les publications d'enseignants-chercheurs et d'enseignants démontrent que le service de *microblogging Twitter* apporte une plus-value à l'enseignement de l'écriture par tâches car il :

- favorise l'approche actionnelle de l'enseignement-apprentissage des langues puisqu'il permet l'effectuation de tâches et une communication authentique instantanée (Martin, 2016) ;
- est un terrain d'expérimentation pour favoriser l'écriture (Portes, 2014),
- permet l'appropriation de pratiques littéraires (Regnard, 2012) car c'est le lieu de la twittérature.

Contraction entre *Twitter* et littérature, la Twittérature est née à la même époque que le Réseau Social Numérique (désormais RSN) en 2006¹. C'est une forme d'expression littéraire contemporaine, composante de la nano-littérature, inscrite dans des traditions comme celles de l'épigramme, du haïku, de l'aphorisme, du roman-feuilleton du XIX^e siècle, des cadavres exquis des surréalistes et des expériences littéraires de l'Oulipo. La twittérature se définit comme l'utilisation de la contrainte générée par *twitter*, c'est-à-dire d'un espace de saisie limité à 140 caractères minimum, 280 depuis novembre 2017 avec certaines applications.

À la différence des *tweets* de communication, la twittérature génère une écriture linéaire et n'exploite aucune possibilité technodiscursive : technomots comme le hashtag (précédé de #) ou le pseudo (précédé de @) ; liens (Paveau, 2015). Le *tweet* se compose uniquement de phrases : mots et ponctuation (Longhi, 2018).

Notre question de recherche se focalise sur le discours des apprenants produit lors d'entretiens à visée de recherche menés après l'utilisation de *Twitter* : quels sont les apports du réseau social *Twitter* dans les réalisations de tâches d'écriture littéraire en classe de FLE, selon ces étudiants internationaux ?

2. Présentation de la recherche : contexte, dispositif et méthodologie de la recherche

2.1. Contexte

L'expérience a été menée dans le cadre d'un module de littérature de niveau B1. Il s'agit d'un module de 26 heures réparties sur 13 semaines. C'est un cours initiant spécifiquement les étudiants de B1 aux grands genres littéraires. Notons que les étudiants bénéficient, par ailleurs, d'activités de production écrite pendant dix autres heures hebdomadaires consacrées à l'apprentissage de la langue. Lors de cette expérience, ils ont déjà été initiés aux différentes étapes du schéma narratif (situation initiale, élément perturbateur, péripéties, résolution, situation finale).

Ce module de littérature permet de découvrir le plaisir d'écrire en français, et de partager ce que l'on a écrit. Par ailleurs, on sait que les tâches d'écriture littéraire proposées en cours favorisent le développement de la posture d'auteur (Tauveron, Sève, 2005). Pour le récit et le conte, *Twitter* nous est précisément apparu comme l'outil opportun pour démultiplier cette possibilité d'écrire pour autrui, c'est-à-dire comme nous le verrons ultérieurement, pour les autres étudiants du groupe et l'enseignante.

Rappelons que l'écriture du texte narratif intéresse deux des quatre descripteurs de l'écriture créative proposés par le CECRL pour le niveau B1 :

- Peut lire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé,
- Peut raconter une histoire (2001, p. 52).

Le volume complémentaire publié en février 2018 par le Conseil de l'Europe ajoute le descripteur suivant : *Peut indiquer distinctement l'ordre chronologique d'un texte narratif* (p. 79).

Pour enrichir les activités consacrées particulièrement à l'écriture du récit, nous avons eu l'idée d'introduire l'activité de twittérature en classe, au moyen de l'approche par tâches, et d'en mesurer les effets.

2.2. Présentation de la séquence de tâches conçue dans le cadre de l'étude

Pour créer le dispositif pédagogique, nous nous sommes appuyées sur des recherches menées en didactique des langues. Les travaux de Christian Ollivier mettent l'accent sur la construction de l'écriture collaborative qui conduit les apprenants à adapter leur discours et leur exigence de qualité à l'interaction sociale dans laquelle ils s'engagent (2007, 2010) lorsqu'ils travaillent ensemble.

L'expérimentation s'est déroulée pendant deux séances, d'une durée de deux heures chacune, en mai 2018. Le module de littérature étant évalué, en fin de semestre, par un examen, cette tâche n'était pas notée. Mettant à profit l'usage de *Twitter*, les étudiants ont travaillé en binômes ou en groupes de trois ou quatre personnes. La consigne générale de départ était de créer en groupe un récit fictionnel à partir d'une amorce en utilisant *Twitter*, en respectant donc des contraintes de temps, de taille, d'interaction de manière à produire un écrit lisible et intéressant. Au préalable, l'enseignante avait créé un compte-classe sur *Twitter* intitulé « Les contes du B1 » auquel elle avait demandé aux étudiants de s'abonner.

Sur cette page, cinq *tweets*, matériau langagier fourni en amont de la tâche, leur étaient proposés : trois amorces de conte et deux morales. La consigne demandait de développer un récit, en binômes ou en groupes de trois ou quatre, à partir de l'amorce choisie, ce qui orientait leur travail sur les péripéties et la situation finale.

Les choix des étudiants ont été les suivants :

Pour le conte

- « Il était une fois un roi et une reine qui avaient douze fils. Un jour, le roi dit à son épouse : « Si le treizième enfant que tu mettras au monde est une fille, alors les douze garçons devront mourir afin que sa richesse soit grande et qu'elle soit seule à hériter du royaume » (5 choix).
- « Dans la ville de Lille, tout était tranquille. À la fac, les étudiants étudiaient ; en ville, les promeneurs se promenaient, les boutiques vendaient, les clients achetaient ... Bref, tout était normal. Jusqu'à ce jour incroyable où, sur la ville, il s'est mis à pleuvoir des... » (1 choix).
- « Dans une ville portuaire, où accostaient des navires du monde entier, une petite fille vivait dans un grenier. En dehors de l'école, elle ne sortait jamais. Personne ne s'occupait d'elle. C'était comme ça, c'était sa vie. Mais un jour, elle entend frapper à la lucarne du grenier. » (1 choix) ;

Pour la morale

- « Il vaut mieux vivre un an comme un lion que cent ans comme un mouton. C'est ce que nous allons vous montrer avec l'histoire suivante » (5 choix).
- « La patience vient à bout de tout » (1 choix).

À partir de la morale ou de la situation initiale précitée, la consigne était de développer un récit en petits groupes ou en binômes, à partir de l'amorce choisie, en respectant la contrainte du schéma narratif. Les membres de chaque binôme travaillaient côte à côte pour élaborer les tweets en réponse aux tweets composés par un autre binôme.

Après la création des comptes, les groupes d'étudiants (un groupe de quatre personnes, un trinôme et trois binômes) ont produit les cinq récits complets de longueur variable : de cinq à 14 *tweets*. Ces récits ont été laissés en lecture, dans leur environnement natif.

2.2. Présentation des procédures de collecte des données

Notre présentation des apports et des limites de la twittérature, dans l'apprentissage du FLE à l'université, s'appuie sur un corpus composé de :

- treize récits écrits par deux, trois ou quatre auteurs, composé de cinq à 14 *tweets*;
- 18 questionnaires² complétés par les étudiants avant l'expérience informant sur leurs usages des réseaux socio-numériques,
- 18 questionnaires complétés après l'expérience,
- cinq entretiens semi-structurés individuels d'une durée de dix minutes, menés par l'enseignante-chercheuse,
- un entretien semi-structuré mené avec l'enseignante, d'une durée de 20 minutes.

Le questionnaire renseigné avant la réalisation de la tâche livre des données socio-démographiques, permettant de préciser le profil d'utilisateur des étudiants, leurs usages des fonctionnalités de *Twitter*.

Le questionnaire complété après la tâche informe sur l'intérêt manifesté par les étudiants envers la tâche, les difficultés rencontrées lors de sa réalisation et les moyens mis en œuvre pour y remédier. Il est composé de quatre questions ouvertes : Qu'as-tu aimé dans cette activité ? / Qu'as-tu appris ? / Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ? / As-tu des suggestions ?

Après la complétion du questionnaire, des entretiens de dix minutes ont été menés avec cinq étudiants volontaires et représentant chacun un groupe ou un binôme. Ces entretiens permettent d'analyser comment cinq étudiants internationaux verbalisent leur rapport à la twittérature et mettent en œuvre une réflexion métacognitive quant à leur processus d'écriture. Pour rendre aisée la

lecture de notre article, nous avons retranscrit des extraits de déclarations d'étudiants, prélevés dans les questionnaires et les entretiens, en corrigeant les erreurs d'ordre linguistique.

3. Présentation des résultats et interprétation

3.1. Profil des utilisateurs

La première série de questionnaires distribuée avant l'expérimentation nous a permis de construire des données informant sur le profil des utilisateurs, données qui ont permis à l'enseignante de mieux connaître la culture numérique des étudiants et tout particulièrement leurs usages personnels de *Twitter*. Nous avons travaillé avec 18 étudiants venant de pays extrêmement divers, allant de la Colombie (4) à l'Irak (1), en passant par le Venezuela (2), la Chine (3), la Corée (6) et le Japon (2). Nombreux sont les étudiants qui utilisent fréquemment les réseaux sociaux. En tête arrivent *Facebook*, *Instagram* et *WhatsApp* avec 17 utilisateurs, puis *Twitter* avec 15 usagers et enfin *LinkedIn* et *Snapchat* avec respectivement sept et trois utilisateurs. En ce qui concerne la fréquence, huit étudiants sont des utilisateurs quotidiens des réseaux sociaux, cinq affirment les consulter seulement plusieurs fois par mois et cinq autres déclarent ne jamais les fréquenter. Sur les 15 titulaires d'un compte *Twitter*, douze affirment y collecter et y lire des informations : cinq étudiants (re)twittent activement et partagent du contenu ; six déclarent échanger avec des amis tandis qu'un étudiant a mis en avant le fait qu'il y publie des photos. La majorité des étudiants connaît donc les pratiques d'écriture sous contraintes de ce réseau ; trois étudiants sur les 18 concernés par l'expérimentation ont ouvert un compte, l'ont paramétré et se sont abonnés au compte-classe « Les contes du B1 », sous le guidage de l'enseignante.

3.2. Analyse des réponses à l'item 1 : ce que j'ai aimé

Nous avons relevé 23 éléments que nous avons classés en six catégories thématiques : « Lire pour écrire en interaction, l'immédiateté de la publication, le rythme dynamique, *Twitter*, le travail en dyades, la créativité ». On constate que les étudiants ne refusent pas la dimension pédagogique de *Twitter* et déclarent apprécier l'interaction lecture-écriture (huit répondants) et le travail en dyades (deux répondants) qui favorise l'interaction écrite et orale. D'ailleurs, au cours d'un entretien, une étudiante indique avoir apprécié les formats de collaboration :

J'ai aimé l'originalité de l'activité, c'est une manière très sympa d'écrire ce qu'on a appris. Je pense que cette alternative peut nous aider à parler entre nous (Une étudiante vénézuélienne).

La dimension créative plaît à cinq étudiants dont quatre d'entre eux déclarent apprécier Twitter. Le rythme dynamique de l'activité ainsi que l'immédiateté de la publication sont évoqués par deux étudiants.

3.3. Analyse des réponses à l'item 2 : ce que j'ai appris

Pour ce qui concerne les savoirs et les savoir-faire que les étudiants déclarent avoir construits, nous avons relevé dans les réponses aux questions ouvertes du deuxième questionnaire, 36 éléments classés en trois catégories thématiques : « utiliser Twitter » ; « réfléchir pour écrire » ; « écrire avec une contrainte », huit indiquent porter l'attention au code linguistique à l'instar de la déclaration suivante :

Avec Twitter, on doit bien comprendre les phrases de l'autre groupe et bien écrire ensuite pour construire l'histoire. Les phrases doivent être correctes et complètes (Carolina).

Cinq étudiants déclarent avoir appris à travailler avec une contrainte d'écriture, trois ont appris à « imaginer » :

C'est très intéressant d'inventer un conte merveilleux. J'ai appris à trouver plusieurs parties qui se suivent pour l'histoire (Carolina).

3.4. Analyse des réponses à l'item 3 : « Ce que je n'ai pas aimé »

Nous avons relevé huit éléments dans les réponses adressées au deuxième questionnaire que nous avons regroupées en deux catégories : *La complexité de Twitter* (3 répondants) et *La durée trop courte consacrée à la tâche* (5 répondants). Ce sont les trois étudiants non initiés à *Twitter* qui affirment ne pas avoir apprécié cette tâche d'écriture numérique en raison de la complexité de l'usage du RSN. Cinq étudiants au total - y compris les trois précédents - signalent qu'ils n'ont pas apprécié la durée proposée, jugée trop courte. Voici pour illustration, la déclaration de Jiwon, étudiant coréen : *Le temps est trop court pour tout faire : lire, parler et écrire les tweets*. Notons que huit récits sur treize sont en effet restés inachevés, par manque de temps.

3.5. Analyse des réponses à l'item 4 : suggestions

Au cours des entretiens, et dans les réponses à la question ouverte « As-tu des suggestions ? » du questionnaire, les étudiants ont formulé quatre propositions que nous présentons ci-après en les illustrant d'exemples :

- consacrer plus de temps à la réalisation de la tâche (cinq répondants) ; [*Trop court, trop rapide, on n'avait pas le temps pour réfléchir*] ;
- écrire la même histoire en groupe-classe (cinq répondants) ; [*Écrire avec plus d'étudiants, Travailler avec tous les étudiants*] ,
- créer des contes spécifiques (trois répondants) ; [*imaginer un conte en entier, on peut créer une histoire*],
- dépasser la twittérature en utilisant *Twitter* pour échanger sur la vie de classe (six répondants) ; [*utiliser Twitter pour tous les jours ; parler de la classe avec Twitter ; écrire entre nous avec Twitter*].

3.6. Analyse des productions

Nous focalisons une dimension des productions : la structure narrative.

Le schéma narratif, selon Jean-Marie Gillig (2005), est le schéma établi par Paul Larivaille (1974), d'après les travaux de Propp (1970) qui convient le mieux à un travail mené en classe.

Le schéma narratif a été bien respecté dans les cinq récits complets, ce qui témoigne du travail de réflexion et de planification des messages produits par les étudiants. Parmi les cinq amorces proposées, c'est le début du conte merveilleux qui a été le plus souvent choisi, probablement en raison du travail mené sur le conte lors de séances antérieures. La situation initiale proposée donne des indications sur le contexte, l'univers fictionnel et génère le déroulement de la narration. Les productions proposant un conte complet sont composées de cinq à quatorze *tweets*. Majoritairement, les situations finales font l'objet d'un ou deux *tweets* ; les autres *tweets* étant consacrés aux péripéties.

Voici un exemple de production réalisé dans la classe de Béatrice Ochliniski sur le compte Twitter qu'elle a créé :

Les contes du B1

Il était une fois un roi et une reine qui avaient douze fils. Un jour, le roi dit à son épouse : si le treizième enfant que tu mettras au monde est une fille, alors les douze garçons devront mourir afin que sa richesse soit grande et qu'elle soit seule à hériter du royaume.

Étudiante X

La reine avait peur. Elle était enceinte ! et le roi ne le savait pas !

Étudiant A

Mais elle ne savait pas si le bébé était une fille ou un fils.

Étudiante Y

La femme était un petit peu désespérée parce qu'elle aimait ses fils mais ne voulait pas les perdre !

Étudiante X

Mais ce n'était pas le fils du roi. La reine avait un amant, le jardinier du château.

Étudiant A

Mais elle devait cacher ce secret. Sinon le roi l'aurait tuée et aussi le jardinier.

Étudiante Y

Le roi avait des soupçons. Alors il a pensé une stratégie pour ne plus avoir de doutes.

Étudiante X

Le roi a demandé aux travailleurs du château un grand festin de burgers, que la reine normalement n'aimait pas, mais grâce à ses envies de grossesse, elle les a mangées toutes !

Étudiant A

Le roi était choqué et il a compris que la reine était enceinte, mais pourquoi elle ne lui avait pas dit ?

Étudiante Y

Malheureusement à cause de la burger la reine a perdu son bébé, le roi était furieux parce qu'elle n'avait pas été sincère avec lui ! La reine lui a raconté toute la vérité sur son amant.

Étudiante X

Le roi en colère l'a tuée, le jardinier aussi, le roi avait le royaume pour lui tout seul, ses enfants étaient grands et ils se sont mariés. Le roi a passé ses dernières années en mangeant des pizzas et il voyait des séries sur Netflix, après il est mort. FIN (ou pas).

Les phrases sont assez brèves en raison de la contrainte de taille imposée par *Twitter*. Ce format convient bien à l'insertion de péripéties brèves qui dynamisent le récit. Notons que ce dynamisme est renforcé par les points d'exclamation utilisés par les étudiants.

3.7. Le point de vue de l'enseignante

L'entretien mené avec l'enseignante, après l'expérience, a été transcrit et analysé selon quatre axes : la collaboration entre étudiants, le rôle de l'enseignante, l'intérêt de la tâche proposée, les limites de la tâche proposée. D'après son témoignage, la tâche est globalement une réussite au plan pédagogique, notamment en

raison de la collaboration entre étudiants qui s'est mise en place dans un véritable esprit de coopération :

- Les étudiants ont investi avec plaisir et facilité ce nouvel espace de travail collaboratif.
- Lors de l'écriture, ils se concertaient beaucoup, non seulement sur la forme (code linguistique) mais aussi sur le fond. Cet investissement était fructueux et a même conduit à une certaine émulation.

Pour elle, son rôle d'enseignante au sein du dispositif consiste à accompagner, soutenir, organiser et souligner les réussites à l'aide de *gifs*, de messages, de commentaires et de « J'aime ». La tâche proposée, notamment la possibilité de créer un conte merveilleux, favorise la créativité en raison de la caractéristique irréaliste du texte à produire. Par ailleurs, selon les observations de l'enseignante, les étudiants ont fait preuve de beaucoup d'humour : les situations finales étaient souvent comiques et leurs auteurs manifestaient beaucoup d'hilarité, indice du caractère ludique de la tâche. D'après elle, *Twitter* est un terrain d'expression favorable à l'innovation et à la créativité dans l'écriture.

Selon l'enseignante, la socialisation des productions et la publication des textes au fur et à mesure de leur écriture a conduit les étudiants à adopter véritablement une posture réflexive face à la langue, une posture d'auteur. En outre, cette tâche d'écriture littéraire numérique a entraîné un début de réflexion sur les usages des réseaux sociaux et les pratiques de l'écriture numérique.

Cependant, l'enseignante expose deux limites quant au dispositif et à la mise en œuvre de la tâche. D'abord, certains groupes n'ont pas pu terminer leur tâche, faute de temps ; d'autres avaient terminé avant la fin de la séance. Ensuite, malgré quelques interventions de remédiation et de correction réalisées dans les groupes, l'enseignante regrette de ne pas avoir pu *corriger* toutes les erreurs grammaticales. Cette déclaration donne à voir une conception positive de l'erreur, de la part de l'enseignante qui regrette de ne pas avoir eu le temps d'approfondir les modalités de ses interventions pour changer les représentations de ses étudiants quant au code : *Je n'ai pas eu le temps de travailler avec les étudiants sur les erreurs grammaticales, de faire des ateliers de correction collective pour améliorer les textes.*

Bilan et perspectives

Rappelons que le but de cette recherche exploratoire est d'analyser les discours d'apprenants engagés dans un dispositif d'apprentissage dans lequel l'enseignante intervient pour proposer un support textuel en amont de la tâche, en l'occurrence des amorces, solliciter l'imagination des apprenants et induire la nature discursive

de la production attendue : un texte narratif. C'est ici le caractère collaboratif de cette écriture synchrone, c'est-à-dire la possibilité d'écrire un même texte à plusieurs et en même temps, qui a emporté les suffrages des étudiants. Par ailleurs, les productions réalisées pendant ce cours de littérature pourraient être questionnées, retravaillées, enrichies, au niveau microstructurel et au niveau macrostructurel, pendant les cours de langue, lors d'une durée plus longue, pour développer davantage les compétences scripturales des apprenants.

Pour finir, l'analyse des déclarations des apprenants et des productions propose des indicateurs utiles pour améliorer le dispositif pédagogique en proposant de :

- former les étudiants à la twittérature pendant une durée plus longue : plusieurs semaines ou un semestre ;
- étaler l'activité hors temps universitaire en donnant aux apprenants la permission de répondre à n'importe quel moment,
- faire suivre des twittérateurs francophones célèbres tel Stéphane Bataillon,
- initier les étudiants à l'utilisation du *hashtag* pour que leurs *tweets* gagnent en visibilité et que l'enjeu soit plus motivant,
- donner des rôles de correcteurs à quelques étudiants,
- augmenter la taille des groupes de scripteurs en proposant des écritures collaboratives d'un groupe classe à l'autre, d'un niveau à l'autre,
- proposer de produire d'autres textes littéraires que le récit, notamment des poèmes (poèmes à partir d'anaphores, haïkus, cadavre exquis, inventaires à la Prévert...),
- consacrer davantage de temps à la tâche pour travailler davantage la narration, le code linguistique et les figures de style (oxymores, allitérations, gradations, métaphores, comparaisons), en vue d'obtenir de belles fictions,
- proposer des tâches de twittérature individuelles à l'instar des œuvres publiées sur le RSN,
- offrir aux étudiants un format plus long en utilisant un forum de discussion : un fil accueillerait un récit rédigé par plusieurs auteurs.

Bibliographie

Bourgeois, C. 2018. Le transfert des apprentissages induits par les usages numériques extrascolaires des adolescents vers le contexte scolaire : un état des lieux pour le cas de la discipline du français. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, champ de spécialisation en enseignement. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Québec.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen commun européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Paris : Didier.

[En ligne] : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

[consulté le 30 octobre 2020].

De Vanssay, S. 2012. Apprendre Twitter à l'école maternelle. In : *L'école de demain. Dessinons l'école pour la réussite de tous les élèves de la maternelle au lycée*. Le blog Education du SE-Unsa.

Gillig, J.-M. 2005. *Le conte en pédagogie et en rééducation*. Éditions Dunod.

Hidden, M.-O., Portine, H. (2020). « Des pratiques collaboratives rédactionnelles en (français) langue étrangère à l'appropriation individuelle de l'écrit ». *RevueTDFLE*, n°76.

[En ligne] : https://doi.org/10.34745/numerev_1292 [consulté le 30 octobre 2020].

Inthilguerra, X. 2013. « Médiation sociotechnique au sein de communautés d'apprentissage ». In : N. Pélissier, G. Gallezot (dir.). *Twitter. Un monde en tout petit ?* Paris : L'Harmattan, coll. Communication et civilisation, p. 209-220.

Juin, L. 2009. « Twitter dans l'enseignement ». *L'École numérique*, n°2.

<http://www.cndp.fr/ecolenumerique/numero-2-decembre-2009/article/article/twitter-dans-lenseignement.html> [consulté le 8 décembre 2019].

Longhi, J. 2018. « L'écriture nativement numérique, de Twitter à Youtube : pour une approche non-conversionnelle des processus créatifs ». *Le français aujourd'hui*, n°200, p. 43-54.

Mangenot, F., Louveau, E. 2006. *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE International.

Mangenot, F., Soubrié, T. 2010. « Créer une banque de tâches Internet : quels descripteurs pour quelles utilisations? ». In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues, V. Quanquin (dir.). *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2^e colloque international *Tidilem* (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

Martin, X. 2016. « Apprentissage informel et réseaux sociaux : une expérimentation de Twitter en cours de FLE ». *Synergies Turquie*, n°9, p. 147-160. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Turquie9/martin.pdf> [consulté le 30 octobre 2020].

Ollivier, C. 2007. In Lamy, M.-N., Mangenot, F., Nissen, E. (coord. 2007). *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne* (EPAL). Grenoble, 7-9 juin 2007.

Ollivier, C. 2010. « Écriture collaborative en ligne : une approche interactionnelle de la production écrite par des apprenants acteurs sociaux et motivés ». *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XV, p. 121-137.

Paveau, M.-A. 2014-2015. « Ce qui s'écrit dans les univers numériques. Matières technologiques et formes technodiscursives », Itinéraires, 2014-1-2015. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/itineraires/2313>; DOI : <https://doi.org/10.4000/itineraires.2313> [consulté le 18 février 2020].

Portes, L. 2014. « Écrire en allemand avec Twitter ». *Les Langues Modernes*. n°3, p. 19-27.

Prabhu, N.S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford : Oxford University Press.

Puren, C. 2004. « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII, n°1, p. 10-26.

Regnard, D. 2012. « Utiliser les réseaux sociaux en cours de littérature et de latin ». *Le Français aujourd'hui*, n°178, p. 99-106.

Saunders, W. M. 1989. « Collaborative writing tasks and peer interaction ». *International Journal of Educational Research*, 13 (1), p. 101-112.

Sorlin, J. 2015. « Faire écrire les élèves avec Twitter ». *Blog Lettre et TICE - Groupe de travail. Académie de Besançon*. [En ligne] : <http://gt-lettres-tice.ac-besancon.fr/2015/07/06/faire-ecrire-les-eleves-avec-twitter/> [consulté le 8 décembre 2019].

Storch, N. 2005. « Collaborative writing : Product, process, and students' reflections ». *Journal of Second Language Writing*, Vol. 14, p. 53-173.

Tauveron, C., P. Sève. 2005. *Vers une écriture littéraire*. Paris : Hatier.

Notes

1. C'est en 2009 que le terme de twittérature apparaît dans le titre de l'ouvrage de Alexander Aciman et Emmett Rensin, *Twittérature : The World's Greatest Books Retold Through Twitter* publié chez *Penguin Books* en 2010.

2. Le premier questionnaire est composé de 7 questions : Utilisez-vous des réseaux sociaux ? Si oui, cochez leur nom / Avez-vous un compte *Twitter* ? / Selon vous, à quoi sert *Twitter* ? / Si vous utilisez *Twitter* : combien de fois par jour / par semaine / par mois, l'utilisez-vous ? - Pour quelle(s) raison(s) l'utilisez-vous ? - À combien de comptes êtes-vous abonné(e) ? - Insérez-vous des images dans vos tweets ? Insérez-vous des liens dans vos tweets ? / Quels sont les avantages de *Twitter* ? / Quels sont les inconvénients de *Twitter* ?



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

La compétence lexicale en français langue étrangère – quel est l'impact des mots cognats ?

Christina Lindqvist

Université de Göteborg, Suède
christina.lindqvist@sprak.gu.se

Mårten Ramnäs

Université de Göteborg, Suède
marten.ramnäs@sprak.gu.se

Résumé

Le but de la présente étude est d'examiner la taille du vocabulaire d'un groupe d'étudiants universitaires suédois, et d'analyser le rôle de mots cognats. Trente étudiants suédois, tous en première année d'études de français à l'université en Suède, ont participé à l'étude. Ils avaient tous appris l'anglais avant d'apprendre le français comme troisième langue. Le *Test de la Taille du Vocabulaire* (Batista, Horst, 2016) a été utilisé afin de mesurer la taille du vocabulaire. Les résultats font ressortir que les étudiants connaissent environ 7 200 mots en moyenne. De plus, les résultats montrent que le taux de réponses correctes est significativement plus élevé pour les mots cognats que pour les mots non cognats, ce qui indique un effet facilitateur pour les mots cognats, surtout pour les mots les moins fréquents.

Mots-clés : taille du vocabulaire, mots cognats, français, suédois, anglais

Lexical competence in French as a foreign language - what is the impact of cognates?

Abstract

This study aims to provide an overview of Swedish university students' receptive vocabulary size in French and to discuss the role of cognates in the estimated vocabulary sizes. Thirty Swedish students, who were all enrolled in their first year of French studies at a Swedish university, participated in the study. They had all learned English before they started to learn French as their third language. The *Test de la Taille du Vocabulaire* (Batista et Horst, 2016), was used in order to measure their vocabulary size. The results show that the students know around 7 200 words on average. Furthermore, the results show that the proportion of correct answers is significantly higher for the cognate words, suggesting a facilitative cognate effect, especially among the low-frequent words.

Keywords: vocabulary size, cognates, French, Swedish, English

Introduction

Cet article traite un aspect crucial des connaissances lexicales de l'apprenant de langue étrangère, à savoir la taille du vocabulaire. Cet aspect est habituellement défini, de manière relativement vague, comme le nombre de mots connus par un individu. Pour ce qui est de la taille du vocabulaire de l'apprenant d'anglais, un grand nombre d'études révèle un lien fort entre cet aspect et d'autres compétences langagières, telles la compréhension écrite et la production orale et écrite (Milton, 2009), voilà pourquoi il nous semble important de mener une étude similaire sur les apprenants de français langue étrangère, d'autant plus qu'il y a peu d'études antérieures à ce sujet, en comparaison avec les études portant sur l'anglais (voir pourtant Batista et Horst, 2016 ; David, 2008 ; Lindqvist, 2018 ; Milton, 2006, 2008). L'étude présente vise à contribuer aux recherches précédentes en se concentrant sur la taille du vocabulaire d'apprenants suédophones de français troisième langue (L3). L'étude a été effectuée dans une université en Suède avec des étudiants en première année d'études de la langue française. Ils ont tous des connaissances en anglais comme deuxième langue (L2), d'où la dénomination de L3 pour le français. D'ailleurs, comme nous le verrons par la suite, cette distinction se révélera primordiale pour l'interprétation des résultats de l'étude, dans le sens où les connaissances de l'anglais L2 jouent un rôle décisif. Le rôle joué par des L2 déjà apprises a rarement été abordé dans ce genre d'études, ce qui fait ressortir le survol récent de Peters (2020), voir pourtant Lindqvist (2020). Nous discuterons notamment le statut des mots cognats, à savoir des mots avec des formes aussi bien que des significations similaires dans deux ou plusieurs langues, par rapport aux estimations de la taille du vocabulaire. L'objectif principal est d'avoir un aperçu de l'état des lieux concernant la taille du vocabulaire réceptif en français d'apprenants universitaires suédophones. De plus, nous cherchons à mieux comprendre l'effet des mots cognats sur les estimations des tailles du vocabulaire.

1. La taille du vocabulaire en français langue étrangère et le rôle de mots cognats

Les recherches précédentes sur la taille du vocabulaire en français langue étrangère sont peu nombreuses, et ont été effectuées dans d'autres pays, ce qui implique d'autres langues maternelles, d'autres méthodes pédagogiques, d'autres systèmes scolaires, etc. De ce fait, il est parfois difficile de les comparer avec la nôtre. David (2008) a étudié le développement de la taille du vocabulaire du français à travers les années scolaires jusqu'à la dernière année d'études à l'université en Angleterre. Les étudiants universitaires de première année connaissent en moyenne 2 524 lemmes selon les estimations de David. Mentionnons aussi que le groupe le plus avancé dans l'étude de David (2008), les étudiants de quatrième année, ont un vocabulaire de 3 359 lemmes en moyenne.

Les études de Milton concernent elles aussi les apprenants anglophones ; les données ayant été collectées au Pays de Galles. Selon Milton (2006), les apprenants ayant étudié le français pendant sept ans, âgés de 18 ans, ont un vocabulaire de 1 930 lemmes en moyenne. Milton (2008) a examiné la taille du vocabulaire d'étudiants universitaires après quatre ans d'études de français à l'université. En fin d'études, ils connaissent 3 326 lemmes en moyenne. Milton (2009) a aussi examiné la taille du vocabulaire par rapport au CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil d'Europe, 2001). Nous ne ferons pas de telle analyse dans notre étude, mais nous pouvons constater que selon le programme du cours, les étudiants sont censés atteindre le niveau B1/B2 vers la fin de la première année d'études. Pour le niveau B1, Milton (2009, p. 187) présente les chiffres suivants : 850 lemmes pour les apprenants anglais, 2 422 pour les apprenants grecs et 2124 pour les apprenants espagnols. Pour le niveau B2 : 1 920 pour les apprenants anglais, 2 630 pour les apprenants grecs et 2 450 pour les apprenants espagnols. Notons aussi qu'au niveau le plus élevé du CECRL, C2, les apprenants dans l'étude de Milton (2009) atteignent entre 3 300 et 3 721 lemmes en moyenne.

La seule étude publiée portant sur la taille du vocabulaire d'apprenants suédo-phones de français est celle de Lindqvist (2018)¹. L'étude concerne 156 apprenants à l'école, dès la première année d'études jusqu'à la quatrième année, et montre un développement régulier de la taille du vocabulaire. Vers la fin de la quatrième année d'études à l'école, à l'âge de 15 ans, les apprenants connaissent 1 150 lemmes en moyenne. Il est à noter que cette moyenne dépasse celle des apprenants anglais de niveau B1 dans l'étude de Milton (2009). Nous pouvons ainsi constater qu'il existe une variation importante par rapport aux estimations de la taille du vocabulaire réceptif des apprenants de français dans les études précédentes.

Batista et Horst (2016) examinent la taille du vocabulaire chez des apprenants immigrants au Canada, divisés en quatre groupes sur la base d'un test portant sur la compréhension et la production orale et écrite. Les résultats font ressortir les tailles du vocabulaire suivantes : *beginners*: 2 699 lemmes en moyenne, *low-intermediate* 4 068, *high-intermediate* 5 274, *advanced* 6 871, donc des estimations nettement plus élevées que celles des autres études abordées ci-dessus. Ceci dit, il faut admettre que les participants dans l'étude de Batista et Horst (2016) se trouvent tous en situation d'acquisition d'une langue seconde en milieu naturel, alors que les participants dans les autres études étudient le français dans des pays où la langue n'est normalement pas utilisée dans la société en général.

L'effet des mots cognats a souvent été discuté dans le cadre de la perspective de la fréquence, selon laquelle les mots les plus fréquents de la langue cible seraient acquis avant les mots de basse fréquence. Néanmoins, pour ce qui est de

l'acquisition du français, les recherches précédentes ont montré que les apprenants moins avancés, qui sont normalement censés ne pas connaître une proportion importante de mots de basse fréquence, utilisent tout de même ce genre de mots en production orale, dû au fait, semble-t-il, que certains de ces mots ont des mots cognats dans d'autres langues connues par les apprenants (Bardel et Lindqvist, 2011, Bardel, Gudmundson et Lindqvist, 2012). Ces résultats sont cruciaux pour l'étude présente puisque les tests de la taille du vocabulaire sont habituellement basés sur des listes de fréquence de la langue cible. En effet, c'est aussi le cas pour le test que nous utilisons, le TTV (Batista et Horst, 2016). Pour ce qui est de l'effet des mots cognats sur le vocabulaire réceptif, il est intéressant de noter que Batista et Horst (2016, p. 228) affirment que les apprenants de français ayant une L1 romane surpassent de loin les apprenants avec d'autres langues maternelles. Elles démontrent des différences statistiquement significatives entre le groupe « L1 romane » par rapport aux groupes « L1 asiatique » et « L1 autre ». Par contre, il n'existe pas de différence entre les deux derniers groupes. Les chercheurs suggèrent ainsi que les apprenants ayant une langue romane pour L1 ont un avantage dans ce genre de test, grâce aux similarités entre ces langues au niveau lexical. Milton (2009, p. 36) admet, lui aussi, que les mots cognats peuvent jouer un rôle dans les mesures de connaissances lexicales, en disant que ces mots peuvent être reconnus plus facilement par les apprenants, surtout à l'écrit. Néanmoins, selon lui, le facteur le plus puissant guidant l'acquisition du vocabulaire serait toujours la fréquence. Les apprenants dans l'étude de Cobb (2000) ont eu de meilleurs scores sur les mots cognats français/anglais que sur les autres mots dans le *Vocabulary Levels Test*. Lindqvist (2020), pour sa part, ré-examine les résultats de l'étude de Lindqvist (2018) en focalisant sur les mots cognats. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, les apprenants dans cette étude ont des résultats qui surpassent les groupes correspondants dans les études de David (2008) et de Milton (2006). Selon Lindqvist (2018), une des explications pourrait être le fait que les apprenants bénéficient de leur faculté de reconnaître les mots cognats. Cette hypothèse est en effet confirmée dans Lindqvist (2020), les résultats de l'étude indiquant que la majorité des mots connus par les apprenants ont des mots cognats dans l'anglais et le suédois. On pourrait alors se demander dans quelle mesure les mots « connus » représentent au fond le vocabulaire français des apprenants, ceux-ci ayant éventuellement reconnu certains mots de l'anglais ou du suédois et pas du français en premier lieu. Notons, enfin, que très peu d'études sur la taille du vocabulaire s'intéressent au rôle joué par d'autres langues que la L1. Cette étude se propose de remplir cette lacune dans les recherches antérieures.

Il semblerait alors que les apprenants peuvent bénéficier de la cognation entre deux ou plusieurs langues. Il est cependant à noter qu'il existe aussi des cognats (*partially deceptive* (Granger, 1993), ayant des formes similaires et des sens divergents.

2. Questions de recherche

Nous posons les questions de recherche suivantes :

- 1) Quelle est la taille du vocabulaire d'apprenants universitaires suédophones de français ?
- 2) Quel est l'effet de la connaissance de mots cognats sur les estimations de la taille du vocabulaire ?
- 3) Y a-t-il une différence d'effet concernant les mots cognats L1-L2-L3 par rapport aux mots cognats L2-L3 ?

3. Méthodologie

3.1. Instrument de mesure et méthode d'analyse

Nous avons utilisé le TTV (*Test de la Taille du Vocabulaire*), élaboré en plusieurs étapes par Batista et Horst (2016). Ce test, qui comprend 120 mots au total, estime par extrapolation la taille du vocabulaire (de 1 à 10 000 mots) de la personne évaluée. Le test est divisé en quatre parties représentant quatre tranches de mille mots différentes (2K, 3K, 5K et 10K). Il y a donc 30 mots par tranche. Dans le test, il faut relier un mot avec la définition qui correspond. Les définitions ont été rédigées avec des mots de fréquence égale ou plus élevée que les mots testés. Ce principe a aussi guidé le choix des mots distracteurs. Le résultat obtenu sur les mots de la tranche de 3K est censé refléter les connaissances des étudiants sur cette tranche de fréquence précise (les 2 001 à 3 000 mots les plus fréquents), alors que les résultats obtenus sur les tranches de 2K, 5K et 10K sont censés représenter plusieurs tranches, 1-2K, 4-5K et 6-10K respectivement. Par exemple, un étudiant qui obtient un résultat de 15 sur 30 sur la tranche de 10K est donc supposé connaître 50 % des mots dans les tranches 6-10K, c'est-à-dire 2 500 mots. Pour arriver à estimer la taille globale du vocabulaire, les résultats des différentes tranches sont additionnés.

Une partie de notre analyse sera consacrée aux mots cognats dans ce test. Afin d'identifier ces mots, nous avons suivi la définition selon laquelle les mots cognats sont des mots avec des formes et des significations similaires dans deux ou plusieurs langues. Il n'y a donc pas forcément de lien étymologique entre les

mots, même si c'est le plus souvent le cas. Pour savoir s'il y a un effet cognat dans nos données, nous avons divisé les 120 mots du test en trois groupes : ceux ayant un cognat en anglais et en suédois (44 mots), ceux ayant un cognat en anglais (34 mots) et ceux n'ayant pas de cognats, ni en anglais, ni en suédois (39 mots). Il reste 3 mots qui ont un cognat uniquement en suédois, mais nous ne les considérons pas ici. Il est tout à fait intéressant de noter que sur les 120 mots du test environ 40 % ont un mot cognat en suédois et 65 % en anglais. Rappelons aussi que tous les mots du test ont été choisis au hasard, sans prise en compte d'une cognation éventuelle, et que le test est censé refléter le vocabulaire français à différentes tranches de fréquences. Il est à noter que nous n'avons pas analysé le degré de transparence (ou opacité) des paires de mots français-suédois ou français-anglais. Certaines paires de mots manifestent une transparence graphique totale, comme par exemple *brutal*, *division*, *global*, *incident*, mais la plupart du temps l'orthographe diffère. Le plus souvent, cette différence est relativement petite (fr. *actif*, ang. *active*, sué. *aktiv*). En cas de doute sur l'usage d'un mot dans la langue contemporaine, nous avons eu recours à des dictionnaires électroniques, à savoir *Cambridge dictionary*² pour l'anglais et *Svenska Akademiens Ordlista*³ pour le suédois. Si un mot donné n'existe pas dans un de ces dictionnaires, il n'a pas été retenu en tant que mot cognat. Ajoutons aussi que la recherche des mots cognats se fait au niveau du lemme. Les mots cognats doivent donc appartenir à la même catégorie grammaticale.

3.2. Participants

Nous avons fait passer le TTV à 30 étudiants, dont 5 hommes et 25 femmes, inscrits en première année de français à une université en Suède. Ils avaient tous entre 20 et 25 ans. Le test a été administré environ à mi-parcours de leurs études. Avant de commencer les études supérieures de français, ces étudiants avaient fait en moyenne environ 600 heures de français. Le nombre d'heures minimum pour commencer les études supérieures de français est de 420, ces heures s'étalant le plus souvent sur 4 ans au collège et un an au lycée. En dehors du minimum requis, la plupart des étudiants avaient fait de 100 à 300 heures supplémentaires au lycée.

3.3. Collecte des données

Les étudiants ont fait le test dans le cadre d'un cours de grammaire, l'un des chercheurs étant aussi leur enseignant et donc présent dans la salle de classe. Ils ont été rassurés que le test ne faisait pas partie de l'enseignement du cours, mais d'un projet de recherche. Il n'y avait pas de limite de temps, mais la plupart

des étudiants ont terminé le test en 40-45 minutes. Ils ont fait le test sur papier, sans accès à d'autres moyens qu'un crayon. Avant de commencer le test, le chercheur les a informés des considérations éthiques, selon lesquelles ils participaient volontairement et de manière anonyme. Ils avaient le droit de se retirer à n'importe quel moment de la collecte des données, ou même après celle-ci. Une fois le test terminé, les étudiants ont répondu à quelques questions concernant leur background (études préalables de français et d'autres langues, âge, sexe, etc.).

4. Résultats

4.1. La taille du vocabulaire des apprenants

La première question de recherche était : 1) Quelle est la taille du vocabulaire d'apprenants universitaires suédophones de français ? Le Tableau 1 montre la taille du vocabulaire des trente étudiants évalués. Il est important de noter que ces chiffres sont obtenus par extrapolation (voir section 4.1). La moyenne du groupe est de 7 192 mots avec une médiane de 7 250 mots. Il faut aussi noter que seuls deux étudiants ont une taille inférieure à 5 000 mots.

Taille du vocabulaire estimée (max. 10 000)	
Max	9933
Min	4233
Médiane	7250
Moyenne	7192

Tableau 1 : Taille du vocabulaire estimée

Le Tableau 2 donne le résultat global des étudiants par tranches de fréquence. Il en ressort que les étudiants maîtrisent les mots des tranches 2K et 3K à hauteur de presque 90 %, avec très peu de différences entre les deux tranches. Pour la 5K, le score moyen descend à environ 80 %, alors que celui de la 10K est sensiblement plus bas, 60 % environ. La différence relativement faible entre le 2K, 3K et 5K est probablement due au fait que la plupart des étudiants ont un résultat supérieur à 5 000 mots. En effet, un test ANOVA suivi du post-test HSD de Tukey nous montre que les différences entre la tranche de 10K et les autres tranches sont significatives ($p < 0,05$), alors qu'aucune des autres comparaisons n'a montré de différences significatives⁴.

Les résultats de nos étudiants sont comparables à ceux du groupe avancé dans l'étude de Batista et Horst, ces derniers ayant un minimum de 1 320 heures de français (cf. ci-dessus). Rappelons que nos étudiants avaient fait environ 600 heures de français avant de commencer les études de français à l'université. Nous pouvons donc en conclure que nos étudiants ont une taille de vocabulaire relativement grande par rapport au nombre d'heures d'études de français.

4.2. Effet cognat

La deuxième et la troisième question de recherche concernent la cognation :

- 2) Quel est l'effet de la connaissance de mots cognats sur les estimations de la taille du vocabulaire ?
- 3) Y a-t-il une différence d'effet concernant les mots cognats L1-L2-L3 par rapport aux mots cognats L2-L3 ?

Comme nous venons de le faire remarquer plus haut, 120 mots au total sont testés au TTV. Ces mots ont été tirés au hasard des tranches de 2K, 3K, 5K et 10 K dans deux listes de fréquences de référence. Sur ces 120 mots, 44 ont un mot cognat correspondant à la fois en suédois et en anglais, 3 mots ont un cognat en suédois⁵ (mais pas en anglais) et 34 mots ont un cognat en anglais (mais pas en suédois). Dans le test, 39 mots n'ont pas de cognats en anglais ou en suédois. Ce groupement permet de faire deux constats immédiats. Premièrement, il semble y avoir un effet cognat de façon générale puisque les étudiants ont un meilleur score sur les mots ayant un cognat. Deuxièmement, le fait qu'un mot français ait un cognat suédois et anglais semble avoir un effet plus facilitateur que le fait qu'un mot français ait un cognat anglais (voir le total du Tableau 3). Afin de vérifier si ces différences sont statistiquement significatives, nous avons fait un test ANOVA à mesures répétées sur le pourcentage de réponses correctes totales de chaque catégorie. En effet, le test montre une différence générale entre les catégories ; et le test post-hoc de Bonferroni indique qu'il y a des différences statistiquement significatives, $p < 0,05$, entre les trois catégories au total. Une séparation des mots par tranche de fréquence, permet d'apporter une description plus nuancée à l'effet facilitateur général constaté ci-dessus. En effet, cet effet se manifeste surtout au-delà des 5 000 mots, c'est-à-dire dans un intervalle fréquentiel qui est moins bien maîtrisé par les apprenants (voir les tranches 2K-10K du Tableau 3).

Batista et Horst (2016) ont séparé les informateurs par L1 (romane, asiatique et autres), ce qui leur ont permis de constater que le résultat des apprenants ayant une L1 romane était largement supérieure à ceux des deux autres groupes (asiatique et autres), voir le Tableau 4, où nous avons ajouté nos résultats à ceux de Batista et Horst (2016). Du Tableau 4, il ressort que les résultats de nos étudiants sont au niveau de ceux des L1 romane de Batista et Horst (2016). Il faut aussi noter que la distribution des scores est plus homogène dans les groupes suédois et romane par rapport aux groupes asiatique et autres (voir l'écart-type [SD] dans le Tableau 4).

Tranche	Suédois (SD) N=30	Romane (SD) N=27	Asiatique (SD) N=67	Autres (SD) N=81
2K	26,3 (2,8)	25,4 (4,2)	17,9 (7,5)	17,8 (5,7)
3K	26,5 (2,8)	24,5 (4,5)	14,3 (7,1)	14,4 (6,1)
5K	23,9 (4,4)	21,9 (5,0)	11,8 (8,2)	13,0 (6,8)
10K	17,7 (5,5)	14,0 (4,5)	6,4 (5,3)	7,0 (5,1)
Total	96,4 (13,9)	85,8 (16,1)	50,3 (25,7)	52,3 (25,7)

Tableau 4 : Les résultats des apprenants suédois par tranche comparés à ceux de Batista et Horst (2016)

5. Discussion

Les résultats nous ont montré que les scores des étudiants suédois sont élevés par rapport à ceux rapportés par David (2008), Milton (2009) et Batista et Horst (2016). Comme la comparaison inclut des étudiants de systèmes scolaires différents et de L1 différentes, il est cependant difficile de tirer des conclusions définitives. Il faut aussi prendre en compte le fait que les apprenants dans Batista et Horst (2016) sont des immigrants, qui suivent leur formation en milieu naturel, contrairement aux nôtres. Ainsi, la quantité d'*input* de la langue française devrait être considérablement plus importante pour leurs apprenants. En effet, les apprenants suédois ont rarement l'occasion de s'exposer à la langue française dans la société suédoise en général. Cependant, le fait que les scores des étudiants suédois soient proches de ceux obtenus par le groupe de langue maternelle romane dans l'étude de Batista et Horst nous amène à penser que la L1 est un facteur important, ce qui corrobore d'ailleurs les résultats de plusieurs études antérieures sur la taille du vocabulaire (Cobb, 2000 ; Lindqvist, 2020).

En outre, une analyse préalable a montré que, dans le test, 37 % des mots ont un cognat en suédois et 68 % des mots ont un cognat suédois et anglais. Si on ajoute à

cela, que, de façon générale, il a souvent été constaté que les Suédois ont un bon niveau d'anglais, nous pensons que la moyenne élevée de nos participants s'explique en grande partie par l'avantage que donne l'accumulation des connaissances des deux langues anglaise et suédoise dans ce test. Il y a, en effet, une différence significative entre les scores des étudiants obtenus sur les mots qui ont un cognat à la fois en suédois et en anglais par rapport à ceux qui ont un cognat en anglais uniquement, et aussi par rapport aux mots sans cognat. Notre étude souligne donc l'importance de mener de la recherche où les connaissances de langues étrangères supplémentaires sont prises en compte.

L'analyse des différentes tranches par rapport aux mots avec ou sans cognats nous a montré que l'effet cognat s'explique de façon presque exclusive par les mots de la tranche de 10K. Ces résultats permettent alors de mettre en question, au moins partiellement, l'importance de la fréquence lors de l'apprentissage du vocabulaire, dans la mesure où le facteur de cognation semble l'emporter sur le facteur de fréquence. En d'autres termes, les apprenants arrivent à reconnaître les mots moins fréquents grâce à leurs connaissances d'autres langues. Ainsi, nos résultats vont dans la même direction que ceux de Bardel et Lindqvist (2011) et de Bardel, Gudmundson et Lindqvist (2012), qui, nous l'avons vu plus haut, ont montré cette même tendance. Il est aussi à noter que ces dernières études traitent de la production orale et spontanée de la langue, tandis que la présente étude concerne les connaissances réceptives du vocabulaire. Nous pouvons supposer que l'effet des mots cognats soit encore plus prononcé lors d'un test du vocabulaire réceptif dans le sens où l'apprenant a plus de temps pour réfléchir et ainsi pour se servir de ses connaissances préalables à la fois en langue maternelle et en langue(s) seconde(s).

Dans les tranches de 2K, 3K et 5K les étudiants connaissent la plupart des mots, qu'ils aient un cognat anglais et suédois (*ambassadeur, global, incident, nuance, qualification, tragique, tourisme*) ou uniquement anglais (*cage, joie, législation, persuader, transition, véhicule*). Les mots sans cognats sont également relativement bien maîtrisés (*aube, bâtiment, goutte, instituteur, mentir, rêver*). Les différences que l'on constate entre mots avec et sans cognat ne sont pas significatives dans cette zone de fréquence. En effet, si on regroupe tous les mots ayant un cognat anglais et/ou suédois et les compare aux mots sans cognats, on constate que la différence entre ces deux catégories dans les tranches de 2K, 3K et 5K confondues est petite (environ 5 %) alors que dans la tranche de 10K, la différence s'élève à 32 %.

Alors comment expliquer le fait que les participants n'ont pas de meilleurs résultats sur les mots qui ont un cognat dans la zone inférieure à 5K? Tout d'abord, il faut noter que les participants ont un score moyen qui dépassent les 5 000 mots.

Ces mots sont donc relativement bien connus des participants quel que soit leur statut (cognat ou pas). Or, nous pensons aussi qu'un autre facteur à considérer est la nature potentiellement *deceptive* ou *partially deceptive* de certains cognats (Granger, 1993). En effet, il y a notamment quelques mots avec cognats anglais pour lesquels les étudiants ont donné de fausses réponses, comme par exemple *distinguer* (24 mauvaises réponses sur 30). Si on étudie de près les réponses des étudiants, on constate que, pour certains de ces mots, c'est parfois un même distracteur qui explique toutes les mauvaises réponses. On peut donc penser que les étudiants ont cru savoir la bonne réponse, mais que quelque chose les a trompés. Pour *distinguer*, il fallait relier ce mot avec la définition 'remarquer', mais les 24 étudiants qui ont fourni une fausse réponse ont tous fait le lien entre un des mots distracteurs (*mentionner*) et la définition. Les deux mots *mentionner* et *remarquer* ont des mots cognats correspondant en anglais (*mention* et *remark*), mais ces paires de mots anglais et français ont des emplois partiellement divergents, ce qui a pu dérouter les étudiants. En effet, la signification de *He mentioned that* est proche de *Il a fait remarquer que*, mais pas de *Il a remarqué que*. Le fait que la plupart des étudiants donnent une mauvaise réponse ne veut donc pas forcément dire qu'ils ne connaissent pas du tout le sens de ces mots français ; simplement, ils n'en connaissent pas tous les aspects du sens (voir Nation, 2013, p. 49). En effet, Granger (1993, p. 50) affirme que l'effet facilitateur des mots cognats est important au stade initial de l'apprentissage dans le sens où il est susceptible de faciliter la compréhension. Or, pour les apprenants plus avancés, quand il s'agit d'apprendre les contraintes quant à l'emploi et les nuances de sens, elle dit que cet effet aura moins de poids et peut être source d'erreurs.

Sur les 30 mots de la tranche de 10K, il y a un certain nombre de mots qui sont inconnus aux apprenants. On peut donc supposer que, pour un mot totalement inconnu, le mot suédois ou anglais correspondant permet aux participants d'en deviner le sens et de donner la bonne réponse. Cet effet fait monter le taux de bonnes réponses par rapport à celui des mots sans cognats. En revanche, dans un intervalle fréquentiel où les participants ont déjà rencontré la plupart des mots et où ils ont déjà une idée plus ou moins précise du sens de la plupart des mots, l'effet facilitateur lié au mot cognat suédois ou anglais ne sera pas aussi déterminant. Dans la tranche de 10K, les dix mots sur lesquels les participants font le plus de fautes sont tous des mots qui n'ont pas de cognats comme par exemple *fût*, *trapu*, *foisonner*, *scier*, *ahuri*, *crouler* ou âpre alors que les mots qui ont un cognat suédois et/ou anglais s'avèrent plus faciles (*syntaxe*, *persévérance*, *charpentier*, *recrue*).

Pour les mots sans cognats, on constate que le taux de bonnes réponses décroît en fonction de la fréquence des mots (de 94,3 % pour la tranche de 2K à 44,4 % pour

la tranche 10K) attestant une tendance générale valable pour l'apprentissage d'une L2 : on apprend en général les mots fréquents avant les mots moins fréquents. Or, pour les mots qui ont un cognat, le taux de bonnes réponses varie peu en fonction de la fréquence. Le lien qui existe de manière générale entre la fréquence des mots dans la L2/L3 et sa difficulté se trouve donc en partie annulé pour les mots qui ont un cognat.

Conclusion

Cette étude avait pour but d'examiner la taille du vocabulaire d'étudiants universitaires suédophones de français. Les résultats ont montré que les étudiants connaissent en moyenne environ 7 200 mots, un chiffre relativement élevé, vu le nombre d'années et d'heures d'études des apprenants. En outre, il est clair que la proportion de réponses correctes diminue en fonction de la zone de fréquence testée, allant de 88 % pour les zones 2K et 3K à 59 % pour la zone 10K. Par contre, il semblerait que la taille du vocabulaire élevée des étudiants peut en partie s'expliquer par le fait que les étudiants connaissent le suédois et l'anglais, et qu'ils en bénéficient en passant le test. En effet, nous avons pu constater un effet cognat en général, dans le sens où les scores pour les mots cognats sont meilleurs que ceux pour les non cognats. De plus, l'effet est renforcé lorsque les trois langues impliquées partagent les cognats. En même temps, notre étude a montré qu'une analyse des mots cognats par fréquence permet de nuancer l'effet facilitateur. Face à des mots qui leur sont pour beaucoup inconnus ou méconnus, les étudiants sont en quelque sorte débutants ; la cognation leur est très utile en permettant de deviner la bonne réponse. Mais, face à des mots qui sont pour la plupart bien connus, le rôle de la cognation a moins d'importance. Pour ces mots, il faut approfondir les connaissances, ce qui implique notamment d'apprendre tous les aspects du sens des paires de mots cognats de sémantisme partiellement divergent.

Bibliographie

- Bardel, C., Gudmundson, A., Lindqvist, C. 2012. « Aspects of lexical sophistication in advanced learners' oral production. Vocabulary acquisition and use in L2 French and Italian ». *Studies in Second Language Acquisition* 34, p. 269-290.
- Bardel, C., Lindqvist, C. 2011. Developing a lexical profiler for spoken French and Italian L2. The role of frequency, cognates and thematic vocabulary. In Roberts, L., Pallotti, G., Bettoni, C. (Ed.) *Eurosla Yearbook* 11, p.75-93. Amsterdam: John Benjamins.
- Batista, R., Horst, M.-L. 2016. « A New Receptive Vocabulary Size Test for French ». *Canadian Modern Language Review* 2(2), p.211-233.
- Cobb, T. 2000. « One size fits all ? Francophone learners and English vocabulary tests ». *The Canadian Modern Language Review* 57(2), p. 295-324.

- Dahlman, G. 2019. *L'étendue du vocabulaire réceptif des apprenants de français*. Mémoire de licence non publié. Université de Göteborg.
- David, A. 2008. « Vocabulary breadth in French L2 learners ». *The Language Learning Journal* 36(2), p.167-180.
- Granger, S. 1993. « Cognates : an aid or a barrier to successful L2 vocabulary development ? ». *ITL Review of Applied Linguistics* 99/100, p. 43-56.
- Ingeland, E. 2018. *La taille du vocabulaire chez des apprenants de français de niveau universitaire*. Mémoire de licence non publié. Université de Stockholm.
- Lindqvist, C. 2018. « Le développement de la taille du vocabulaire en français L2 chez les élèves suédophones ». *Synergies Pays Scandinaves* 11-12, p.151-161. [En ligne]:http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves11_12/lindqvist.pd [consulté le 20 octobre 2020].
- Lindqvist, C. 2020. First and second language cognate effects in third language vocabulary size estimates. In: Booth, P., Clenton, J. (Ed.) *First language influences on multilingual lexicons*. New York: Routledge.
- Milton, J. 2008. « French vocabulary breadth among learners in the British school and university system: Comparing knowledge over time ». *Journal of French Language Studies* 18(3), p. 333-348.
- Milton, J. 2009. *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nation, I. S. P. 2013. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peters, E. 2020. Factors affecting the learning of single-word items. In Webb, S. (Ed.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*, New York: Routledge, p. 125-142.

Notes

1. Deux mémoires non publiés d'étudiants de deux universités suédoises (Ingeland 2018 et Dahlman 2019) ont récemment été écrits à ce sujet. Les résultats d'Ingeland (2018) suggèrent que les étudiants en première année ont un vocabulaire de 6 831 mots en moyenne, tandis que les étudiants en deuxième année connaissent 8 224 mots en moyenne. Dahlman, qui a inclus des étudiants en deuxième et troisième années, a obtenu un résultat similaire : les participants de son étude ayant en moyenne un vocabulaire de 8 360 mots. Il faut cependant savoir que ces études incluent toutes les deux un nombre assez restreint de participants.
2. Cambridge dictionary. <https://dictionary.cambridge.org/>
3. Svenska Akademiens Ordlista. <https://svenska.se/saol/>
4. Nous tenons à remercier Amanda Edmonds, Université Paul-Valéry Montpellier, pour les conseils concernant la statistique.
5. Nous ne considérons pas ici les trois mots qui ont un cognat uniquement en suédois.

Synergies Pays scandinaves
n° 15 / 2020



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinatrices scientifiques •

Merete Birkelund est maître de conférences en français et coordinatrice scientifique des études de français à l'Université d'Aarhus au Danemark. Elle enseigne la linguistique et la grammaire française, la traduction (français-danois et danois-français) ainsi que la communication interculturelle. Ses recherches actuelles s'inscrivent dans une approche énonciative et se focalisent entre autres sur la polyphonie linguistique, l'implicite, l'ironie, la sémantique argumentative et le discours politique ainsi que sur les connecteurs et leur sémantique, domaines qu'elle combine avec des études de traduction. Elle a également fait des recherches sur la négation, la modalité et la temporalité. Elle est rédactrice en chef de *Synergies Pays Scandinaves*.

Maria Svensson est maître de conférences en français à l'Université d'Uppsala en Suède, où elle a également fait son doctorat pour soutenir, en 2010, sa thèse *Marqueurs corrélatifs en français et en suédois*. Étude sémantico-fonctionnelle de « d'une part ... d'autre part », « d'un côté... de l'autre » et de « non seulement... mais » en contraste. Elle a poursuivi ses études dans les domaines de linguistique textuelle, de sémantique et d'argumentation, souvent dans une approche contrastive, comparant des connecteurs français et suédois dans des études basées sur des corpus parallèles de discours écrit. Ces dernières années, ses recherches se sont focalisées sur le contraste et la concession, et sur différents connecteurs français et suédois pour ces deux relations argumentatives, ainsi que sur des connecteurs qui ont également ou principalement un autre emploi que celui en contexte adversatif ou concessif, tels que *si*, *certes* ou *tandis que*.

• Auteurs des articles •

Helene N. Andreassen a obtenu un doctorat en linguistique du français à UiT Université arctique de Norvège en 2013. Associée au programme PFC : Phonologie du français contemporain depuis 2002, ses intérêts de recherche portent principalement sur la modélisation de la variation phonologique, la phonologie du français suisse, l'acquisition de la phonologie du français L1, ainsi que celle du français L3 par des apprenants norvégiens. Active dans l'administration du programme PFC, ainsi que responsable du volet norvégien du projet IPFC : Interphonologie du français contemporain, Andreassen s'intéresse également à la dissémination de la recherche et le traitement des données de recherche linguistiques.

Elle co-dirige le RDA Linguistics Data Interest Group ainsi que l'archive Tromsø Repository of Language and Linguistics (TROLLing).

Jacques Durand est professeur émérite à l'Université de Toulouse Jean Jaurès et rattaché au laboratoire CLLE (Cognition, Langues, Langage, Ergonomie). Il a également enseigné dans les universités de Strathclyde, Essex, Salford et Aix-en-Provence. Sa spécialisation principale est la phonologie même s'il se considère avant tout comme linguiste intéressé par tout ce qui est langagier. Il a surtout publié sur le français et l'anglais, et il est le cofondateur des programmes de recherche *Phonologie du français contemporain* et *Phonologie de l'anglais contemporain*.

Marie-Pascale Hamez est maître de conférences à l'Université de Lille (France) en didactique du Français Langue Etrangère (FLE) et membre du laboratoire CIREL-Théodile. Elle mène des recherches en didactique du FLE, tout particulièrement dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture, dans différents contextes scolaires et universitaires et dans celui de la production et de la réception de messages multimodaux. Par ailleurs, depuis 20016, elle est directrice du CLIL-DEFI (Département de l'Enseignement du Français à l'International), établissement labellisé «QUALITE FLE», pôle FLE du CLIL (Centre de Langues de l'Université de Lille).

Christina Lindqvist est professeur de français, avec une spécialisation en linguistique et apprentissage, à l'université de Göteborg, Suède. Elle enseigne notamment les cours de linguistique et de didactique des langues. Elle fait des recherches dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde, s'intéressant surtout à l'acquisition du vocabulaire et aux influences translinguistiques dans l'apprentissage d'une troisième langue.

Chantal Lyche est professeur émérite à l'Université d'Oslo où elle a enseigné pendant plus de 30 ans. Ses centres d'intérêt comprennent la phonologie, et plus particulièrement la phonologie du français (en France et hors de France), la phonétique, la didactique des langues et la socio-linguistique, domaines dans lesquels elle a publié extensivement. Elle est la co-fondatrice du programme de recherche *Phonologie du Français Contemporain*.

Béatrice Ochlinski est enseignante en Français Langue Etrangère au CLIL-DEFI (Université de Lille, France). Professeure certifiée de Lettres Modernes, doctorante en Littératures Comparées et membre du laboratoire ALITHILA, elle mène une recherche sur la conscience écologique dans la littérature de la période de la première Révolution industrielle. Elle est également responsable des formations de Français Langue Etrangère (FLE) et de Français sur Objectifs Universitaires (FOU) des niveaux C1-C2 au Département d'Enseignement du Français à l'International (DEFI).

Isabelle P. Petiot est assistante de recherche et enseignante de FLE à l'Université d'Aarhus au Danemark. Elle enseigne la phonétique, l'expression orale et écrite et la traduction ainsi

que la communication interculturelle. Elle a participé à plusieurs projets de télécollaboration avec des universités en France, entre autres Université Grenoble Alpes et Université Clermont Auvergne, mais elle collabore également avec l'Université d'Uppsala en Suède.

Mårten Ramnäs est docteur en langues romanes, professeur certifié du secondaire et maître de conférence à l'université de Göteborg, Suède. Ses domaines de recherches sont la linguistique contrastive, la linguistique de corpus et le traitement automatique des langues. Il s'intéresse aussi à la didactique des langues, notamment l'apprentissage et l'enseignement du vocabulaire en langue étrangère.

Monika Stridfeldt est maître de conférences en français à l'Université de Dalécarlie (Högskolan Dalarna) en Suède. Ses recherches portent principalement sur la prononciation et la perception du français par des apprenants. Sa thèse de doctorat a ainsi porté sur la perception du français oral par des apprenants suédophones. Elle s'intéresse particulièrement aux effets des processus phonologiques, tels que la liaison et l'effacement du schwa, sur la prononciation et la perception du français chez les apprenants. Sa recherche porte également sur l'enseignement du français oral en ligne et sur l'apprentissage du français en ligne par des étudiants plus âgés. Elle est la co-fondatrice du programme Phonologie du Français Contemporain (www.programme-pfc.net) qui a construit un corpus de données orales rassemblées à travers la francophonie et qui fait figure de corpus de référence pour le français parlé.



Projet pour le n° 16 / 2021



Recherches *Varia* des pays scandinaves

Coordination : Merete Birkelund (Université d'Aarhus, Danemark)
et Maria Svensson (Université de d'Uppsala, Suède)

Le numéro 16, Année 2021 de la revue *Synergies Pays Scandinaves* sera consacré aux chercheurs francophones des pays scandinaves et à la publication des résultats des études et recherches qu'ils auront menées dans leur domaine et selon les axes fondamentaux de la couverture thématique de la revue :

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité.

Des comptes rendus de lecture d'ouvrages, revues, thèses, etc. pourront également être proposés.

Un appel à contributions contenant toutes les modalités de soumission a été lancé en février 2021

Date limite de remise des articles définitifs : 15 septembre 2021

Contact : synergies.paysscandinaves@gmail.com

<https://gerflint.fr/synergies-pays-scandinaves>

Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.payscandinaves@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9 La police de caractère unique est Times New Roman, toujours taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française.

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la « version PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans les répertoires institutionnels de l'auteur exclusivement, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. Par ailleurs, les Sièges, tant en France qu'à l'étranger, n'effectuent aucune opération postale, sauf accord entre le Gerflint et un organisme pour participation financière au tirage.



Synergies Pays Scandinaves, n° 15 / 2020

Revue du GERFLINT

**Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale**

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Russie
Synergies Inde	Synergies Sud-Est européen
Synergies Iran	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeaupin (France)

Synergies Pays Scandinaves, n° 15 / 2020

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° 24XM2F5

Bibliothèque Nationale de France

Identifiant pérenne ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42720190f>

Décembre 2020

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Le numéro 15 de *Synergies Pays Scandinaves* est principalement consacré à l'enseignement et à des recherches scandinaves en phonologie et en phonétique du français. Il rassemble, dans une première partie, des recherches et des réflexions actuelles sur la production et la perception des sons de la langue française qui constituent ou peuvent constituer des défis pour les apprenants suédo-, dano-, et norvégophones de français langue étrangère. La seconde partie du volume contient des études dans le domaine de l'acquisition du français langue étrangère, plus précisément de la compétence rédactionnelle du français écrit et du vocabulaire.