



GERFLINT

ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

## 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 prémisse 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’ [ẽ ni p̄r mar ʃe] ou encore comme dans ‘les plus humbles d’entre nous’ [le ply zẽbl dãtr 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 gr ã 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]<sup>1</sup>. 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 prégnante<sup>2</sup>. 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 temps<sup>3</sup> 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.