



**Résumé :** *Le rapport entre, d'un côté, l'acquisition des sons et des mots en L2 et, de l'autre, la reconnaissance des uns et des autres dans la parole continue constitue un puzzle dont la recherche n'est pas encore arrivée à assembler tous les éléments. Dans cet article, j'en présente quelques-uns. A partir des résultats d'une étude comprenant un test de reconnaissance auditive et un test de familiarité, à laquelle ont participé 48 apprenants danois du français et 12 locuteurs natifs, je propose une hiérarchie d'acquisition et de reconnaissance des mots et des sons en L2 ainsi que des implications pour le cours de langue.*

**Mots-clés :** *acquisition, reconnaissance, phonologie, lexique, langue seconde*

**Abstract :** *The relationship between, on the one hand, the acquisition of sounds and words in an L2 and, on the other hand, the recognition of sounds and words in running speech presents a puzzle for which existing research has not yet been able to find all the pieces. In this article, I present some additional pieces of the puzzle. On the basis of results from a study that included an auditory word recognition test and a familiarity test, and in which 48 Danish learners of French and 12 native speakers participated, I propose an order of acquisition and recognition of sounds and words in an L2 as well as some implications for the L2 classroom.*

**Key words :** *acquisition, phonology, vocabulary, second language, auditory word recognition*

## 1. Introduction

Le terme *reconnaissance* signifie à la fois processus de reconnaissance et mise en correspondance entre l'input et une représentation dans le lexique mental de celui qui écoute<sup>2</sup>. La reconnaissance en L2 diffère de la reconnaissance en L1 à plusieurs égards, notamment en ce que l'apprenant écoute avec un accent perceptif en L2<sup>3</sup>. Cet accent contribue à rendre la reconnaissance plus difficile et s'explique principalement par des différences entre la L1 et la L2

quant au rythme de la langue, à la phonotaxe, à l'harmonie vocalique et/ou à l'inventaire phonémique. L'accent perceptif d'un apprenant peut être plus ou moins important en fonction des langues et de son acquisition de la L2.

Plusieurs études se sont intéressées au rôle joué par les sons non L1 dans la reconnaissance des mots en L2. Ces études montrent, entre autres, 1) que la non-acquisition d'un son peut entraîner la non-reconnaissance d'un mot contenant ce son (Pallier et al. 2001), 2) que la capacité de reconnaître un son L2 ne garantit pas la reconnaissance d'un mot qui le contient (Sebastián-Gallés & Baus 2005), 3) que la reconnaissance d'un mot en L2 n'égale pas toujours l'acquisition du son non L1 qu'il contient, et 4) que la reconnaissance de mots en L2 peut différer selon la qualité acoustique de l'input et le contexte sémantique (neutre vs. non neutre) (Hayashi 1991).

Tous ces résultats nous amènent à poser la question de savoir quel est le rapport entre l'acquisition des sons et des mots en L2 et la reconnaissance des uns et des autres dans des contextes (phrastiques et/ou lexicaux) différents. Dans ce qui suit, je présenterai quelques résultats d'une étude récente qui fournit des pièces potentielles du puzzle. Ensuite, je discuterai brièvement de l'éventualité d'une hiérarchie d'acquisition (et par conséquent de reconnaissance) des mots et des sons. Le tout dans le but de pouvoir esquisser du moins un commencement de réponse à la question soulevée par la recherche.

## 2. Les sons, les mots et le contexte

L'objet de la recherche présentée ci-dessous est d'étudier la reconnaissance des mots dans la parole continue en français par des apprenants danois.

### 2.1 L'étude : participants, stimuli et méthode

Les participants à cette étude étaient 48 apprenants de deux niveaux linguistiques différents: 24 apprenants avancés (étudiants de français, ayant vécu dans un pays francophone pendant une période prolongée et ayant reçu en moyenne 6,13 années d'enseignement du français), âgés de 18 à 46 ans (moyenne d'âge 26), et 24 apprenants non avancés (lycéens, ayant une expérience uniquement institutionnelle du français, en moyenne 3,25 années d'enseignement), âgés de 17 à 20 ans (moyenne d'âge 18,17). Les apprenants ont participé à une expérience psycholinguistique et ont rempli un questionnaire évaluant leur connaissance des mots français dont la reconnaissance était testée. Le test de reconnaissance auditive a été administré à un groupe témoin formé de 12 locuteurs natifs (âgés de 19 à 23 ans, moyenne d'âge 21,25).

Les mots tests de l'expérience étaient soit des mots français supposés connus des participants soit des non-mots construits de façon à « sonner » français. Chaque mot cible contenait un son cible qui était soit un son 'nouveau' (/z ʃ ʒ/), un son n'existant pas en danois, soit un son 'similaire' à un son danois (/d t b p g k v f s/). Tous les sons cibles étaient des consonnes. La catégorisation des sons en 'nouveau' et 'similaire' a été faite d'après le *Speech Learning Model* de Flege (Flege 1995) où 'nouveau' et 'similaire' renvoient à des symboles phonétiques représentant des

sons de la L2, les décrivant par rapport aux sons de la L1 du locuteur. Tous les sons cibles ont été testés et en position finale et en position initiale de mot et dans trois contextes différents : 1) mot français dans un contexte phrastique sémantiquement neutre, 2) mot français dans un contexte non neutre et 3) non-mots. Tous les mots tests figuraient en fin de phrase. Chacun des mots français formait une paire minimale avec un autre mot français de l'expérience.

Exemples de phrases, sons cibles /ʃ/ - /ʒ/:

- il regarde les *champs* (contexte neutre)
- il regarde les *gens* (contexte neutre)
- l'agriculteur travaille dans les *champs* (contexte non neutre)
- le comédien a mal au *\*chol* (non-mot)

La tâche des participants consistait à écouter des phrases courtes semblables à celles des exemples ci-dessus et, après chaque phrase, à écrire sur ordinateur le dernier mot de la phrase. Le test mesurait l'exactitude de l'identification ainsi que le temps de réaction; une analyse des erreurs a également été faite.

Dans une deuxième étape, les participants ont rempli un questionnaire en ligne qui contenait, pour chaque mot cible du test de reconnaissance, quatre réponses possibles 1) je n'ai jamais rencontré ce mot, 2) j'ai déjà rencontré ce mot mais je ne me souviens pas de sa signification, 3) je pense que le mot signifie.... (traduction, explication ou synonyme), 4) je sais que le mot signifie... (traduction, explication ou synonyme)<sup>4</sup>.

Ensemble, le test et le questionnaire permettent d'étudier l'effet de l'expérience avec la L2 (type et quantité de contact, cf. les deux groupes d'apprenants) et de la connaissance des mots cibles quand ceux-ci sont des mots français.

## 2.2 Exactitude de reconnaissance

Les tableaux ci-dessous montrent la répartition des réponses données par chacun des trois groupes et pour les mots français et les non-mots respectivement<sup>5</sup>. Les figures reproduisent le pourcentage représenté par chaque catégorie de réponse. Les catégories de réponse sont les suivantes : 1) réponse phonologiquement et orthographiquement correcte (*chut* pour *chut*), 2) réponse phonologiquement mais non orthographiquement correcte (*chute* pour *chut*), 3) réponse éronnée (*gens* pour *champs*, *droit* pour *doigt*), 4) pas de réponse ou réponse incomplète.

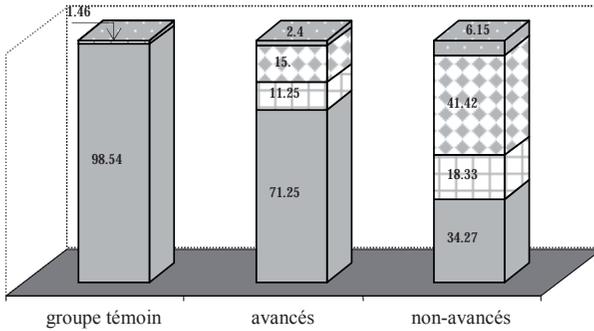
### Mots français

Groupe	Catégorie de réponse								no. total de réponses
	1		2		3		4		
	n.n.	n.	n.n.	n.	n.n.	n.	n.n.	n.	
groupe témoin	237	236	3	4	0	0	0	0	480
apprenants avancés	360	324	50	58	58	87	12	11	960
apprenants non avancés	165	164	91	85	190	206	34	25	960

Tableau 1. Répartition des réponses données pour les mots français par groupe et par contexte; n.n. = contexte non neutre, n. = contexte neutre

Figure 1. Répartition des réponses par groupe et par catégorie de réponse en mots français en %

1(en bas) - 4 (en haut), mots français



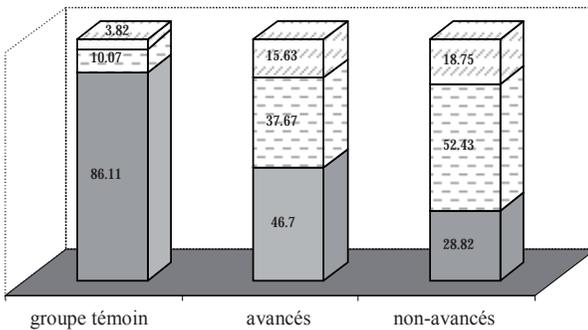
### Non-mots

Groupe	Catégorie de réponse			no. total de réponses
	2	3	4	
groupe témoin	248	29	11*	288
apprenants avancés	269	217	90	576
apprenants non avancés	166	302	108	576

Tableau 2. Répartition des réponses données pour les non-mots par groupe. \*1 locuteur natif avait 7 occurrences de la catégorie de réponse 4 ('pas de réponse'); au milieu de l'expérience, il a avoué ne pas savoir s'il devait écrire le mot qu'il entendait quand celui-ci était un non-mot.

Figure 2. Répartition des réponses par groupe et par catégorie de réponse en non-mots en %

2 (en bas) - 4 (en haut) non-mots



Une première analyse de régression logistique qui incluait la variable ‘groupe d’apprenants’ a donné les deux interactions suivantes<sup>6</sup> : une interaction significative entre le contexte et le groupe,  $p < .0001$ , et une interaction significative entre le contexte et le type de phonème cible,  $p < .0001$ . Ces interactions montrent 1) que les apprenants avancés ont beaucoup plus de réponses correctes que les apprenants non avancés; 2) que la reconnaissance d’un mot français contenant un son ‘similaire’ est beaucoup plus facile que la reconnaissance d’un mot français contenant un son ‘nouveau’ pour les deux groupes; 3) que l’effet de groupe est plus prononcé dans les phrases non neutres que dans les phrases neutres, ce qui veut dire que les avancés sont proportionnellement plus corrects dans les phrases non neutres par rapport aux phrases neutres que les non-avancés qui, eux, ne semblent pas bénéficier des informations sémantiques des phrases non neutres; et 4) que la différence de performance entre les deux groupes d’apprenants est moins importante pour les non-mots que pour les mots français, de même que la différence d’identification des deux types de phonèmes cibles est beaucoup plus petite dans les non-mots que dans les deux contextes avec un mot cible français, bien que les mots contenant un son ‘nouveau’ représentent toujours plus de problèmes que les mots qui contiennent un son ‘similaire’.

L’effet positif des sons ‘similaires’ peut être dû à plusieurs choses. Premièrement, il se peut que les paires minimales avec des mots contenant un son ‘similaire’ soient moins ambiguës que celles faites de mots contenant des sons ‘nouveaux’. Ce qui revient à dire que, dans le cas de paires minimales n’existant pas en danois, par exemple la différence entre le son ‘similaire’ /s/ et le son ‘nouveau’ /z/ qui ne se distinguent que par le voisement, les apprenants n’ont pas (encore) développé des catégories phonémiques L2 qui soient assez robustes pour leur permettre de s’y fier pour différencier deux mots ne se distinguant que par ces sons. Deuxièmement, il est possible que les apprenants connaissent mieux les mots qui contiennent un son ‘similaire’ que les mots contenant un son ‘nouveau’. Cette hypothèse est testée dans l’analyse rapportée plus bas. Troisièmement, il y a la possibilité d’une combinaison des deux premières interprétations.

La différence d’exactitude des réponses pour les non-mots et les mots français et l’interaction entre contexte et type de phonème cible peut vouloir dire que les catégories L2 ne sont pas (encore) suffisamment développées pour permettre une identification correcte basée uniquement sur les phonèmes<sup>7</sup>. On peut penser que l’identification de mots inconnus se fait à l’aide de catégories L1 et/ou de catégories intermédiaires entre les deux langues L1 et L2 (cf. le concept d’*interphonologie* de Detey et al. 2005) et/ou d’une stratégie lexicale, c’est-à-dire d’une stratégie qui consiste à deviner quel est le mot entendu à partir de ce qui a été perçu de l’input et à ‘reconnaître’ un mot connu qui n’est pas le mot cible mais qui y ressemble. Cette stratégie lexicale est utilisée par les apprenants de Field (2004) et de Yamada et al. (1997).

Une deuxième analyse de régression n’incluant que les mots français montre un effet significatif du type de phonème,  $p < .0001$  : Les apprenants reconnaissent plus correctement les mots cibles contenant un phonème ‘similaire’ que les mots

contenant un son 'nouveau'. A ceci s'ajoute une interaction significative entre le contexte et la connaissance des mots cibles telle que mesurée par le questionnaire,  $p < .002$  : La connaissance des mots était significativement moins importante dans les phrases neutres que dans les phrases non neutres. Les résultats indiquent que la connaissance (visuelle et sémantique) des apprenants telle qu'évaluée par le questionnaire peut à un certain degré mais pas complètement expliquer et prédire la capacité à reconnaître des mots en français dans la parole continue ; le type de phonème cible joue également un rôle.

Plusieurs facteurs peuvent contribuer à expliquer les résultats obtenus. Premièrement, le système perceptif de la L1 et les différences entre le danois et le français : Le danois compte beaucoup plus de consonnes sourdes que de consonnes sonores et ne connaît pas les mêmes contrastes de sonorité que le français, ce qui fait qu'il est plus facile pour un Danois d'identifier (correctement) *sel* que *zèle* ou *pièce* que *piège*. Deuxièmement, une expérience insuffisante de la langue cible : Le contact qu'ont eu les apprenants avec la L2 a été tardif et/ou insuffisant et ils n'ont pas encore de catégories françaises (robustes). Troisièmement, l'interaction entre le contexte et la connaissance et l'effet du type de phonème cible semblent montrer que pour bénéficier des informations sémantiques supplémentaires du contexte non neutre il faut un apprentissage du mot cible qui comprenne et la signification du mot et sa forme auditive. Cela est en accord avec les résultats obtenus par Feldman & Healy 1998. Leur recherche démontre que l'apprentissage d'un mot, y inclus l'apprentissage de sa signification, est plus difficile quand le mot contient un élément phonologique non L1 que quand il n'en contient pas. Ainsi, les mots qui contiennent un son 'nouveau' sont deux fois plus difficiles que ceux qui n'en contiennent pas puisqu'ils sont difficiles à percevoir et en conséquence difficiles à acquérir; le sens étant attaché à une forme verbale, l'encodage du sens présuppose un encodage de l'image sonore<sup>8</sup>.

### 2.3. Analyse des erreurs

L'analyse des erreurs porte sur les erreurs de perception et de reconnaissance. Les seules erreurs de perception abordées ici seront celles où les apprenants ont 'identifié' une consonne autre que la consonne cible. Les erreurs de reconnaissance sont également appelées erreurs lexicales et renvoient aux cas où un (autre) mot français est 'reconnu' à la place du mot cible, que celui-ci soit un mot français ou un non-mot.

#### Erreurs de perception

Le tableau ci-dessous montre le pourcentage de phonèmes cibles ('nouveaux' et 'similaires') ayant été incorrectement perçus par les deux groupes d'apprenants dans chacun des trois contextes neutre, non neutre et non-mots. Les chiffres entre parenthèses dans la ligne 'groupes/sons' renvoient au nombre de phonèmes cibles par groupe dans le contexte donné. Les pourcentages entre parenthèses se rapportent aux phonèmes cibles en position finale (le nombre de phonèmes cibles en position finale et initiale respectivement dans une même cellule est égal).

Mots	Mots français				Non-mots	
	Contexte non neutre		Contexte neutre			
gr.\sons	'nouveaux' (432)	'similaires' (528)	'nouveaux' (432)	'similaires' (528)	'nouveaux' (144)	'similaires' (432)
avancés	6,71 % (2,32 %)	2,27 % (2,27 %)	11,81 % (3,94 %)	5,3 % (5,11 %)	22,92 % (12,5 %)	9,95 % (9,03 %)
non-avancés	20,37 % (9,49 %)	4,92 % (4,36 %)	22,97 % (10,65 %)	5,11 % (4,74 %)	31,94 % (22,22 %)	12,96 % (11,11 %)

Tableau 3. Pourcentage de phonèmes cibles incorrectement identifiés par groupe, contexte et type de phonème. Les pourcentages entre parenthèses renvoient aux phonèmes cibles en position finale.

Les résultats de l'analyse des erreurs de perception peuvent se résumer en cinq points. Premièrement, le taux d'erreurs est plus élevé pour les sons 'nouveaux' que pour les sons 'similaires' chez les deux groupes et dans tous les contextes. Deuxièmement, le taux d'erreurs tous sons confondus est plus important pour les non-mots que pour les mots français. Troisièmement, les apprenants non avancés ont proportionnellement plus de difficulté que les apprenants avancés à reconnaître un mot contenant un son 'nouveau' qu'un mot qui contient un son 'similaire'. Quatrièmement, la perception erronée en position finale est beaucoup plus importante qu'en position initiale quant aux phonèmes cibles 'similaires' (mots français et non-mots). Pour ce qui est des phonèmes cibles 'nouveaux', c'est un peu plus complexe. Les erreurs en position finale sont plus nombreuses sans être prédominantes en non-mots. Chez les apprenants non avancés on trouve un nombre plus ou moins égal d'erreurs finales et initiales dans les mots français, et chez les apprenants avancés une majorité d'erreurs en position initiale dans les mots français. Finalement, les avancés bénéficient le plus du contexte non neutre<sup>9</sup>.

Il existe plusieurs hypothèses d'explication des erreurs observées. Un premier élément d'explication est un transfert phonétique du danois dû à des différences entre les inventaires phonémiques danois et français, et des différences quant au trait contrastif d'une paire minimale de phonèmes. Cette hypothèse s'applique aux cas où les apprenants perçoivent un /s/, son 'similaire', au lieu d'un des phonèmes 'nouveaux' /z ʒ/, p.ex. quand ils 'reconnaissent' *sonne* pour *zone*, *pièce* pour *piège* ou *sud* pour *chut*, et aux cas où ils confondent p.ex. les sons 'similaires' /d/ et /t/ (ils 'reconnaissent' *vite* pour *vide* ou l'inverse). Ici, les phonèmes se distinguent par le voisement et l'intensité d'articulation en français. En danois, il n'y a pas de différence d'intensité (toutes les consonnes sont prononcées lenis), et le /d/ n'est pas sonore. En revanche, le /t/ est affriqué, mais uniquement en position initiale. En position finale, le /d/ danois est affaibli et se prononce /ð/. Dans cette position, un /d/ sonore et lenis français peut être assimilé à un /t/ danois, parce que l'apprenant n'est pas sensible au voisement ou s'attend à un /ð/.

Une deuxième explication repose sur le vocabulaire des apprenants. Le tableau ci-dessous montre la connaissance moyenne des mots (la connaissance maximale étant 4) dans les mêmes conditions/contextes que dans le tableau ci-dessus reproduisant les erreurs de perceptions des apprenants. Les chiffres entre parenthèses renvoient au score obtenu dans les mots à phonème cible final.

Mots	Mots français			
	Contexte non neutre		Contexte neutre	
gr. sons	'nouveaux' (432)	'similaires' (528)	'nouveaux' (432)	'similaires' (528)
avancés	3,39 (3,34)	3,54 (3,48)	3,26 (3,08)	3,47 (3,4)
non-avancés	2,41 (2,33)	2,58 (2,86)	2,44 (2,33)	2,62 (2,78)

Tableau 4. Connaissance moyenne des mots par groupe, contexte et type de phonème. Les chiffres entre parenthèses renvoient au score moyen pour mots à phonème cible en position finale ; score minimum = 1, score maximum = 4.

Chose commune pour les deux groupes, la connaissance, évaluée par le questionnaire, et la reconnaissance, évaluée par le test d'identification du mot final, des mots cibles contenant un son cible 'similaire' sont meilleures que la connaissance et la reconnaissance de mots cibles contenant un son 'nouveau'. Ainsi, les apprenants feraient moins d'erreurs de perception dans les mots contenant un son 'similaire' que dans les mots contenant un son 'nouveau' parce que ceux-là leur sont plus familiers que ceux-ci. Chose intéressante, chez les non-avancés la différence entre sons cibles 'nouveaux' et 'similaires' est plus grande en ce qui concerne la reconnaissance qu'en ce qui concerne la connaissance. En d'autres mots, ils connaissent les mots cibles qui contiennent un son 'nouveau' mieux qu'ils ne les reconnaissent<sup>10</sup>. Ceci peut signifier qu'il n'y a pas de rapport automatisé entre la forme auditive et la signification des mots et/ou que les apprenants n'ont pas (encore) acquis les catégories L2 'nouvelles'. On peut penser qu'ils ont un vocabulaire limité et qu'ils ne ressentent donc pas le besoin (pragmatique) de distinguer les sons d'une paire minimale telle que /f/ - /ʒ/ (*champs - gens*) ou /z/ - /s/ (*zèle - sel*).

### Erreurs de reconnaissance

Chaque erreur lexicale représente au moins une erreur de perception. Généralement, quand le mot cible est un mot français, les apprenants font plus d'erreurs lexicales dans les mots qui contiennent un son cible 'nouveau' que dans les mots contenant un son 'similaire'. On peut observer le contraire pour les non-mots : il y a plus d'erreurs lorsque le non-mot contient un son 'similaire'<sup>11</sup>. Les apprenants non avancés ont plus d'erreurs lexicales que les apprenants avancés, ce qui ne peut pas surprendre.

Une comparaison des erreurs lexicales des deux groupes montre tout d'abord que les avancés font des reconnaissances erronées plus homogènes que les non-avancés, ce qui revient à dire que les non-avancés sont plus tolérants quant à la ressemblance acoustique/phonétique du mot 'reconnu' avec le mot cible. La réponse donnée par les avancés est souvent celui des deux mots d'une paire minimale qui n'est pas le mot cible, par exemple *marche* au lieu de *marge*, *sel* au lieu de *zèle*, *vite* au lieu de *vide*, *trompe* au lieu de *trombe*, *cage* au lieu de *case*. Ensuite, les apprenants avancés ont une tendance plus prononcée que les apprenants non avancés à 'reconnaître' un mot de la même classe grammaticale que le mot cible, ce qui indique un meilleur usage de la syntaxe. Finalement, on trouve une plus grande différence entre le nombre d'erreurs dans les phrases neutres et non neutres chez les avancés que chez les non-avancés.

La comparaison montre que l'emploi d'une stratégie contextuelle est plus fréquent chez les avancés que chez les non-avancés et qu'une stratégie lexicale est plus utilisée par les non-avancés. Un grand nombre des réponses erronées données par ceux-ci sont des mots français fréquents, ce qui attire l'attention sur l'importance de la fréquence subjective des mots. Cette fréquence semble surtout - chez les avancés - importante dans les phrases neutres où le mot cible est plus fréquent que l'autre mot de la paire minimale. Dit autrement, l'effet de la fréquence dépend du contexte ainsi que de la capacité de celui qui écoute à traiter les informations du contexte non neutre. Tout ceci témoigne d'une grande complexité dans la reconnaissance des mots, où chacun des facteurs suivants est en jeu : le contexte, la fréquence subjective, le phonème cible et la position du phonème cible dans le mot.

### 3. Acquisition et reconnaissance

#### Une hiérarchie d'acquisition ?

A partir des résultats présentés et discutés ci-dessus il est possible de proposer une hiérarchie d'acquisition (et de reconnaissance) des mots et des sons en L2 :

- Ce qui s'apprend en L2, c'est d'abord les mots et non les sons.
- L'acquisition et la reconnaissance de mots qui contiennent un son 'similaire' se fait plus facilement que l'acquisition et la reconnaissance de mots contenant un son 'nouveau'.
- L'acquisition et la reconnaissance de mots contenant un son 'similaire' est plus difficile quand celui-ci se trouve à la fin du mot.
- L'acquisition et la reconnaissance de mots contenant un son 'nouveau' est plus difficile quand celui-ci se trouve en début du mot<sup>12</sup>.

Une examination détaillée des erreurs lexicales va peut-être pouvoir mener à la suggestion d'une hiérarchie des sons 'nouveaux' et 'similaires' respectifs.

#### Acquérir vs. reconnaître ; forme vs. signification

Sebastián-Gallés & Baus 2005 comparent les résultats de trois tests de perception administrés aux mêmes sujets. Des trois tâches, la catégorisation de sons<sup>13</sup> était la plus facile, la décision lexicale<sup>14</sup> était la plus difficile et le gating<sup>15</sup> se trouvait entre les deux. Ces résultats rappellent qu'acquérir et reconnaître un son et acquérir et reconnaître un mot qui contient ce son n'est pas la même chose. De même, les recherches de Feldman & Healy 1998 révèlent que l'apprentissage d'un mot comprend à la fois l'apprentissage de sa forme auditive et l'apprentissage de sa signification.

Les résultats de l'étude présentée témoignent du fait qu'il faut bien connaître la signification d'un mot pour pouvoir bénéficier du traitement des informations sémantiques d'un contexte non neutre. De même, pour reconnaître le mot le moins fréquent des deux mots d'une paire minimale dans un contexte neutre, il faut avoir bien acquis chacun des sons qu'il contient et un tel apprentissage semble réservé aux apprenants avancés, c'est-à-dire à ceux qui, pendant une période, ont eu un contact intensif avec la langue. D'autres études soulignent

qu'un contact intensif avec la langue cible est déterminant pour l'acquisition des catégories L2. Meador et al. 2000 mettent en évidence des facteurs tels que l'âge d'acquisition (plus on est jeune, mieux on apprend), l'emploi relatif de la L2 et de la L1. Hardison 2003 montre qu'une représentation visuelle de type facial ou labial, l'existence de locuteurs et d'exemples multiples ainsi que l'usage de modalités différentes (auditive et audiovisuelle) sont des facteurs qui facilitent l'apprentissage.

#### 4. Acquisition et reconnaissance : les mots et les sons en cours de langue

Quelles conclusions tirer pour le cours de langue ? La recherche met en évidence qu'il faut travailler 1) le rapport entre la forme auditive et la signification, 2) l'identification du son et du mot, y inclus du son dans le mot, qu'il s'agisse d'un mot connu ou inconnu, 3) la reconnaissance des mots de paires minimales dans des contextes neutres et non neutres et 4) la reconnaissance dans des modalités différentes, avec de multiples locuteurs et exemples. Le résultat de tout ce travail serait l'acquisition des mots - leur signification et leur forme auditive - et l'automatisation du rapport entre la signification et la forme, l'acquisition de catégories phonémiques de la L2, la reconnaissance correcte des mots dans la parole continue - en contexte neutre et non neutre - et l'identification correcte des phonèmes de mots inconnus (ce qui signifie plus de facilité à apprendre de nouveaux mots) et une conscience, chez l'apprenant ainsi que chez l'enseignant, de l'importance de l'apprentissage des sons, du processus de reconnaissance, des sources d'erreurs en cas de non-reconnaissance ou non-compréhension en L2. Comment faire ce travail est une question à laquelle il n'y a pas de réponse unique ni définitive.

#### Notes

<sup>1</sup> Je tiens à remercier Marie Labelle pour ses suggestions et remarques pertinentes sur une version antérieure de l'article.

<sup>2</sup> Voir Hedevang 2006 pour une discussion des étapes dans la reconnaissance des mots en contexte et un modèle du processus de reconnaissance.

<sup>3</sup> L'accent perceptif des apprenants danois en français est décrit dans Hedevang 2007b.

<sup>4</sup> Le questionnaire était une version danoise et adaptée du questionnaire employé par Zareva et al. 2005. Pour une discussion détaillée du design de l'étude et de tous les résultats obtenus, voir Hedevang 2007a.

<sup>5</sup> Tous les tableaux et figures de l'article sont des reproductions en français de tableaux et figures en danois dans Hedevang 2007a.

<sup>6</sup> Dans les analyses statistiques, les catégories de réponses 1 et 2 ont été considérées comme réponses correctes et la catégories 3 comme erronée. La catégorie 4 n'y a pas été incluse.

<sup>7</sup> Une analyse (*linear mixed effects model*) du temps de réaction pour les réponses correctes (catégories de réponses 1 et 2) a donné une interaction significative entre le groupe (avancés, non-avancés et locuteurs natifs) et le contexte (neutre, non neutre et non-mots),  $p < .0001$ . Cette interaction montre que les locuteurs natifs sont les plus rapides dans tous les contextes et que tous les groupes perçoivent les non-mots beaucoup plus lentement que les mots français. Ceci indique que le manque de contacte lexical influe non seulement les apprenants mais également les locuteurs natifs.

<sup>8</sup> L'analyse n'a pas montré d'effet du type de phonème sur le temps de réaction, bien que les apprenants soient plus rapides quand ils doivent reconnaître un mot qui contient un son 'similaire'

que quand le mot cible contient un son 'nouveau'. Par contre, il y avait une interaction entre le contexte (neutre vs. non neutre) et la connaissance des mots,  $p < .02$  : Mieux les apprenant connaissent le mot, plus ils bénéficient des informations sémantiques supplémentaires des phrases non neutres.

<sup>9</sup> Les erreurs sont discutées, exemples à l'appui, dans Hedevang 2007a. Il s'agit typiquement d'erreurs relatives au/à la mode et/ou au lieu d'articulation, par exemple quand /z/ devient /ʃ/ ou /j/ devient /s/ ou /z/.

<sup>10</sup> Ce qui peut peut-être s'expliquer par le fait que la connaissance est évaluée sur la base de mots écrits. L'observation reste toutefois intéressante étant donné que la différence entre connaissance et reconnaissance n'est pas aussi importante pour les mots contenant un son 'similaire'.

<sup>11</sup> Il est possible que ce résultat soit dû au fait que le nombre de mots contenant un son cible 'nouveau' est proportionnellement plus important en ce qui concerne les mots français qu'en ce qui concerne les non-mots.

<sup>12</sup> On peut penser qu'il s'agit d'un phénomène d'assimilation en début de mot en d'un prolongement de la voyelle qui vient juste avant quand la consonne cible se trouve en position finale.

<sup>13</sup> La catégorisation de sons est une tâche dans laquelle est évaluée la capacité des sujets à distinguer les sons de la même catégorie ou de catégorie différentes sur un continuum, p.ex. sur un continuum de voisement où les extrémités sont les sons /k/ (consonne sourde) et /g/ (consonne sonore) respectivement.

<sup>14</sup> Dans la tâche de décision lexicale, les sujets entendent des mots et des non-mots, un mot à la fois, et doivent, le plus vite possible, décider si le mot est un mot existant ou un non-mot.

<sup>15</sup> Le gating est une technique où l'on présente des mots un à un et chaque mot de façon progressive. La tâche des sujets consiste à identifier les mots cibles à partir de fragments de mot toujours plus longs (en millisecondes). Après chaque présentation, les sujets doivent indiquer quel mot ils pensent entendre et dans quelle mesure ils sont sûrs de leur jugement.

## Références

- Feldman, A. & Healy, A. F. 1998. Effect of First Language Phonological Configuration on Lexical Acquisition in a Second Language. In: *Foreign Language Learning: Psycholinguistic Studies on Training and Retention*. Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flege, J. E. 1995. Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In: *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*. Timonium, Maryland: York Press.
- Hardison, D. M. 2003. « Acquisition of second-language speech: Effects of visual cues, context, and talker variability ». *Applied Psycholinguistics* n° 24 (4), pp. 495-522.
- Hayashi, T. 1991. « Interactive processing of words in connected speech in L1 and L2 ». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* n° (2), pp. 151-160.
- Hedevang, L. 2006. « La reconnaissance des mots dans la parole continue en L2: processus, facteurs et problèmes ». *Synergies Pays Scandinaves* n° 1, pp. 114-131.
- Hedevang, L. 2007a. *Taltfranski danske ører. Ordgenkendelse og ordgenkendelsesstrategier hos danske fransklearnere*, Ph.d.-afhandling. Aarhus: Institut for Sprog, Litteratur og Kultur, Aarhus Universitet.

Hedevang, L. 2007b. « Når franske lyde spænder ben for ordgenkendelsen ». *Fransk Nyt* n° 252, pp. 31-36. Téléchargeable sur <http://www.emu.dk/gym/fag/fr/index.html>.

Meador, D., Flege, J. E. & MacKay, I. R. A. 2000. « Factors affecting the recognition of words in a second language ». *Bilingualism: Language and Cognition* n° 3 (1), pp. 55-67.

Pallier, C., Colomé, A. & Sebastián-Gallés, N. 2001. « The Influence of Native-Language Phonology on Lexical Access: Exemplar-Based Versus Abstract Lexical Entries ». *Psychological Science* n° 12 (6), pp. 445-449.

Sebastián-Gallés, N. & Baus, C. 2005. « On the Relationship between Perception and Production in L2 Categories. » In: *Twenty-First Century Psycholinguistics: Four Cornerstones*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Yamada, R. A., Tohkura, Y. & Kobayashi, N. 1997. Effect of word familiarity on non-native phoneme perception: identification of English /r/, /l/, and /w/ by native speakers of Japanese. In: *Second-Language Speech: Structure and Process*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Zareva, A., Schwanenflugel, P. & Nikolava, Y. 2005. « Relationship between Lexical Competence and Language Proficiency. » *SSLA* n° 27, pp. 567-595.