



HAL
open science

Le kaléidoscope de la liaison en français : étude comparée de son appropriation par des apprenants adultes de FLE et des enfants natifs

Mylene Harnois-Delpiano

► To cite this version:

Mylene Harnois-Delpiano. Le kaléidoscope de la liaison en français : étude comparée de son appropriation par des apprenants adultes de FLE et des enfants natifs. Linguistique. Université Grenoble Alpes, 2016. Français. NNT : 2016GREAL003 . tel-01309533v2

HAL Id: tel-01309533

<https://theses.hal.science/tel-01309533v2>

Submitted on 23 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

ès Sciences du Langage spécialité Français Langue Etrangère

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Mylène HARNOIS-DELPIANO

Thèse dirigée par **Jean-Pierre CHEVROT** et
codirigée par **Cristelle CAVALLA**

préparée au sein du **Laboratoire LIDILEM**
dans l'École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines

Le kaléidoscope de la liaison en français : étude comparée de son appropriation par des apprenants adultes de FLE et des enfants natifs

Thèse soutenue publiquement le **7 avril 2016**,
devant le jury composé de :

Mme Cristelle CAVALLA

Maître de Conférences, Université Sorbonne-Nouvelle Paris III, Co-directrice

M. Damien CHABANAL

Maître de Conférences (HDR), Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, Rapporteur

M. Jean-Pierre CHEVROT

Professeur, Université Grenoble-Alpes, Directeur

Mme Isabelle RACINE

Professeure Associée, Université de Genève, Rapporteur

M. Georges-Daniel VÉRONIQUE

Professeur, Université Aix-Marseille, Président



REMERCIEMENTS

Me viennent à l'esprit tant de sincères et chaleureux remerciements
pour exprimer ma gratitude à tous ceux qui m'ont soutenue !

Je remercie tout d'abord mes directeurs de thèse, Jean-Pierre Chevrot et Cristelle Cavalla, de leur disponibilité, leur confiance, leur soutien et leurs relectures tardives du soir et du week-end.

Je remercie le département de français de l'Université Chungbuk à Cheongju en Corée du Sud de m'avoir permis d'y mener une étude longitudinale, notamment le directeur, les professeurs, l'assistante et bien sûr les étudiants qui ont participé aux enregistrements.

Je remercie Rodolphe Meidinger de son accueil chaleureux et de m'avoir gentiment prêté son bureau afin que les sessions d'enregistrement se fassent dans les meilleures conditions possibles.

Je remercie les étudiants de Sciences du Langage de l'Université Stendhal Grenoble-Alpes qui ont participé à cette étude en tant qu'expérimentateurs ainsi que tous les enfants qu'ils ont enregistrés.

Je remercie mon "Sunbae" Moon-Kyu Park de ses explications de la phonologie du coréen, toute erreur dans cette thèse à ce sujet serait uniquement due à mes prises de notes.

Je remercie Jina de ses traductions du coréen au français et l'inverse.

Je remercie mes proches Nicole, Viviane, Samuel, Esther, "réquisitionnés" comme juges de données de thèse, du temps passé à leurs écoutes attentives.

Je remercie mes amis linguistes Rozenn, Anna, Giovanni, Isabelle de leurs conseils et encouragements.

Je remercie Julie de ses envois d'articles numériques et des emprunts d'ouvrages à distance.

Je remercie Nicolas de sa création de listes aléatoires.

Je remercie Monique et Agathe qui avaient la bonne version de .pages au bon moment, me faisant de justesse renaître le chapitre 2 et tout son référencement bibliographique.

Je remercie mes parents d'avoir supporté mon indisponibilité et de m'avoir offert un ordinateur portable qui m'était si indispensable pour ce travail de recherche et qui est ensuite toujours resté dans un rayon de cinq mètres autour de moi, même en vacances.

Je remercie Alain Lecomte et Serge Billard de m'avoir permis de prendre mes quartiers dans leur collège pendant les week-ends et les vacances scolaires, m'offrant des conditions de travail idéales dans un calme olympien, parfois rythmé de sonneries.

Je remercie Alain de son aide en tant qu'expérimentateur et juge de données mais avant tout et surtout de son soutien inconditionnel, son attention au quotidien et son dévouement de papa solo.

Je remercie mes enfants, "cobayes" malgré eux en tant qu'acteurs des vidéos explicatives du protocole d'enquête, de leur patience et de leur compréhension adorable vis à vis de l'absence de leur maman dans les derniers moments de thèse.

Je remercie les auteurs des travaux "sous presse" d'avoir accepté de me transmettre leurs versions pré-finales.

Je remercie enfin Damien Chabanal, Isabelle Racine et Georges-Daniel Véronique d'avoir accepté de faire partie du jury de thèse.

Sans eux, ce travail de recherche n'aurait pu aboutir, merci à vous tous.

| | |
|---|-----------|
| <i>Table des matières</i> | 5 |
| <i>Table des tableaux</i> | 9 |
| <i>Table des figures</i> | 13 |
| INTRODUCTION | 15 |
| PARTIE ① - LA LIAISON EN FRANÇAIS | 22 |
| I. La liaison en français : un kaléidoscope linguistique | 22 |
| I.1. Un épiphénomène de l'enchaînement généralisé | 23 |
| I.1.1. Généralités sur la liaison | 23 |
| I.1.2. La liaison vs l'élision | 24 |
| I.1.3. La liaison vs l'enchaînement consonantique | 24 |
| I.2. Un phénomène linguistique | 26 |
| I.2.1. Le prisme orthoépique | 27 |
| I.2.1.1. Influence de la graphie initiale du Mot 2 | 27 |
| I.2.1.2. Influence de la graphie finale du Mot 1 | 28 |
| I.2.2. Le prisme phonologique | 31 |
| I.2.2.1. La fréquence de la consonne de liaison | 31 |
| I.2.2.2. La resyllabation | 34 |
| I.2.2.3. La liaison et l'hiatus | 36 |
| I.2.2.4. La liaison sans enchaînement | 38 |
| I.2.2.5. Le groupe de souffle | 42 |
| I.2.3. Le prisme morphosyntaxique | 44 |
| I.2.3.1. La classification des contextes de liaison | 45 |
| I.2.3.2. La fréquence des contextes morphosyntaxiques | 48 |
| I.2.3.3. Les formes verbales | 51 |
| I.2.3.4. Le nombre | 52 |
| I.2.3.5. Le genre | 54 |
| I.2.4. Le prisme lexical | 56 |
| I.2.4.1. La sémantique | 57 |
| I.2.4.2. La longueur des unités lexicales | 59 |
| I.2.4.3. La fréquence des unités lexicales | 61 |
| I.2.5. L'assemblage des prismes | 64 |
| I.2.5.1. La liaison non attendue | 65 |
| I.2.5.2. Une classification kaléidoscopique | 68 |
| I.2.5.3. Les liaisons catégoriques | 70 |
| I.2.5.4. Les liaisons variables | 71 |
| I.2.5.5. Les liaisons épisodiques | 73 |

| | |
|--|------------|
| 1.2.5.6. Les liaisons erratiques | 76 |
| 1.3. Un phénomène sociolinguistique | 78 |
| 1.3.1. Le prisme de la variation diachronique | 79 |
| 1.3.2. Le prisme de la variation diamésique | 81 |
| 1.3.3. Le prisme de la variation diaphasique | 83 |
| 1.3.4. Le prisme de la variation diastratique | 88 |
| 1.3.4.1. La variable de la classe sociale, en perception | 88 |
| 1.3.4.2. La variable de la classe sociale, en production | 90 |
| 1.3.4.3. Les variables liées au locuteur | 91 |
| 1.3.5. Le prisme de la variation diatopique | 93 |
| 2. Modélisation et appropriation du kaléidoscope “liaison en français” | 95 |
| 2.1. La perception de la liaison en français | 95 |
| 2.1.1. Revue des études lexico-phonologiques en L2 | 95 |
| 2.1.2. Influence de la liaison sur la reconnaissance des mots | 100 |
| 2.1.3. Perception de l’acceptabilité des liaisons en français | 103 |
| 2.1.3.1. Le jugement d’acceptabilité en français L1 | 103 |
| 2.1.3.2. Le jugement d’acceptabilité en français L2 | 105 |
| 2.2. Acquisition de la liaison en français L1 | 107 |
| 2.2.1. Modélisation de la consonne de liaison en français | 108 |
| 2.2.2. Les principales étapes du scénario développemental de la liaison en L1 | 109 |
| 2.2.3. Le modèle phonologique | 110 |
| 2.2.4. Le modèle constructionniste | 113 |
| 2.2.5. L’acquisition de la liaison chez les enfants bilingues | 118 |
| 2.3. Appropriation de la liaison en français L2 | 120 |
| 2.3.1. Les paramètres du contexte d’appropriation du français | 121 |
| 2.3.1.1. La prise en compte des transferts possibles depuis la langue première | 121 |
| 2.3.1.2. L’environnement langagier de l’appropriation du français L1 et L2 | 124 |
| 2.3.2. Revue des données en production chez les apprenants L2 | 126 |
| 2.3.3. Appropriation des contextes linguistiques de liaison en français | 134 |
| 2.3.3.1. Appropriation de la liaison catégorique | 135 |
| 2.3.3.2. Appropriation de la liaison variable | 138 |
| 2.3.3.3. Appropriation de la resyllabation | 140 |
| 2.3.4. Appropriation de la variation sociolinguistique | 141 |
| 2.3.4.1. Influence de l’usage sur l’appropriation de la liaison en français | 141 |
| 2.3.4.2. Appropriation de la variation diamésique | 144 |
| 2.3.4.3. Appropriation de la variation diaphasique | 146 |
| 2.3.5. Modélisation de l’appropriation du phénomène de la liaison en français L2 | 147 |
| 2.4. Hypothèses | 150 |

| | |
|---|------------|
| PARTIE ② - ETUDE COMPARÉE DE LA LIAISON LI-L2 | 153 |
| 3. Méthodologie | 153 |
| 3.1. Le choix de la méthode de recueil de données | 153 |
| 3.2. Les choix concernant les participants L2 | 154 |
| 3.2.1. Les participants L2 et les conditions d'enregistrement | 154 |
| 3.2.2. La méthode longitudinale | 156 |
| 3.2.3. L'environnement langagier des participants L2 | 157 |
| 3.3. Les choix concernant les participants LI | 159 |
| 3.3.1. La méthode transversale | 159 |
| 3.3.2. Les participants LI et les conditions d'enregistrement | 160 |
| 3.4. Le protocole expérimental | 162 |
| 3.4.1. Le choix des mots cibles et du matériel | 162 |
| 3.4.2. Condition expérimentale de contrôle | 166 |
| 3.4.3. La tâche de dénomination d'images | 167 |
| 3.4.3.1. Procédure | 168 |
| 3.4.3.2. Passations | 169 |
| 3.4.3.3. Transcriptions | 170 |
| 3.4.4. La tâche de jugement d'acceptabilité | 171 |
| 3.4.4.1. Jugement d'acceptabilité de la liaison catégorique opposée à l'erreur | 172 |
| 3.4.4.2. Jugement d'acceptabilité des deux variantes de la liaison variable | 172 |
| 3.4.4.3. Jugement d'acceptabilité de la liaison variable opposée à l'erreur | 172 |
| 3.4.4.4. Procédure | 173 |
| 3.4.4.5. Transcription | 175 |
| 3.4.5. La tâche d'écriture | 176 |
| 4. Liaisons des L2 : étude longitudinale et comparaison avec les LI | 178 |
| 4.1. La production induite par la tâche de dénomination d'images | 180 |
| 4.1.1. La production des liaisons catégoriques | 181 |
| 4.1.1.1. Résultats pour les séquences « déterminant + nom » | 181 |
| 4.1.1.2. Résultats par MI : "un" et "trois" | 182 |
| 4.1.2. La production des liaisons variables | 186 |
| 4.1.2.1. Résultats pour les séquences « adjectif qualificatif + nom singulier » | 186 |
| 4.1.2.2. Résultats par MI : "petit", "gros" et "grand" | 189 |
| 4.1.3. Comparaison de la production des LC et des LV | 193 |
| 4.2. Analyse des erreurs produites en dénomination d'images | 197 |
| 4.2.1. Les erreurs communes aux liaisons catégoriques et variables | 197 |
| 4.2.1.1. Les liaisons sans enchaînement | 197 |
| 4.2.1.2. Les aphérèses | 198 |
| 4.2.2. Analyse des erreurs de liaison catégorique | 200 |

| | |
|---|------------|
| 4.2.2.1. Production d'erreurs lors des séquences « déterminant + nom » | 200 |
| 4.2.2.2. Evolution de la production des liaisons catégoriques | 207 |
| 4.2.3. Analyse des erreurs de liaison variable | 208 |
| 4.2.3.1. Production d'erreurs lors des séquences « adj. qualificatif + nom singulier » | 209 |
| 4.2.3.2. Les consonnes de liaison non attendues | 215 |
| 4.2.3.3. Evolution de la production des liaisons variables | 223 |
| 4.3. La perception induite par la tâche de jugement d'acceptabilité | 225 |
| 4.3.1. Perception de la liaison catégorique | 226 |
| 4.3.1.1. Résultats par type d'erreur : "omission" et "substitution" de CL | 227 |
| 4.3.1.2. Résultats par MI : "un" et "trois" | 230 |
| 4.3.1.3. Evolution du jugement d'acceptabilité de la liaison catégorique | 233 |
| 4.3.2. Perception de la liaison variable | 235 |
| 4.3.2.1. Résultats pour les séquences « adjectif qualificatif + nom singulier » | 237 |
| 4.3.2.2. Résultats par MI : "petit", "gros" et "grand" | 240 |
| 4.3.2.3. Evolution du jugement d'acceptabilité de la liaison variable | 246 |
| 4.3.3. Comparaison du jugement d'acceptabilité des LC et des LV | 248 |
| 4.4. Comparaisons inter-tâches et inter-individuelles | 253 |
| 4.4.1. Comparaison des résultats avec ceux de la tâche d'écriture | 253 |
| 4.4.2. Comparaison des résultats de production et de perception | 258 |
| 4.4.2.1. La production et la perception des liaisons catégoriques | 258 |
| 4.4.2.2. La production et la perception des liaisons variables | 261 |
| 4.4.3. Appariement des apprenants de FLE et des enfants francophones natifs | 266 |
| 4.4.3.1. Les paramètres de l'appariement | 266 |
| 4.4.3.2. Appariement L2 - L1 de la production de LC & comparaison des erreurs d'omission | 269 |
| 4.4.3.3. Appariement L2 - L1 de la production de LV & comparaison des erreurs de substitution | 272 |
| 4.4.3.4. Appariement L2 - L1 de la production de LC & comparaison de la perception des LCRJ | 275 |
| 4.4.3.5. Appariement L2 - L1 de la production de LV & comparaison de la perception des LVRJ | 277 |
| DISCUSSION GÉNÉRALE | 282 |
| 1/ Processus d'appropriation de la liaison par les enfants L1 | 283 |
| 2/ Processus d'appropriation de la liaison par les apprenants L2 | 288 |
| 3/ Mise en perspective didactique du kaléidoscope de la liaison en français | 294 |
| <i>Références</i> | <i>301</i> |
| <i>Annexes</i> | <i>317</i> |

TABLE DES TABLEAUX

| | |
|---|-----|
| Tableau 1 - Comparaison de réalisations de contextes de liaison catégorique en L1 et L2..... | 71 |
| Tableau 2 - Comparaison de réalisations de contextes de liaison variable en L1 et L2..... | 72 |
| Tableau 3 - Comparaison de réalisations de contextes de liaison épisodique en L1 et L2..... | 74 |
| Tableau 4 - Comparaison de réalisations de contextes de liaison erratique en L1 et L2..... | 77 |
| Tableau 5 - Réalisation de la liaison après "(c) est" en lecture et en conversation chez des francophones natifs et des apprenants avancés de trois L1 différentes avec et sans long séjour en milieu homoglotte. | 82 |
| Tableau 6 - Paramètres combinés lors d'une situation de communication..... | 87 |
| Tableau 7 - Découpages perçus par les auditeurs L1 et L2 à l'écoute de pseudo-mots (Stridfeldt, 2005)..... | 101 |
| Tableau 8 - Influence de l'usage sur le système abstractionnel de l'acquisition des constructions en français L1..... | 118 |
| Tableau 9 - Définition des différentes productions en contexte de liaison catégorique chez des enfants francophones natif en fonction des modèles phonologique et constructionniste les plus récents... | 120 |
| Tableau 10 - Types syllabiques les plus fréquents en pour-cent en français, espagnol, anglais, allemand et coréen..... | 122 |
| Tableau 11 - Paramètres pouvant être combinés pour définir le contexte d'appropriation d'un apprenant..... | 125 |
| Tableau 12 - Mode de calcul de la proportion d'erreurs résiduelles : exemple de l'apprenant A07..... | 137 |
| Tableau 13 - Hypothèses de recherche..... | 152 |
| Tableau 14 - Pourcentages de dénomination des items par âge des enfants dans la BD2I chez des francophones natifs..... | 164 |
| Tableau 15 - Résultats des apprenants L2 en production de séquences comportant une liaison catégorique..... | 181 |
| Tableau 16 - Résultats des enfants L1 en production de séquences comportant une liaison catégorique..... | 182 |
| Tableau 17 - Résultats des apprenants L2 en production de séquences impliquant les mots "un" & "trois". | 183 |
| Tableau 18 - Résultats des enfants L1 en production de séquences impliquant les mots "un" & "trois"..... | 184 |
| Tableau 19 - Résultats des tests T de Student sur la différence de production de LCRJ après les mots "un" et "trois"..... | 185 |
| Tableau 20 - Résultats des apprenants L2 en production de séquences comportant une liaison variable..... | 186 |
| Tableau 21 - Résultats des enfants L1 en production de séquences comportant une liaison variable..... | 188 |
| Tableau 22 - Résultats des apprenants L2 en production de séquences impliquant les mots "petit", "gros" et "grand"..... | 189 |
| Tableau 23 - Résultats des enfants L1 en production de séquences impliquant les mots "petit" et "gros"..... | 190 |
| Tableau 24 - Résultats des tests T de Student sur la différence de production de LVRJ après les mots "petit" et "gros"..... | 192 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 25 - Résultats des tests T de Student sur la différence de production de LVRJ après les mots l "un" et "trois" et le mot l "grand" chez les apprenants L2..... | 193 |
| Tableau 26 - Résultats des tests T de Student sur la différence de production de LCRJ et LVRJ..... | 194 |
| Tableau 27 - Résultats du test de corrélation des rangs de Pearson entre LCRJ et LVRJ | 195 |
| Tableau 28 - Résultats des apprenants L2 en production de séquences erronées en contexte de liaison catégorique | 201 |
| Tableau 29 - Apprenants L2 : comparaison de la production des erreurs selon le mot l en contexte de liaison catégorique | 202 |
| Tableau 30 - Résultats des enfants L1 en production de séquences erronées en contexte de liaison catégorique | 204 |
| Tableau 31 - Enfants L1 : comparaison de la production des erreurs selon le mot l en contexte de liaison catégorique | 204 |
| Tableau 32 - Comparaison des erreurs de production des enfants L1 en contexte de liaison catégorique avec la valeur zéro | 206 |
| Tableau 33 - Résultats des apprenants L2 en production de séquences erronées en contexte de liaison variable..... | 210 |
| Tableau 34 - Comparaison des erreurs de production des apprenants L2 selon les mot l "petit", "gros" et "grand" avec la valeur zéro | 211 |
| Tableau 35 - Résultats des enfants L1 en production de séquences erronées en contexte de liaison variable | 212 |
| Tableau 36 - Comparaison des erreurs de production des enfants L1 selon les mots l "petit" et "gros" avec la valeur zéro | 214 |
| Tableau 37 - Apprenants L2 : Production des séquences comprenant l'adjectif qualificatif "petit"..... | 216 |
| Tableau 38 - Apprenants L2 : Production des séquences comprenant l'adjectif qualificatif "gros" | 218 |
| Tableau 39 - Apprenants L2 : Production des séquences comprenant l'adjectif qualificatif "grand" | 220 |
| Tableau 40 - Apprenants L2 : Explications morphologique et orthographique de la CL /d/ non attendue..... | 222 |
| Tableau 41 - Résultats des apprenants L2 en jugement d'acceptabilité de paires comportant une liaison catégorique réalisée | 227 |
| Tableau 42 - Résultats des enfants L1 en jugement d'acceptabilité de paires comportant une liaison catégorique réalisée..... | 229 |
| Tableau 43 - Résultats des apprenants L2 en jugement d'acceptabilité de paires comportant une liaison catégorique réalisée après les mots l "un" et "trois" | 231 |
| Tableau 44 - Résultats des enfants L1 en jugement d'acceptabilité de paires comportant une liaison catégorique réalisée après les mots l "un" et "trois" | 232 |
| Tableau 45 - Résultats des tests T de Student sur la différence de jugement d'acceptabilité de la LCRJ selon le type d'erreur auquel elle est opposée..... | 234 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 46 - Résultats des tests T de Student sur la différence de jugement d'acceptabilité de la LCRJ selon les MI "un" ou "trois" | 235 |
| Tableau 47 - Résultats des apprenants L2 en jugement d'acceptabilité de paires comportant une liaison variable réalisée..... | 237 |
| Tableau 48 - Résultats des enfants L1 en jugement d'acceptabilité de paires comportant une liaison variable réalisée..... | 239 |
| Tableau 49 - Résultats des apprenants L2 en jugement d'acceptabilité de paires comportant une liaison variable réalisée après les mots l "petit", "gros" et "grand" | 241 |
| Tableau 50 - Résultats des enfants L1 en jugement d'acceptabilité de paires comportant une liaison variable réalisée après les mots l "petit" et "gros" | 243 |
| Tableau 51 - Comparaison du jugement d'acceptabilité de la liaison variable réalisée juste des enfants L1 selon le mot l et le type de paire écoutée avec la valeur du hasard | 243 |
| Tableau 52 - Résultats des tests T de Student sur la différence de jugement d'acceptabilité des LCRJ et LVRJ | 249 |
| Tableau 53 - Comparaison L2 et L1 du nombre de sujets ayant jugé la LC et la LV non réalisée plus acceptable | 250 |
| Tableau 54 - Comparaison L2 et L1 de la corrélation de la perception des liaisons catégoriques et variables | 251 |
| Tableau 55 - Apprenants L2 : comparaison des résultats concernant le mot l adjectif qualificatif "gros" | 255 |
| Tableau 56 - Corrélations entre la production écrite "gross" et la forme orale /gʁos/ en production et en perception | 256 |
| Tableau 57 - Production d'erreurs de substitution par les apprenants L2 au cours de l'étude longitudinale | 257 |
| Tableau 58 - Comparaison L2 et L1 : corrélations entre la perception et la production de la liaison catégorique | 260 |
| Tableau 59 - Corrélations prédictives : perception vs production de la liaison catégorique chez les apprenants L2 | 260 |
| Tableau 60 - Comparaison L2 et L1 : corrélations entre la perception et la production de la liaison variable réalisée | 263 |
| Tableau 61 - Comparaison L2 et L1 : corrélations entre la perception et la production de la liaison variable non réalisée | 263 |
| Tableau 62 - Corrélations prédictives : perception et production de la liaison variable chez les apprenants L2 | 265 |
| Tableau 63 - Appariement des sujets L2 et L1 sur un même score de production de liaisons catégoriques réalisées justes..... | 267 |
| Tableau 64 - Appariement des sujets L2 et L1 sur un même score de production de liaisons variables réalisées justes | 268 |
| Tableau 65 - Comparaison des erreurs d'omission des sujets L2 et L1 préalablement appariés en production de LC réalisées justes | 270 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 66 - Comparaison des erreurs de substitution des sujets L2 et L1 préalablement appariés en production de LV réalisées justes..... | 273 |
| Tableau 67 - Comparaison du jugement d'acceptabilité des liaisons catégoriques réalisées justes des sujets L2 et L1 préalablement appariés en production de LCRJ..... | 276 |
| Tableau 68 - Comparaison du jugement d'acceptabilité des liaisons variables réalisées justes des sujets L2 et L1 préalablement appariés en production de LVRJ..... | 278 |

TABLE DES FIGURES

| | |
|--|-----|
| Figure 1 - Arborescence des niveaux communs de référence (Conseil de l'Europe, 2001 : 25)..... | 16 |
| Figure 2 - Syllabation de la séquence /pətitamidan/..... | 35 |
| Figure 3 - Relief conceptionnel de l'entretien professionnel (tiré de Koch & Oesterreicher, 2001 : 587)..... | 87 |
| Figure 4 - Pourcentages de jugements d'acceptabilité en faveur des liaisons catégoriques et variables réalisées justes lors de notre pré-enquête auprès d'apprenants coréens de FLE de niveau A1-A2 du CECRL | 106 |
| Figure 5 - Stade 1 du modèle phonologique de l'acquisition de la liaison en français L1 | 110 |
| Figure 6 - Stade 2 du modèle phonologique de l'acquisition de la liaison en français L1 | 111 |
| Figure 7 - Stade 3 du modèle phonologique de l'acquisition de la liaison en français L1 | 112 |
| Figure 8 - Etape 1 du modèle constructionniste de l'acquisition de la liaison en français L1 | 114 |
| Figure 9 - Etape 2 du modèle constructionniste de l'acquisition de la liaison en français L1 | 115 |
| Figure 10 - Appropriation de la liaison catégorique par des apprenants de FLE coréens et italiens : évolution de la réalisation canonique et des erreurs d'omission, de substitution et de formes orthographiques | 136 |
| Figure 11 - Appropriation de la liaison variable par des apprenants de FLE coréens et italiens : évolution de la variante réalisée, de la variante non réalisée, de la substitution de CL ainsi que des formes orthographiques | 139 |
| Figure 12 - Comparaison de l'appropriation de la liaison selon le contexte catégorique ou variable lors de notre pré-enquête auprès d'apprenants coréens de FLE de niveau A1-A2 du CECRL...l | 142 |
| Figure 13 - Comparaison de l'appropriation des liaisons selon la tâche de lecture et de dénomination d'images.....l | 145 |
| Figure 14 - Représentation des séquences "un arbre", "trois arbres", "un petit arbre", "un gros arbre" et "un grand arbre" | 166 |
| Figure 15 - Représentation de trois ballons de tailles différentes en vue de faire produire les mots l en isolation.....l | 167 |
| Figure 16 - Comparaison de l'évolution de la réalisation de la liaison catégorique en L2 et en L1 | 185 |
| Figure 17 - Comparaison de l'évolution de la réalisation de la liaison variable en L2 et en L1 | 192 |
| Figure 18 - Comparaison de la production des liaisons par les locuteurs L2 et L1 | 194 |
| Figure 19 - Comparaison de l'appropriation de la liaison catégorique par les apprenants L2 et les enfants L1 | 207 |
| Figure 20 - Comparaison de l'appropriation de la liaison variable par les apprenants L2 et les enfants L1 | 223 |
| Figure 21 - Comparaison L2 et L1 de l'évolution de la perception de la liaison catégorique par contexte et par mot l | 233 |
| Figure 22 - Comparaison L2 et L1 de l'évolution de la perception de la liaison variable par paire proposée | 247 |

| | |
|---|-----|
| Figure 23 - Comparaison L2 et L1 de l'évolution de la perception de la réalisation des liaisons catégoriques et variables..... | 248 |
| Figure 24 - Comparaison L2 et L1 de l'évolution de la perception et de la production des liaisons catégoriques | 259 |
| Figure 25 - Comparaison L2 et L1 de l'évolution de la perception et de la production des liaisons variables | 262 |
| Figure 26 - Appariement de la production de LC des sujets L2 et L1 & comparaison des erreurs d'omission | 271 |
| Figure 27 - Appariement de la production de LV des sujets L2 et L1 & comparaison des erreurs de substitution | 274 |
| Figure 28 - Appariement de la production de LC des sujets L2 et L1 & comparaison du jugement d'acceptabilité de la liaison catégorique réalisée juste | 277 |
| Figure 29 - Appariement de la production de LV des sujets L2 et L1 & comparaison du jugement d'acceptabilité de la liaison variable réalisée juste | 279 |

INTRODUCTION

Au fil des recherches, le domaine de la didactique du Français Langue Etrangère (FLE) s'est enrichi de termes plus spécifiques correspondant à des besoins particuliers d'apprenants. Il existe ainsi le Français Langue Seconde (FLS ou FL2) qui s'acquière précocement ou non dans un pays où le français est l'une des langues officielles, mais aussi le Français Langue de Scolarisation (FLSCO), le Français sur Objectif Universitaire (FOU), le Français Langue Professionnelle (FLP), le Français sur Objectif Spécifique (FOS) et le Français Langue d'Intégration (FLI).

Tous les apprenants ont en commun le fait d'être engagés dans un processus d'appropriation du français comme langue cible par opposition à leur.s langue.s source.s qu'ils ont apprise.s antérieurement. En revanche, leur mode d'exposition au français se situe sur un continuum allant de l'immersion sociale la plus complète en milieu naturel / homoglotte où l'ensemble de l'environnement langagier est la langue cible, à l'apprentissage scolaire ou institutionnel guidé dans un milieu hétéroglotte, sans autre contact à la langue cible que les rares heures hebdomadaires d'enseignement entrecoupées de vacances. Si le terme d'"acquisition" est généralement associé à la première extrémité de ce continuum, celui d'"apprentissage" est lié à la seconde, c'est pourquoi, nous préférons celui d'"appropriation" comme terme couvrant, pour décrire le « processus social et cognitif d'appréhension, d'analyse et de mémorisation des éléments d'une langue cible en vue d'en maîtriser le fonctionnement » (Véronique, Carlo, Granget, Kim, & Prodeau, 2009 : 365), sans toutefois exclure les deux premiers termes dans des contextes précis.

Par ailleurs, nous nous contenterons d'employer le terme générique "Français Langue Etrangère" ou son acronyme "FLE" et nous pourrions également désigner les "apprenants de FLE" comme des "locuteurs L2", c'est-à-dire des personnes qui s'approprient le français comme une nouvelle langue (qu'elle soit seconde, troisième ou plus encore) que ce soit en milieu naturel ou lors d'un apprentissage guidé, une fois que leur première langue est installée (vers quatre ans). Par opposition, nous nommerons les "francophones natifs" ou "locuteurs L1" (pour langue première), ceux qui acquièrent le français comme première langue de socialisation, de manière monolingue, bilingue voire même multilingue (Ellis, 2003 [1997] : 3; Ortega, 2013 : 5).

Enfin, la mention d'un niveau de langue ne devra être considérée que comme une simple indication ne préjugant pas du stade d'appropriation d'un phénomène précis. A l'instar des enfants francophones natifs pour lesquels on ne peut évoquer qu'un âge approximatif de développement, les différences interindividuelles sont très importantes lorsqu'on observe un niveau (en L2) ou un âge (en L1) donné. Dans le domaine de la didactique des langues, le niveau de langue des apprenants de FLE est défini en fonction de l'arborescence du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (dorénavant CECRL) recommandé par le Conseil de l'Europe depuis 2001 pour l'auto-évaluation, l'enseignement et la certification, telle que la figure 1 ci-dessous :

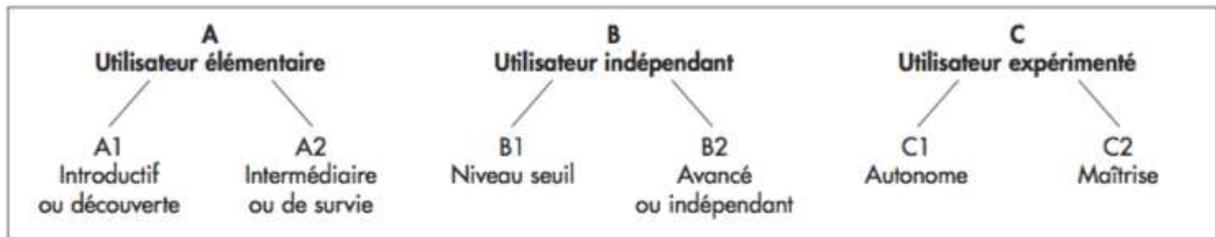


Figure 1 - Arborescence des niveaux communs de référence (Conseil de l'Europe, 2001 : 25)

Cette arborescence se divise en trois niveaux globaux — A (utilisateur élémentaire), B (utilisateur indépendant) et C (utilisateur expérimenté) — eux-mêmes divisés en deux niveaux chacun, de manière à obtenir l'échelle de six niveaux décrite dans le CECRL : A1 (introductif ou découverte), A2 (intermédiaire ou de survie), B1 (niveau seuil), B2 (avancé ou indépendant), C1 (autonome), C2 (maîtrise). Cette arborescence permet également une subdivision de chacune des six branches afin de définir plus finement la compétence communicationnelle des locuteurs L2 (ex : A1.1, A1.2...). Cette dernière est appréciée en fonction de la capacité de réponse des apprenants à des besoins pratiques, présupant la maîtrise de moyens grammaticaux. Par exemple, être capable de « raconter un événement, une expérience ou un rêve » (CECRL, 2001 : 25) suppose que l'apprenant se soit approprié les temps du passé composé et de l'imparfait, or « les recherches en acquisition montrent que la maîtrise de ces temps verbaux n'est pas nécessaire pour être un narrateur-apprenant hors pair » (Véronique et al., 2009 : 339). Observant les productions d'apprenants, les chercheurs en acquisition décrivent des développements de micro-systèmes linguistiques ou extra-linguistiques (par exemple, le syntagme nominal complexe, la morphologie verbale, la variation diaphasique...) dont l'appropriation peut, ou non, présenter des interdépendances, si bien que la progression linguistique ne se fait pas aussi linéairement que la formulation du CECRL ne le suggère en termes de compétences pragmatiques¹.

¹ pour une revue de la recherche en acquisition de la grammaire du FLE, voir Véronique et al. (2009)

Par ailleurs, même

les récurrences attestées au sein des microsystèmes [...] doivent être tempérées par trois grands facteurs au moins : le mode d'exposition à la langue cible [cf. *supra*], la durée et le mode d'enseignement de la langue cible et le recours aux langues antérieurement connues, dont la langue première (Véronique et al., 2009 : 293)

La référence au CECRL est aujourd'hui adoptée en didactique des langues par tous les concepteurs de manuels, de curricula, d'évaluations ainsi que par les institutions, telles que les universités ou les entreprises, qui recrutent à un certain niveau certifié comme acquis². En revanche, le CECRL est rarement évoqué par nombre de chercheurs en acquisition qui préfèrent situer l'apprenant dans un niveau global "débutant", "intermédiaire" ou "avancé". En effet, il leur est très difficile de se référer au CECRL puisque, décrivant des micro-systèmes, ils ne peuvent qu'en décrire des variétés initiale, intermédiaire ou avancée dans les lectures d'apprenants. Par exemple, si l'appropriation des déterminants débute au niveau A du CECRL, l'appropriation du genre en français (la fourchette versus le couteau...) peut se faire bien plus tard pour un apprenant dont la distinction n'existe pas dans sa ou ses langue.s source.s. Cette appropriation peut aussi se fossiliser dans une variété intermédiaire alors même que l'apprenant est considéré comme un utilisateur expérimenté du français (niveau C du CECRL)³. Certains chercheurs cependant tentent d'œuvrer à la construction d'un pont entre les deux disciplines (notamment Bartning, Martin, & Vedder, 2010; Prodeau, Lopez, & Véronique, 2012; Véronique, 2005). Professionnellement investie à la fois dans la didactique du FLE depuis une quinzaine d'années et plus récemment dans la recherche en acquisition des langues secondes, nous ne rentrerons pas dans le débat qui oppose ces courants car nous ne pouvons qu'en souhaiter une confluence. S'agissant de niveaux généraux, nous nous référerons donc indifféremment aux niveaux "débutant", "intermédiaire" ou "avancé" ainsi qu'à leurs correspondants respectifs : "A", "B1" et "à partir de B2" du CECRL.

Dans cette thèse, nous proposons d'étudier le micro-système de la liaison en français. Ce phénomène apparaît à l'oral et consiste en la production d'une consonne entre deux mots dont le second est à initiale vocalique (par exemple, "un N avion", "trois Z enfants", "un petit T arbre", "trop P aimable", "premier R avril"). Cette consonne, dite "de liaison", est dépendante du premier mot car elle représente l'oralisation de sa consonne graphique finale, qui est muette lorsque le premier mot est prononcé seul ou précède un second mot à initiale consonantique. Elle est également dépendante du second mot puisqu'il doit être à initiale vocalique et elle y est généralement enchaînée : "trois...Zenfants" est plus souvent prononcé que "troisZ...enfants". Quand on observe

² Pour plus de précisions sur les certifications basées sur le CECRL, voir Schneider-Mizony (2014)

³ L'exemple le plus connu est l'artiste anglophone Jane Birkin.

attentivement ce phénomène, on s'aperçoit qu'il est éminemment complexe. En effet, du point de vue de la linguistique descriptive, c'est la combinaison des différents domaines qui la compose qui permet, ou non, la réalisation d'une consonne de liaison et la forme qu'elle prend. Par exemple, si un enfant prononce "j'ai trop Z envie d'une glace", il produit une liaison erronée. L'adulte récepteur du message, peut alors reformuler "j'ai très Z envie" et ainsi faire correspondre le niveau lexical au niveau phonologique : contrairement à "trop", "très" peut être suivi d'une liaison en /z/. Il peut aussi reformuler "j'ai trop P envie" et ainsi faire correspondre le niveau phonologique au niveau orthoépique : "trop", du fait de sa consonne finale graphique en "p", induit une liaison en /p/. Il peut également reformuler "j'ai trop envie", sans consonne de liaison car le niveau morphosyntaxique n'impose pas la réalisation d'une liaison dans ce contexte précis. Enfin, le choix qu'il va faire de prononcer ou non la consonne de liaison après "trop" dépend de facteurs sociolinguistiques : est-ce que les deux locuteurs lisent un message (variation diamésique) ? Sont-ils parisiens, marseillais, suisses, québécois, sénégalais (variation diatopique) ? L'adulte qui va reformuler est-il un locuteur, une locutrice, plutôt jeune, plutôt âgé, de milieu socioprofessionnel plutôt favorisé ou non (variation diastratique) ? Est-il seul avec l'enfant si bien qu'il peut s'amuser de l'erreur de liaison et préférer la répéter plutôt que la reformuler, ou bien sont-ils en présence de l'enseignant de l'enfant et il choisira alors probablement de réaliser une forme plus normative (variation diaphasique) ? Ainsi, à la manière d'un kaléidoscope au sein duquel un nombre fini de petits miroirs autorise un nombre indéfini de combinaisons d'images lumineuses, le phénomène de la liaison en français est composé d'un nombre fini d'éléments linguistiques qui autorise un nombre indéfini de combinaisons menant à la réalisation ou non d'une consonne de liaison.

L'objectif de cette recherche est double : dans la première partie, nous exposerons une analyse de chaque prisme linguistique et sociolinguistique impliqué dans le phénomène de la liaison. Chacun d'entre eux nous permettra d'éclairer les études qui ont été réalisées ces dernières années auprès d'apprenants de FLE de niveau intermédiaire à avancé, afin de découvrir dans quelle mesure ils parviennent à se les approprier en perception comme en production. Dans la seconde partie, nous présenterons une étude expérimentale de l'appropriation de la liaison en français dont le protocole a été suivi par 17 apprenants coréens de FLE de niveau A1-A2 du CECRL enregistrés trois fois sur une durée d'un an, ainsi que par 165 enfants francophones natifs de deux à six ans. La comparaison de ces deux groupes de participants nous permettra non seulement d'étayer le modèle constructionniste de l'acquisition de la liaison L1 (Chevrot, 2014; Chevrot, Chabanal, & Dugua, 2007; Chevrot, Dugua, & Fayol, 2009; Chevrot, Dugua, Harnois-Delpiano, Siccardi, & Spinelli, 2013) dans le cadre duquel nous nous positionnons mais aussi d'esquisser le processus d'appropriation de la liaison L2, très influencé par la graphie apprise dès les premiers cours de FLE.

Pour ce faire, dans le premier chapitre, nous commencerons par replacer la liaison en français au sein d'un phénomène plus large que Laks nomme « enchaînement généralisé » (2005c : 160). Nous détaillerons ensuite les prismes orthoépique, phonologique, morpho-syntaxique et lexical du kaléidoscope de la liaison décrits par les travaux en L1, en les abordant sous le spectre des études qui ont été réalisées en L2. Le principal reproche qui est fait à l'encontre de ces études concernant le phénomène de la liaison en FLE est qu'elles sont peu comparables, soit parce que les apprenants observés n'ont pas le même niveau CECRL de français, soit parce que les différences dans leur environnement langagier sont importantes, soit parce que les auteurs ne s'accordent pas sur la définition même de ce qu'est une liaison obligatoire ou variable. Par exemple, pour des apprenants anglophones de niveau avancé, les résultats suggérés par leurs auteurs peuvent aller de l'observation d'Howard (2013) selon laquelle « puisque les études existantes sur les locuteurs natifs n'observent pas d'occurrences de la liaison variable avec certains mots dans certaines catégories morphosyntaxiques [...], il se peut que les apprenants ne soient pas vraiment différents » (2013 : 226), à la vision alarmiste de Thomas (2015a) qui considère que « la liaison obligatoire contribue à elle seule à près de 20% de toutes les erreurs phonétiques relevées dans [son] corpus. C'est là une proportion inquiétante pour un phénomène si répandu » (2015a : 185). Nous nous emploierons donc à mettre en valeur les productions qui peuvent être comparables, non seulement entre apprenants L2 mais aussi avec celles des adultes francophones natifs. Enfin, nous explorerons le phénomène de la liaison en tant que variable sociolinguistique sous les prismes diachronique, diamésique, diaphasique, diastratique et diatopique, en lien avec ce que les apprenants L2 peuvent en percevoir. Bien qu'essentielle à la bonne compréhension du phénomène de la liaison, nous verrons que très peu de recherches en FLE sont consacrées à sa variation sociolinguistique et que les apprenants ne semblent avoir l'occasion de se l'approprier qu'en contexte de séjour en milieu homoglotte.

Dans le deuxième chapitre, nous décrirons plus particulièrement les processus d'appropriation du phénomène de la liaison. Nous commencerons par une revue des études en perception chez les apprenants de FLE. Elles concernent majoritairement des apprenants L2 avancés de langue.s première.s germanique.s et s'intéressent à l'influence de la liaison sur la reconnaissance des mots. A notre connaissance, seule une étude porte sur le jugement d'acceptabilité de la réalisation de la liaison en L2. Il s'agit de notre pré-enquête (Harnois-Delpiano, 2006; Harnois-Delpiano, Cavalla, & Chevrot, 2012) menée auprès d'apprenants coréens de FLE de niveau débutant que nous avons mise en parallèle de l'étude de Nardy (2003, 2008) concernant les enfants francophones natifs ; nous en exposerons les résultats. Nous décrirons ensuite l'acquisition de la liaison en français L1, notamment au travers des principales étapes du scénario développemental élaboré ces quinze

dernières années. Deux modélisations du processus d'acquisition sont actuellement proposées, l'une phonologique (Wauquier, 2009; Wauquier & Shoemaker, 2013; Wauquier-Gravelines & Braud, 2005) et l'autre constructionniste (cf. *supra*). Nous les détaillerons toutes deux, sachant que nous défendons la seconde puisque nous considérons que les données de cette thèse l'étaient. Nous nous attacherons enfin à l'appropriation de la liaison en français L2 dont nous proposerons une revue des études. A l'instar de celles sur la perception, la plupart des études sur la production de liaison en FLE concernent des apprenants de niveau intermédiaire ou avancé de langue.s première.s germanique.s. Cependant, la tendance s'inverse avec la mise en place du projet IPFC (Detey & Kawaguchi, 2008; Durand, Laks, & Lyche, 2009; Racine & Detey, sous presse; Racine, Detey, Zay, & Kawaguchi, 2012). C'est dans ce cadre que des études portant sur l'appropriation de la liaison par des apprenants de différents niveaux et de diverses LI viennent de paraître ou paraîtront prochainement ; nous mentionnerons celles que nous avons pu compiler. Nous terminerons ce chapitre par un exposé des résultats des études qui participent à la construction du scénario développemental de la production des liaisons, notamment sous les prismes morphosyntaxique (liaisons catégoriques et variables), phonologique (resyllabation) et sociolinguistique (variation diamésique et diaphasique). Nous verrons dans quelle mesure ces résultats et l'influence de l'environnement langagier alimentent les premières ébauches de la modélisation du processus d'appropriation de la liaison en français L2, qu'il soit lexical (Wauquier, 2009; Wauquier & Shoemaker, 2013) ou constructionniste (Barreca & Floquet, 2015), ce qui nous conduira à poser les hypothèses de cette recherche.

Dans le troisième chapitre, nous détaillerons la méthodologie notre travail de recherche empirique. Nous expliciterons nos différents choix : méthode de recueil des données, participants locuteurs L2, participants locuteurs LI. Puis nous décrirons le protocole expérimental mis en place afin qu'il soit réalisable aussi bien par des apprenants adultes de FLE que des enfants francophones natifs. Le protocole est composé de tâches comportant des contextes de liaison catégorique « déterminant + nom » et variable « adjectif qualificatif masculin + nom singulier ». Il repose sur la sollicitation de productions à l'aide d'une tâche de dénomination d'images ainsi que sur l'évaluation de la perception des liaisons au travers d'une tâche de jugements d'acceptabilité opposant des séquences comportant, soit une liaison réalisée à une liaison non réalisée, soit une liaison réalisée à une erreur de liaison. Une tâche écrite a en outre été ajoutée pour les apprenants coréens afin de vérifier leur connaissance de la graphie de chaque mot sélectionné pour le protocole expérimental.

Dans le quatrième chapitre, nous exposerons parallèlement les données recueillies auprès des apprenants coréens de FLE et des enfants francophones natifs. Nous présenterons d'abord les résultats de la production des liaisons catégoriques et variables. Puis, nous analyserons les erreurs

qui ont été produites par les deux groupes de participants, certaines étant plus typiques des apprenants de FLE (réalisation d'une consonne de liaison inattendue, telle que "un gros S escargot") et d'autres des enfants francophones natifs (réalisation d'aphérèses, telle que "un nateur" pour "un ordinateur"). Ensuite, nous détaillerons, toujours parallèlement, les résultats des deux groupes de participants en perception des liaisons catégoriques et variables. Nous terminerons par un sous-chapitre sur les comparaisons que nous avons réalisées entre tâches mais aussi entre les locuteurs L1 et L2. En effet, bien qu'il soit impossible de comparer les résultats des deux groupes de participants du fait de conditions environnementales et compétences cognitives non alignables, nous avons mis en place une méthode innovante d'appariement des participants sur la base de données factuelles. Ainsi, nous avons relevé le taux de liaisons réalisées de chaque participant L2 que nous avons apparié aux participants L1 qui avaient également le même score en production de liaisons catégoriques d'abord, puis de liaisons variables.

Nous concluons cette thèse par l'intégration de nos résultats au modèle constructionniste du processus d'acquisition de la liaison en français L1. Puis, sur la base de nos résultats nous esquisserons le processus d'appropriation de la liaison en français L2 qui peut être compatible avec l'un ou l'autre des modèles proposés actuellement : lexical ou constructionniste. Nous terminerons par une mise en perspective didactique prenant en compte l'ensemble des prismes de ce kaléidoscope linguistique de la liaison en français car sans une perception claire de chacun d'entre eux, les apprenants de FLE ne peuvent qu'avoir une vision flouée du phénomène.

PARTIE ① - LA LIAISON EN FRANÇAIS

I. La liaison en français : un kaléidoscope linguistique

La liaison en français est un phénomène fréquent à l'oral, qui dépasse même la fréquence de la voyelle "u" (Thomas, 2002 : §10). Adda-Decker, Fougeron, Gendrot, Delais-Roussarie & Lamel (2012 : 120) relèvent par exemple qu'« un mot sur dix est un mot pouvant entrer en liaison avec ce qui suit » dans le corpus Nijmegen Corpus of Casual French⁴. Il est donc important de disséquer ce phénomène complexe susceptible de mettre en insécurité linguistique nombre de francophones, apprenants comme natifs. Véritable kaléidoscope, la liaison en français a été décrite à travers le prisme de nombreux domaines linguistiques et extralinguistiques, tels que orthoépique, phonologie, syntaxe, morphologie, lexicologie ou sociolinguistique.

Depuis une dizaine d'années, des travaux de constitution et d'analyse de grands corpus de français parlé permettent de faire le point sur les usages attestés de la liaison entre Paris et le nord de la Loire (NCCFr en 2008 et le Corpus d'Orléans⁵ depuis 2002) mais aussi dans sa variation en métropole comme dans l'espace francophone à travers le monde (Phonologie du Français Contemporain depuis 2002⁶) ainsi qu'en Français Langue Etrangère (InterPhonologie du Français Contemporain⁷).

⁴ Le corpus NCCFr comprend trente-cinq heures de parole produite par quarante-six étudiants de la région parisienne qui dialoguent ensemble. Plus de précisions à l'adresse : <http://mirjamernestus.nl/Ernestus/NCCFr/> (Torreira, Adda-Decker, & Ernestus, 2010)

⁵ Le corpus d'Orléans est un projet du Laboratoire Ligérien de Linguistique de l'université d'Orléans. Il est constitué de la réactualisation de l'enquête sociolinguistique d'Orléans réalisée en 1968-1974 (ESLO1) à laquelle s'ajoute un corpus représentatif du français parlé à Orléans à partir de 2008 (ESLO2). Plus de précisions à l'adresse : <http://eslo.huma-num.fr> (Baude & Dugua, 2011; Blanc & Biggs, 1971)

⁶ Le projet PFC est codirigé par Marie-Hélène Côté, Jacques Durand, Bernard Laks et Chantal Lyche. Le corpus est composé de 700 locuteurs LI enregistrés sur 37 points d'enquête dans l'espace francophone mondial. Plus de précisions à l'adresse : <http://www.projet-pfc.net> (Durand, Laks, & Lyche, 2002; Durand et al., 2009)

⁷ Le projet IPFC est une déclinaison du projet PFC. Il est coordonné par Sylvain Detey, Isabelle Racine et Yuji Kawaguchi. Le corpus en expansion est actuellement constitué d'apprenants FLE de seize LI différentes. Plus de précisions à l'adresse : <http://cblle.tufs.ac.jp/ipfc/> (Detey & Kawaguchi, 2008; Durand et al., 2009; Racine & Detey, sous presse; Racine et al., 2012)

I.1. Un épiphénomène de l'enchaînement généralisé

I.1.1. Généralités sur la liaison

La liaison en français est un phénomène oral dont l'acquisition débute d'abord uniquement à l'oral chez les enfants francophones natifs (Chevrot et al., 2009; Chevrot et al., 2013; Wauquier, 2010; Wauquier-Gravelines & Braud, 2005). Pourtant, elle est usuellement définie sur la base de principes écrits, comme une « action de prononcer deux mots consécutifs en unissant la consonne finale du premier mot (non prononcée isolément ou devant une consonne) à la voyelle initiale du mot suivant (ex. les petits enfants [leptizãfã]) » ("liaison" dans Le Petit Robert, 2016) ou encore comme un « procédé consistant à prononcer devant la voyelle ou le h muet initial d'un mot, la consonne finale, ordinairement muette, du mot précédent » ("liaison" dans Trésor de la langue française informatisé [TLFi], 2012). En effet, même si « *la pratique de l'écriture n'est ni une condition nécessaire ni une condition suffisante de la prononciation des liaisons* » (Encrevé, 1988 : 281), Thimonnier observe que « pour appliquer [les règles relatives aux liaisons], il faut pouvoir se *représenter mentalement le mot écrit* » (1970 : 72). C'est pourquoi sans avoir intériorisé la forme graphique de "trop" dont la consonne finale est "p", l'enfant non lecteur comme l'adulte en situation d'analphabétisme ou d'illettrisme aura peu de chances de réaliser "trop_envie" avec liaison en /p/ : /tʁopãvi/ en alphabet phonétique international (dorénavant API). Les indices orthographiques de la liaison sont donc particulièrement saillants pour les apprenants adolescents et adultes qui débutent leur apprentissage du français aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Mais la liaison reste bien un phénomène oral spécifique du français que Racine et Detey estiment « incontournable dans le FLE » tant elle est perçue comme difficile « à expliquer pour les enseignants [et] à maîtriser pour les apprenants » (2015 : 3). Pourtant, Thomas regrette que « la liaison [soit] rarement enseignée à cause de sa complexité » (1998 : 544). Une des difficultés est que lorsqu'il y a liaison, par exemple pour "un_ami", "des_ours" ou "le petit_enfant", la représentation graphophonique de la consonne finale du premier mot est, dans la grande majorité des occurrences, oralement réalisée enchaînée au deuxième mot ce qui engendre alors un découpage syllabique du type "un Nami" (/ẽ.na.mi/), "des Zours" (/de.zuʁs/) ou "le petit Tenfant" (/lə.pə.ti.tã.fã/). C'est cette resyllabation, commune à la liaison, l'élosion et l'enchaînement consonantique qui crée l'ambiguïté entre ces trois phénomènes du français.

1.1.2. La liaison vs l'élision

Contrairement à la liaison qui est un phénomène consonantique n'apparaissant qu'à l'oral, l'élision est un phénomène vocalique engendrant la disparition non seulement à l'oral mais aussi à l'écrit de la voyelle graphique finale d'un premier mot monosyllabique devant un second mot à initiale vocalique "la étoile" /la.e.twal/ → "l'étoile" /le.twal/, "le oreiller" /lə.o.ʁe.je/ → "l'oreiller" /lo.ʁe.je/, "si il" /si.il/ → "s'il" /sil/. Si l'on s'en tient à ces descriptions, malgré la resyllabation qu'elles entraînent, liaison et élision semblent deux processus phonologiques bien distincts. Mais c'est la non-liaison que Schane (1967) apparente à l'élision car toutes deux induisent, au moins à l'oral, l'abrégement d'un mot devant celui qui le suit :

On peut alors considérer comme un même processus l'élision des voyelles et l'absence de liaison des consonnes : ce ne serait en somme que l'amuisement d'un segment occupant une position finale dans le mot ; c'est-à-dire qu'une voyelle finale sera omise ou tronquée devant un autre mot commençant par une voyelle, alors qu'une consonne finale est omise devant un autre mot commençant par une consonne. De manière à adopter une position neutre entre les deux termes, élision et absence de liaison, nous donnerons le plus souvent à ces deux processus apparentés le nom de troncation (Schane, 1967 : 38)

C'est pourquoi Schane (1967 : 41) a posé une règle de troncation s'appliquant à ces deux phénomènes. Cette représentation phonologique a été contestée par Dell dès 1970 puis abandonnée par Schane lui-même (1974). La règle de troncation a par la suite été réajustée pour la seule déletion de liaison, excluant ce parallèle célèbre mais éphémère entre élision et non-liaison (Encrevé, 1988 : 90-91). Il n'en reste pas moins que l'élision est un phénomène qui participe à ce que Laks (2005c : 160) qualifie d'« enchaînement généralisé » dont la langue française est « dès l'origine » profondément marquée. Pour l'auteur, « le français présente une prosodie particulière qui impose l'enchaînement généralisé », tels que « enchaînement voyelle-consonne, voyelle-voyelle et consonne-consonne » mais également « enchaînement consonne-voyelle, dont la liaison est un cas particulier » (2005c : 160). L'élision en est donc un autre cas particulier puisqu'une fois la voyelle graphique finale du premier mot (dorénavant M1) disparue, il en résulte bien un enchaînement consonne-voyelle ("ce était" /cə.e.tɛ/ → "c'était" /cɛ.tɛ/).

1.1.3. La liaison vs l'enchaînement consonantique

Un autre type d'enchaînement consonne-voyelle est l'enchaînement consonantique qui consiste à oralement lier la dernière consonne toujours prononcée d'un M1, à l'initiale vocalique d'un second mot (dorénavant M2) : "el^hle est" /ɛl.ɛ/ → /ɛ.lɛ/, "petit^he amie" /pə.tit.a.mi/ → /pə.ti.ta.mi/ ou

“coq au vin” /kok.o.vɛ̃/ → /ko.ko.vɛ̃/. N'importe quelle consonne graphique peut être sujette à l'enchaînement consonantique et lorsqu'elle l'est, sa réalisation phonique n'est pas modifiée. Par comparaison, selon Delattre, seules neuf consonnes sont « passibles de lier » (1951 [1947] : 29) et certaines subissent une modification de leur réalisation phonique : “s”, “x” (toutes deux prononcées /z/ en contexte de liaison), “d” (prononcée /t/ en liaison), “g” (prononcée /g/ ou /k/ en liaison), “z”, “t”, “n”, “r” et “p”.

De plus, la consonne graphique du M1 passible d'enchaînement consonantique est toujours prononcée, aussi bien dans le mot isolé que dans la chaîne parlée — Encrevé la nomme d'ailleurs « consonne fixe » (1988 : 24) — alors que la consonne passible de liaison est muette lorsque le M1 est énoncé en isolation ou précède un M2 à initiale consonantique : “des maisons”, “six livres”, “chantez”, “un chat”, “le grand”, “le petit”, “un dernier”, “trop cher” ou “long trajet”. C'est pourquoi la consonne finale graphique “f” n'est pas considérée comme une consonne passible de lier (Léon, P. & Bhatt, 2009 : 96). En effet, elle est prononcée de la même manière dans tous les contextes (en isolation “neuf” /nœf/ - “sauf” /sɔf/, devant consonne “neuf jours” /nœfʒuʁ/ - “sauf moi” /sɔfmwa/, devant voyelle “neuf amis” /nœfamɪ/ - “sauf erreur” /sɔfɛʁœʁ/). Le doute provient du numéral cardinal “neuf” dont la consonne finale en /f/ se voise dans deux contextes particuliers : “neuf heures” /nœvœʁ/ et “neuf ans” /nœvɑ̃/ auxquels on peut ajouter parfois “neuf autres” (/nœvotʁ/ ou /nœfotʁ/) et rarement “neuf hommes” (/nœvɔm/ ou /nœfɔm/). Il n'existe aucune autre exception pour tous les mots graphiques se terminant par un “f”, le phénomène est donc généralement considéré comme une assimilation phonétique (/f/ par /v/)⁸, de la même manière qu'au sein d'un même mot graphique (par exemple, “examen” prononcé /ɛgzamɛ̃/ et non /ɛksamɛ̃/ du fait du voisement du /ks/). L'Académie française suggère d'ailleurs « que dans le cas de ces exceptions, la prononciation en /v/ est favorisée par la brièveté des mots concernés, ce qui pousse à prononcer le groupe nominal comme s'il s'agissait d'un seul mot » (Académie Française [Site Internet], 2015).

En outre, la consonne fixe n'est pas toujours en position finale du M1 à l'écrit, contrairement à la consonne graphique induisant une liaison. C'est cette différence qui permet à l'enchaînement consonantique de supplanter une liaison qui aurait pu être réalisée. Ainsi nous verrons au chapitre 1.2.3. pourquoi “des grosses étoiles” peut se prononcer avec enchaînement consonantique “des grosSétoiles” /de.gʁo.se.twal/ ou avec liaison “des grossZétoiles” /de.gʁos.ze.twal/.

⁸ A noter que Racine (2014) et Racine & Detey (sous presse) l'incluent au phénomène de la liaison, certainement parce que, pour les apprenants de FLE, cette assimilation pose les mêmes problèmes orthoépiques qu'une consonne finale graphique induisant une liaison non conforme à sa phonie, telles que “un gros /z/ avion” /s/ → /v/ ou “un grand /t/ homme” /d/ → /t/ (cf. chapitre 1.2.1).

Enfin, Delattre indique que « l'analyse expérimentale montre que la consonne d'enchaînement a une tension croissante légèrement moins forte que celle de la consonne de liaison. L'union consonne-voyelle est donc plus étroite dans la liaison que dans l'enchaînement » (1951 [1947] : 26). Cependant, l'auteur relativise ces différences en précisant à ses apprenants anglo-américains que « du point de vue pratique, il suffit de savoir que, dans les deux cas, la consonne va avec la syllabe de la voyelle qui suit » (1951 [1947] : 26). Plus récemment, Thomas (2002) recommande

une réanalyse de certaines erreurs dans le cadre plus vaste de l'enchaînement consonantique typique du français, que certains étudiants ont tendance à négliger au profit d'une séparation des mots basée sur l'écrit ou sur les tendances de la langue anglaise (par exemple *avec une amie* réalisé /avɛk-yn-ami/ au lieu de /a-vɛ-ky-na-mi/). Une intervention pédagogique s'impose au niveau de la correction phonétique qui consiste à travailler d'abord la syllabation ouverte du français, qui s'applique à la fois à l'enchaînement et à la liaison, et à traiter ensuite cette dernière comme un cas particulier de resyllabation à droite (Thomas, 2002 : §17)

Pour des apprenants L2 moins avancés que ceux de Thomas, une intervention pédagogique serait également tout à fait pertinente en perception de l'oral où la liaison, l'élision, l'enchaînement consonantique et plus largement l'enchaînement généralisé (Laks, 2005c : 160) les mettent en difficulté. Delattre (1966) faisait déjà remarquer quarante ans plus tôt :

On sait la peine qu'à un nouvel élève à comprendre les mots qu'il a appris isolément, dès qu'ils sont réunis dans une phrase. L'élision, la liaison, et l'enchaînement aidant, le groupe rythmique lui donne l'impression une succession de syllabes sensiblement égales dont le rythme ininterrompu cache malicieusement les limites des mots. (Delattre, 1966 : 141)

La liaison, l'élision et l'enchaînement consonantique sont donc tous trois des cas particuliers de l'enchaînement consonne-voyelle, lui-même un cas particulier de l'enchaînement généralisé, et nous allons maintenant nous concentrer sur toute la complexité du kaléidoscope de la liaison en français, que nous avons choisi de décrypter dans le contexte du FLE.

1.2. Un phénomène linguistique

Le phénomène de la liaison en français a beaucoup été étudié en linguistique descriptive (notamment Fouché, 1956 : 434-479 ; Grammont, 1926 [1914] : 129-138; Grevisse & Goosse, 2011 [1936] : 47-49; Langlard, 1928; Martinon, 1913 : 355-392; Passy, 1906 [1887] : 128-131), souvent dans le but d'en établir une norme prescriptive sinon du "bon usage", tout du moins du français "standard" synonyme de « raffinement et d'élégance » (Langlard, 1928 : 118).

Le phénomène de la liaison en français a également été détaillé à des fins pédagogiques pour les apprenants de FLE : entre autres Nyrop (1902 : 123-135) à l'intention des apprenants danois, Vidon-Varney (1934, 1936, 1937), Delattre (1947, 1951, 1955, 1956)⁹ et Malécot (1980 [1977]) pour les apprenants anglo-américains ainsi que Valdois (1913 : 12-21) ou Léon (1976 [1966] : 118-131) « à l'usage des étudiants étrangers » mais aussi Léon & Bhatt (2009 : 95-100) et Léon (2011 [1992] : 237-253) qui ont perdu leur acception prescriptive et se sont ouverts à un lectorat allant des étudiants d'université locuteurs L2 comme L1 jusqu'au « grand public ».

Ce présent chapitre 1.2 propose une synthèse de ces travaux agrémentée d'études basées sur des recueils de données de locuteurs L1 ou L2 qui seront quant à elles citées lors de la description de leurs résultats.

1.2.1. Le prisme orthoépique

La liaison est tout d'abord un phénomène de sandhi externe, c'est-à-dire une modification phonétique que peut subir l'initiale ou la finale d'un mot. Plus précisément, elle consiste en l'apparition à l'oral d'une consonne entre deux mots dont le second est à initiale vocalique ou semi-vocalique. Cette consonne, nommée "de liaison", est par ailleurs située à l'interface du code écrit et du code oral.

En effet, nous avons vu au chapitre 1.1.1. que la consonne de liaison [p] "trop_envie" : /tʁopãvi/ est inaccessible à celui qui ne peut se représenter la graphie du mot "trop" puisqu'il est généralement prononcé /tʁo/. A l'inverse, la prononciation de "grand_amour" : /gʁãtamuʁ/ avec la réalisation d'une consonne de liaison [t] absente de "grand_hasard" : /gʁãazaʁ/ nécessite une explication pour tout nouveau lecteur. C'est pourquoi, on peut admettre que la consonne de liaison est également un phénomène orthoépique¹⁰, à la fois dépendant du M1 et du M2.

1.2.1.1. Influence de la graphie initiale du Mot 2

Le M2 conditionne l'apparition de la consonne de liaison (dorénavant CL). Par exemple, après le M1 "les", la CL /z/ est présente dans les séquences où l'initiale du M2 est vocalique, qu'elle soit orale

⁹ Les articles de Delattre sont réunis en 1966 dans *Studies in French and Comparative phonetics*. La Haye : Mouton

¹⁰ L'orthoépique est ici dénuée de son acception normative. En effet, il n'est pas question de savoir "bien lire" selon le respect du "bon usage" ou du français "standard" mais tout simplement de connaître les règles qui permettent de passer de la graphie à la phonie.

([a] : “les /z/ avions”, [e] : “les /z/ éléphants”, [ɔ] : “les /z/ ordinateurs”...), ou nasale ([ã] : “les /z/ enfants”, [ɛ̃] : “les /z/ indices”). Elle est aussi présente dans les séquences où l'initiale graphique du M1 est un “h muet” (“les /z/ histoires”) et où l'initiale du M2 est semi-vocalique (“[w] : les /z/ oies”, “[u] : les /z/ huiles”, “[j] : les /z/ ions”). À l'inverse, la CL n'apparaît pas lorsque l'initiale du M2 est semi-vocalique et que l'initiale graphique est la consonne “w” ou la voyelle “y” : “les westerns”, “les yoyos” (sauf “les /z/ yeux”). Elle ne survient pas non plus si l'initiale graphique du M2 est un “h aspiré” (“les hanches”, “les hiboux”), ni lorsque le M1 n'est pas suivi d'un M2 (“cache-les”, “prends-les”), ni quand le M2 est à initiale consonantique (“les ballons”, “les clés”).

La liste des M2 pouvant induire l'apparition d'une CL peut sembler longue et imposer un coût cognitif important pour tout nouveau — et même aguerri — lecteur mais d'un point de vue orthoépique, les voyelles initiales graphiques supportant la liaison ne sont qu'au nombre de cinq (a, e, i, o, u). Elles représentent donc un indice saillant pour le repérage des contextes potentiels de liaison. En revanche, la consonne initiale graphique “h” n'est, quant à elle, pas du tout un guide sûr pour les lecteurs puisqu'elle est muette (“les [z] heures” /lezœʁ/) ou aspirée (“les héros” /leʁo/) dans les mêmes contextes syntaxiques. Ainsi, de la même manière que Gomez & Tomé (2011) ont relevé des constructions du type « les [z] haricots » chez des apprenants hispanophones de FLE, Debrenne (2003) a constaté des consonnes de liaisons devant des M2 commençant par un “h aspiré” tel « les [z] héros » chez des apprenants russophones. C'est également ce dernier M2 que le franco-malien Lassana Bathily a liaisonné au singulier lors de la lecture son discours à l'occasion de sa naturalisation française en déclarant : « Je ne suis pas un [n] héros /œneʁo/ »¹¹ (observation personnelle). Cette difficulté inhérente au “h”, aspiré ou non, à l'initiale du M2 se retrouve également en conversation aussi bien chez les L2 que les L1. Liégeois (2014 : 278) remarque par exemple trois réalisations de « les [z] haricots » et deux de « un [n] hibou » chez un père francophone natif dans le corpus Acquisition de la Liaison et Interactions Parents Enfants¹².

1.2.1.2. Influence de la graphie finale du Mot I

Le M1 conditionne également l'apparition de la CL dans le sens où elle résulte soit de la réalisation phonique de la consonne finale graphique du M1 qui entre en liaison (il était_{ici} = /t/), soit d'un

¹¹ Discours lu le 20 janvier 2015 au Ministère de l'Intérieur. Phrase prononcée à [3'07] du document vidéo *L'émouvant discours de Lassana Bathily* consultable à l'adresse : <http://www.bfmtv.com/societe/le-heros-de-l-hyper-cacher-lassana-bathily-naturalise-francais-858518.html>

¹² Corpus ALIPE (2013) réalisé par Damien Chabanal, Thierry Chanier et Loïc Liégeois comporte des discours adressés à l'enfant, des discours entre adultes en présence de l'enfant et des discours d'enfants afin de mesurer l'influence de l'usage dans l'acquisition de la langue première. Permalien : <http://hdl.handle.net/11041/alipe-000853>

voisement de cette consonne finale (ils_ont = /s/ → /z/), soit d'un dévoisement de celle-ci (un grand_arbre = /d/ → /t/), soit de la prononciation de la consonne graphique d'une voyelle nasale (mon_enfant = /ʒ/ → /ʒn/ ; un_ami = /ɛ̃/ → /ɛ̃n/). En outre, le phénomène de la liaison peut, dans certains cas seulement, également impliquer une modification de la voyelle finale du M1 comme une dénasalisation (un bon_élève = /ɔ̃/ → /ɔn/ ; un certain_effet = /ɛ̃/ → /ɛn/) ou une ouverture du degré d'aperture (un dernier_exemple = /e/ → /ɛʁ/) — consulter le tableau en annexe I pour un inventaire plus détaillé. Enfin, en position antépénultième avant une consonne occlusive, la consonne graphique "r" interdit le phénomène de la liaison car elle privilégie un enchaînement consonantique en /ʁ/ (court instant = /kuʁɛ̃stã/, nord-est /nɔʁɛst/).

D'un point de vue orthoépique, cette multiplicité de traitement de la consonne finale graphique implique des difficultés assez variées pour les apprenants de FLE qui chercheraient à travers la graphie des indices de la réalisation orale de la liaison. Ceci est particulièrement vrai pour ceux qui découvrent l'alphabet latin et ceux dont la langue première bénéficie de correspondances graphophoniques moins complexes. En effet, ils doivent intégrer les digrammes (c + h = /ʃ/) et les trigrammes (e + a + u = /o/), notamment ceux qui composent les voyelles nasales où la consonne n'est pas oralisée (o + n = /ɔ̃/ ; e + n = /ɛ̃/ ; a + n = /ɑ̃/ ; a + i + n = /ɛ̃/...). Ils apprennent également à ne pas prononcer les consonnes finales graphiques (le temp~~s~~, le doigt~~t~~, ils viennent~~t~~, un coup~~p~~, le nord-est...). Or le phénomène de la liaison vient précisément à l'encontre de ces principes (Howard, 2013 : 192; Racine, 2014 : 21; Racine & Detey, 2015 : 7). Mastro Monaco relève par exemple des productions de locuteurs L2 anglophones du type « "maison" /mɛzɔn/ », « "les Américains" /lezameʁikɛn/ » ou « "les cheveux courts" /lefʁøkuʁt/ » (1999 : 133).

Ces difficultés se retrouvent donc logiquement dans les productions d'apprenants de FLE. Chez les russophones, Debrenne (2003) relève en lecture des liaisons « avec le son et non pas la lettre : "ils sont-n-amis", "ils ont-n-été" ». Retrouvant également ce type de liaison dans le texte lu proposé dans le cadre du projet IPFC, Racine et Detey les désignent comme des « liaisons réalisées avec une consonne inattendue / inhabituelle » (2015 : 46). Par exemple, les italophones débutants en produisent 15,29% dont 17/26 en /n/ ("ont /n/ eu") et les hispanophones avancés en réalisent 15,38% dont 39/40 en /n/ ("ce grand /n/ honneur") et une en /t/ (circuits /t/ habituels)¹³. Racine se demande cependant si ce type d'erreur ne relève pas de la prononciation d'une consonne graphique qui ne devrait pas l'être plutôt que de production de liaisons « les apprenants produisant également en conversation des formes telles que [gʁã̃n-pʁɔ-blɛm] "grand problème" » (2014 : 32).

¹³ Des données plus précises sont présentées dans Racine (sous presse) concernant les apprenants L2 hispanophones de niveau B2-C1 du CECRL selon qu'ils ont ou non bénéficié d'un long séjour en milieu homoglotte.

L'auteure remarque en effet que les apprenants « s'appu[ient] sur une consonne présente orthographiquement dans le mot mais qui ne se trouve pas en position finale » (sous presse : §29) dans la graphie. Elles pourraient donc relever d'une difficulté d'appropriation des graphèmes complexes : par exemple, l'apprenant réalise la consonne nasale car il n'a pas acquis le digramme "o+n=ɔ̃/" puis réalise, ou non, un enchaînement consonantique /ɔ̃n-y/ ou /ɔ̃-ny/ ("ont /n/ eu") à l'instar des productions du type "court instant" /kuʁtɛ̃stɑ̃/ (sans réalisation possible du /t/ final pourtant en contexte de liaison potentielle). « Le fait que ces liaisons avec une consonne orthographique sont plus fréquentes dans le texte qu'en parole spontanée chez les apprenants sans séjour renforce l'interprétation orthographique de ce type de réalisations. » (Racine, sous presse)

Racine et Detey (2015) remarquent par ailleurs que les italophones avancés réalisent moins de consonnes inattendues / inhabituelles (5,23%) et qu'elles concernent principalement la consonne finale graphique "d" qui n'est pas dévoisée lorsque le M1 se lie au M2 (9/10 en [d] dans "ce grand [d] honneur"). Chez les apprenants anglophones avancés, Mastromonaco a aussi observé ce type de liaison avec consonne inhabituelle qu'elle nomme « false liaison : non-liaison consonant insertion » (1999 : 132) et Thomas indique que « les résultats les plus faibles sont obtenus dans les cas où la consonne de liaison n'est pas la même à l'écrit et à l'oral (d → /t/) » (2002 : §13). Galindo Arias (2011 : 63) constate en outre des réalisations non voisées du type "les [s] enfants" au lieu de "les [z] enfants" en proportion assez importante (44/56 soit 78,6%) chez des apprenants hispanophones colombiens de tous niveaux. Indiquons enfin que nous avons également remarqué ces productions non voisées telles que "ils [s] ont" au lieu de "ils [z] ont" chez des apprenants sinophones ainsi que des réalisations non dénasalisées du type "un bon [n] élève" /bɔ̃nelɛv/ au lieu de /bɔ̃nelɛv/ (observations personnelles).

Bien que Racine et Detey (2015 : 47) n'aient pas observé de liaison réalisée avec une consonne inattendue / inhabituelle chez les dix locuteurs L1 du corpus IPFC, Durand, Laks, Calderone et Tchobanov (2011 : 116) indiquent qu'à l'analyse de 256 textes PFC lus par des francophones natifs, Coquillon, Durand, Lyche et Eychenne (2010) ont relevé cinq liaisons en /n/ (quatre "grand [n] émoi" et un "grand [n] honneur") et quatre liaisons en [d] (trois "grand [d] émoi" et un "grand [d] honneur"). À la vue de l'importance du corpus, ces réalisations restent toutefois marginales et intimement liées au type de tâche : la lecture. En effet, à l'oral, Racine remarque que chez les locuteurs L1, « des réalisations du type "un SMS" [ɛ̃nɛsɛmɛs] ou "deux -r-" [døzɛʁ] constituent [...] des indices de [...] détachement vis-à-vis de l'orthographe » (sous presse : §3) alors que chez les locuteurs L2, Thomas signale que « tant qu'ils [les étudiants] ne vont pas résider en milieu francophone[,] leur expérience du français se limite essentiellement à la langue écrite » (2002 : §34).

D'ailleurs, comparant les productions de liaison à la lecture d'un même texte (protocole commun PFC et IPFC, voir chapitre 2.3.2), Racine (sous presse : §21) ne relève pas de différence significative dans le taux global de réalisation de la liaison que les participants soient des francophones natifs (55,95%, données de Mallet, 2008), des hispanophones de niveau B2-C1 du CECRL ayant bénéficié d'un long séjour en milieu homoglotte (57,38%) ou pas (56,67%). En revanche, l'auteure en relève entre chacune de ces trois populations lorsqu'elle s'intéresse aux données de conversation, ce qui indique que les apprenants de FLE ont toutes les chances de voir la liaison à travers le prisme de l'orthographe et qu'ils sont mieux sensibilisés à la langue écrite qu'à la langue orale.

Il est donc temps pour nous d'observer le kaléidoscope du phénomène de la liaison en français sous sa forme orale dans la chaîne parlée au travers du prisme de la phonologie.

1.2.2. Le prisme phonologique

La phonologie s'est également beaucoup intéressée au phénomène de la liaison. Les travaux les plus nombreux ont été réalisés afin de le modéliser et, plus récemment, d'en découvrir les mécanismes de son acquisition (cf. chapitre 2.2). Concernant la linguistique descriptive, on peut une nouvelle fois se référer aux travaux des linguistes qui ont défini l'aspect "standard" du phénomène de la liaison ainsi qu'à ceux qui l'ont détaillé à des fins pédagogiques (cf. en introduction de ce présent chapitre 1.2).

1.2.2.1. La fréquence de la consonne de liaison

Revenons-en aux consonnes de liaisons dites "habituelles" : la CL qui apparaît entre les deux mots peut être /n/, /z/, /t/, /p/, /b/, /g/ ou /k/ (cf. la colonne "phonie en liaison" du tableau de l'annexe 1). Mais après un examen des entretiens du corpus PFC, Durand et al. estiment que la CL /k/ « peut être écarté de la liaison ordinaire » (2011 : 124), ce que décrivait déjà Grammont en indiquant que « des expressions comme "le san(g) **k** humain, le respec**c**(t) humain" sont livresques » (1926 [1914] : 133). Durand et al. ajoutent que les liaisons avec la CL /g/ (tel "long_article" /lɔ̃gavtikl/) sont « possibles, mais [qu']elles restent très marginales » (2011 : 124). En effet, dans la base PFC, les deux CL /k/ et /g/ ne représentent que deux sites de liaison potentielle et aucune des deux n'a été réalisée, contrairement au cinq autres CL dont les occurrences ont été comptabilisées telles que :

/z/ : 13852 > /t/ : 8113 > /n/ : 5512 > /b/ : 942 > /p/ : 98 (Mallet, 2008 : 213)

Une répartition équivalente du nombre de sites de liaison potentielle selon la nature de la CL a été observée dans le corpus NCCFr (Torreira et al., 2010) :

$/z/ : 14589 > /t/ : 7530 > /n/ : 4827 > /ʁ/ : \approx 1000 > /p/ : 130$ (Adda-Decker et al., 2012 : 122)

Ainsi, en comparant deux corpus de taille similaire, on peut observer que la fréquence de distribution de la CL en fonction de sa nature est équivalente : CL $/z/$ représente environ la moitié de tous les sites de liaison potentielle, la CL $/t/$ environ un tiers, la CL $/n/$ à peine un cinquième et les CL $/ʁ/$ et $/p/$ moins de 5%.

Cependant, concernant la réalisation de ces liaisons potentielles, c'est la CL $/n/$ qui se réalise le plus souvent. Ainsi, le classement des CL effectivement réalisées est différent de celui des sites potentiels de liaison. Dans les deux corpus sus-mentionnés, les CL sont classées comme suit, en fonction de leur taux de réalisation au sein de leur site respectif de liaison potentielle :

PFC → $/n/ : 90,2\% > /z/ : 43\% > /t/ : 23,3\% > /p/ : 11,2\% > /ʁ/ : 1,3\%$ (Mallet, 2008)

NCCFr → $/n/ : 80\% > /z/ : 34\% > /t/ : 14\%$ (Adda-Decker et al., 2012)

Adda Decker et al. (2012) s'accordent avec Durand et al. (2011) qui expliquent cette différence de fréquence entre contexte de liaison potentielle et taux de réalisation de la CL, notamment car :

les consonnes de liaison ne sont pas parallèles dans leur comportement. Une consonne comme $/n/$ n'est pratiquement attestée que dans des liaisons catégoriques : comparer les très fréquents exemples du type *un été, on avait, mon ami* aux rares exemples variables du type *il a bien écouté*. $/z/$ et $/t/$ sont bien attestés dans des contextes soit catégoriques, soit variables. En revanche, à notre connaissance, $/ʁ/$ se trouve toujours dans des contextes variables¹⁴. (Durand et al., 2011 : 125)

Contrairement à Mallet (2008), Adda-Decker et al. n'ont pas calculé le taux de réalisation des CL $/ʁ/$ et $/p/$ car elles étaient présentes dans « très peu [de sites de liaison potentielle] en comparaison du nombre retenu pour les consonnes $/z/$, $/n/$ et $/t/$ » (2012 : 120). Mallet en tire néanmoins la même conclusion car elle étend la notion de liaisons marginales aux CL $/ʁ/$ et $/p/$ « du fait de leur très faible représentation sur l'ensemble des liaisons réalisées » (2008 : 217). En effet, dans la base PFC, sur 28519 sites de liaison potentielle, elle n'a relevé que douze liaisons en $/ʁ/$ et onze liaisons en $/p/$ réalisées (2008 : 213). Par ailleurs, les contextes sont très restreints, Durand et al. (2011) ajoutant que :

les liaisons avec l'infinitif se limitent à deux exemples : *se débrouiller[r] un peu seul, s'installer[r] à Paris*. Sur les 23 cas de liaison en $/ʁ/$ attestés dans les conversations, tous les autres exemples sont liés aux items lexicaux *premier* et *dernier*. Les liaisons en $/p/$ ne concernent que deux items lexicaux : *trop* (9 occurrences) et *beaucoup* (5 occurrences). (Durand et al., 2011 : 125)

¹⁴ Nous définirons les contextes catégoriques et variables au chapitre 1.2.3.1

Concernant les trois autres CL, on peut remarquer que les taux de réalisation sont globalement inférieurs de 10% dans le corpus NCCFr, ce qui pourrait être dû à la méthode de recueil de données. En effet, alors que les enquêteurs du corpus PFC faisaient passer des entretiens guidés puis libres à des locuteurs de tous âges et toute position socio-professionnelle, ceux du corpus NCCFr enregistraient des conversations spontanées entre étudiants amis : nous verrons au chapitre 1.3.3, que le style de français parlé peut influencer sur le taux de réalisation de la liaison.

Chez les locuteurs L2, Howard (2006c) relève des taux assez similaires que les apprenants aient bénéficié ou non d'un long séjour en milieu homoglotte :

Sans séjour → /n/ : 85,7% > /z/ : 55,3% > /t/ : 18,2%
 Avec séjour → /n/ : 98,6% > /z/ : 60,5% > /t/ : 16,9%
 Les deux groupes ensemble → /n/ : 96,2% > /z/ : 58,6% > /t/ : 17,1%
 (Howard, 2006c : 366)

On note qu'à l'instar des natifs, les apprenants de FLE lient quasi-catégoriquement lorsqu'un contexte de liaison potentielle en /n/ apparaît et environ un contexte de liaison potentielle en /t/ sur cinq. En revanche, ils lient plus de contextes potentiels en /z/ que les francophones natifs.

Autre comparaison locuteur L1 et L2, Racine (sous presse) s'est intéressée à la distribution des CL effectivement réalisées par les apprenants L2 hispanophones et les francophones natifs (Eychenne, Lyche, Durand, & Coquillon, 2014). Tous les participants ont participé aux mêmes tâches de lecture et conversation (protocole commun PFC et IPFC, voir chapitre 2.3.2). L'auteure (sous presse) observe la même répartition chez les deux groupes de locuteurs même si on peut relever que le L2 font moins de liaisons en /z/ au profit des liaisons en /t/ :

L1 -> /z/ : 46,26% > /n/ : 36,06% > /t/ : 17,25% > /ʁ/ : 0,18% > /p/ : 0,06% > /g/ : 0%
 L2 -> /z/ : 38,40% > /n/ : 37,48% > /t/ : 22,58% > /ʁ/ : 1,38% > /p/ : 0,08% > /g/ : 0%
 (Racine, sous presse : §17)

Pour conclure, grâce aux corpus de données récentes, on peut remarquer que les CL fréquemment réalisées ne sont qu'au nombre de trois (/n/, /z/ et /t/). Racine (2014 : 21) et Thomas (1998 : §5) indiquent par ailleurs qu'elles ne présentent pas de difficulté particulière d'un point de vue articulatoire pour les apprenants de FLE. En outre, lorsqu'un site de liaison potentielle en /n/ apparaît — que ce soit à l'écrit après une consonne finale "n" ou à l'oral après une voyelle nasale finale —, la CL /n/ est très largement réalisée, ce qui pourrait représenter un guide intéressant pour les apprenants de FLE dès le début de leur appropriation de la liaison en français.

Nous allons maintenant voir quelle place occupe la CL au sein d'une séquence M1 - M2 liée à l'oral dans la chaîne parlée.

I.2.2.2. La resyllabation

Le français se caractérise par une préférence pour les syllabes ouvertes, celles qui se terminent par une voyelle (V). Selon Wioland, « toutes positions confondues, [elles] sont nettement plus fréquentes que les syllabes fermées [se terminant par une consonne (C)] dans des proportions qui oscillent respectivement entre 80% et 20% » (1991 : 56). C'est la syllabe ouverte Consonne-Voyelle (CV) qui est, non seulement la plus fréquente, mais également majoritaire puisqu'elle représente 55,5% des syllabes du français. La syllabe fermée la plus fréquente est CVC qui en représente seulement 13,5%. A titre d'exemple, "la vie est belle" comporte six syllabes — séparées par des points en API — / la . vi . ε . bɛl / respectivement CV . CV . V . CVC ; les trois premières sont donc ouvertes et la dernière fermée. En français, il n'y a toujours qu'une voyelle par syllabe puisque celle-ci en est son *noyau*, minimal, obligatoire. Les consonnes ou semi-consonnes (/w/, /j/, /ɥ/) qui la suivent (jusqu'à trois) sont en position de *coda* et forment avec elle la *rime*. Les consonnes ou semi-consonnes qui la précèdent (jusqu'à quatre) sont en position d'*attaque* (cf. le tableau de distribution des structures syllabiques du français en annexe 2).

Comme évoqué au chapitre I.1, la liaison, l'élision et l'enchaînement consonantique sont des cas particuliers de l'enchaînement consonne-voyelle, c'est-à-dire pour Wioland « des conséquences de cette habitude fondamentale de la structuration syllabique française qui [...] tend à réunir en une seule syllabe, toute consonne avec la voyelle qui suit, même si à l'écrit elles sont séparées par un blanc » (1991 : 88). Par exemple, les séquences homophones "petit tamis d'Anne", "petit_ami d'Anne" et "petite amie d'Anne" (/pətitamidən/) sont découpées préférentiellement en syllabes CV telles que /pə.ti.ta.mi.dən/. Elles comportent donc toutes une suite CV.CV.CV.CV.CVC dont la dernière syllabe en CVC est le résultat d'une élision : "de Anne" CV.VC → "d'Anne" CVC, le "d" s'étant lié à la voyelle suivante plutôt qu'à la précédente. Concernant la syllabe CV "ta", elle est le fait, soit d'un mot à initiale consonantique ("tamis"), soit d'un enchaînement consonantique (la consonne finale de "petite" se liant à la voyelle initiale de "amie"), soit de l'apparition de la CL /t/ (la consonne graphique finale ordinairement muette de "petit" se liant à l'initiale vocalique de "ami"), que l'on peut visualiser dans la figure 2 page suivante.

| | | |
|------------------------------|--------------------------------------|---------------------------|
| / p ə t i t a m i d a n / | / p ə t i t a m i d a n / | / p ə t i t a m i d a n / |
| CV.CV.CV.CV.CVC | CV.CV.CV.CV.CVC | CV.CV.CV.CV.CVC |
| "pe-ti(t)-ta-mi(s)-d'An(ne)" | "pe-ti-t(e)̄a-mi(e)-d'An(ne)" | "pe-ti-t_a-mi-d'An(ne)" |
| élision | enchaînement consonantique + élision | liaison + élision |
| "petit tamis d'Anne" | "petite amie d'Anne" | "petit_ami d'Anne" |

Figure 2 - Syllabation de la séquence /pətitamidan/

Matter (1989 : 118) conclue ses travaux sur la perception de ces trois phénomènes — liaison, élision, enchaînement consonantique — chez des apprenants hollandais de français L2 en préconisant, dans l'enseignement du FLE, de comparer plus souvent les formes canoniques des mots appris à l'écrit ou en isolation à l'oral avec les formes qu'ils peuvent adopter dans la chaîne parlée.

En se recentrant sur le phénomène de la liaison, on observe en effet que la frontière de mots "petit + ami" et la frontière de syllabes /pə.ti + ta.mi/ sont disjointes. D'un point de vue perceptif, Dejean de la Bâtie et Bradley s'inquiétaient que cette resyllabation due à la liaison pose problème aux apprenants de FLE en compréhension de l'oral car ceux-ci peuvent prendre un mot resyllabé pour un mot qu'ils pensent ne pas connaître « For example, upon hearing the phrase *excellent acteur*, students of French might well ask what a **tacteur* is » (1995 : 60).

Contrairement à ce que considéraient Grammont (1926 [1914]) ou Passy (1906 [1887]), les recherches récentes ont mis en évidence l'existence de différences acoustiques entre les consonnes initiales et les consonnes de liaison mais aussi de l'exploitation de ces indices acoustico-phonétiques par les auditeurs (pour une revue, voir Tremblay & Spinelli, 2014g). Dans un premier temps, seule la durée plus longue du /t/ initial par rapport à la CL /t/ a fait consensus pour Dejean de la Bâtie et Bradley (1995), Wauquier-Gravelines (1996) et Stridfeldt (2005), laquelle a toutefois mis en avant une force articulatoire plus importante dans la production du /ʁ/ initial par rapport à la CL /ʁ/. Cependant, Spinelli, Cutle et McQueen (2002) et Spinelli, McQueen et Cutle (2003) ont observé que les CL /n/, /t/, /ʁ/, /g/, /p/ sont en moyenne 15% plus courtes que les consonnes initiales, ce qui a été confirmé par Shoemaker (2014) pour les trois CL qu'elle a testées soit : /n/, /t/, /z/ — classées de la plus grande différence à la plus faible. Tremblay & Spinelli ajoutent « qu'il existe une asymétrie entre les mots à consonne initiale et ceux à voyelle initiale, l'information acoustico-phonétique ne permettant de diminuer l'activation que de ces derniers » (2014g : 112). En d'autres termes, l'auditeur exploite mieux les indices acoustico-phonétiques pour la reconnaissance des M2 à consonne initiale que pour celle des M2 à voyelle initiale.

Néanmoins, les études qui ont testé ces indices acoustiques auprès des natifs comme des apprenants L2 (nous les détaillerons au chapitre 2.1) s'accordent sur deux points :

- même si elles peuvent jouer un rôle, les informations de durée ne sont pas suffisantes pour permettre aux auditeurs d'accéder à la distinction d'un M2 à initiale vocalique d'un M2 à initiale consonantique dans une phrase totalement ambiguë, telle que "j'ai un petit ami" ou "j'ai un petit tamis" prononcés /ʒɛœpətitami/
- dans les autres types de phrases, l'ensemble des indices lexico-phonétiques concourent à ce que la resyllabification due à la liaison n'entraîne pas de coût de traitement et ainsi ne retarde pas la reconnaissance des M2 à initiale vocalique.

Shoemaker (2010) suggère par ailleurs que les compétences perceptives continuent de s'acquérir après l'adolescence, ce qui est donc très encourageant pour les apprenants L2.

Revenons à la séquence /pətitamidan/, si l'enchaînement consonantique "petit^əamie d'Anne" n'est somme toute qu'une réorganisation de la syllabation, il n'en reste pas moins que la liaison "petit_ami d'Anne" résulte de l'apparition de la CL /t/ entre deux syllabes fréquentes du français : CV et V (respectivement 55,5% et 10%, voir annexe 2) alors qu'elle n'apparaît jamais dans certaines autres séquences similaires, telle "un lit | à baldaquin". Cela nous donne l'occasion d'aborder la question de l'hiatus, nom donné à la rencontre de deux voyelles.

1.2.2.3. La liaison et l'hiatus

Le phénomène de la liaison semble parfois avoir une fonction euphonique dans le sens où, dans la chaîne parlée, l'apparition d'une CL entre un M1 à finale vocalique et un M2 à initiale vocalique facilite la transition entre les deux voyelles en empêchant l'hiatus de se produire : par exemple, "il vit ici" prononcé /il.vi.ti.ci/ évite la rencontre des deux /i/ qui a lieu quand la séquence est produite /il.vi.i.ci/. Delattre (1955) indique ainsi :

La liaison se fait plus fréquemment après voyelle qu'après consonne. *Des faits historiques* [fe zistorik] lie plus que : *Des heures historiques* [œr zistorik]. Deux raisons se présentent : d'abord il est plus aisé d'articuler une consonne que deux ; ensuite le besoin de liaison se fait moins sentir lorsqu'il y a déjà enchaînement : [œr zistorik], puisqu'il n'y a pas de hiatus à éviter. [...] Peut-être aussi la liaison est-elle moins fréquente quand le hiatus à éviter est entre deux voyelles de timbre différent : *Nous avons été, Tu as été*, que lorsqu'il est entre deux voyelles de même timbre : *Vous avez été* (Delattre, 1955 : 46-47)

Ågren qui a mis à l'épreuve cette remarque de Delattre lors d'un « test du facteur phonétique » (1973 : 31) observe que la fréquence des liaisons reste la même qu'il y ait enchaînement consonantique ou enchaînement vocalique entre les mots. L'auteur en conclue que

« Delattre ressuscite ici le vieux mythe de la répugnance des Français devant l'hiatus » (1973 : 31). En effet, l'hiatus que Laks nomme aussi « enchaînement voyelle-voyelle » est fréquent en français et fait partie, au même titre que la liaison de « enchaînement généralisé » (2005c : 160), ce qui rappelle la remarque de Grammont (1926 [1914]) :

A la vérité, en français il y a toujours liaison ; seulement, dans un cas comme celui-ci [j'ai été], la liaison n'est plus consonantique, elle est vocalique. La plupart de ces liaisons vocaliques comportent une modulation de timbre et de hauteur qui les rend infiniment douces et agréables : "cette soirée a eu un succès fou" (/e.a.y.œ/).
(Grammont, 1926 [1914] : 136)

Si, déjà en 1914, la répugnance à l'hiatus relevait du "vieux mythe", c'est surtout parce qu'il n'est pas le bienvenu dans l'art poétique. Martinon (1913), y étant apparemment peu sensible, écrit alors :

Les liaisons sont encore très usitées en vers, d'abord parce que la poésie est essentiellement traditionaliste, ensuite parce qu'en vers elles ont pour but et pour effet d'empêcher l'hiatus, que la plupart des poètes évitent encore avec soin. Aussi n'est-il pas impossible que la poésie devienne un jour comme le Conservatoire ou le Musée des liaisons ; elle les conserverait comme elle conserve tant d'autres choses surannées, en prosodie, en vocabulaire, en syntaxe. (Martinon, 1913 : 356)

Plus récemment, se basant sur la constatation que « pratiquement aucune langue n'interdit les séquences du type CVCV, mais [qu']il est courant d'observer des restrictions sur l'apparition des séquences CC et VV » Tranel (2000 : 40) postule qu'il existerait dans une grammaire universelle des langues du monde, un « concept fondamental d'évitement d'hiatus » (2000 : 45). Dans le cadre de la théorie de l'optimalité, il suggère que la phonologie du français pourrait tolérer l'hiatus dans les cas où il ne serait pas supprimé par la liaison ou l'élision. L'hypothèse pourrait sembler intéressante dans le cadre du FLE, les apprenants pouvant par exemple s'aider d'une contrainte anti-hiatus qu'ils maîtriseraient dans leur langue première afin de s'approprier la liaison en français L2. Cependant Morin répond que « depuis le XVI^e siècle, [les liaisons] n'ont cessé de décroître, avec pour conséquence un accroissement considérable des hiatus entre deux mots » (2005 : 21) ; la contrainte d'évitement de hiatus ne serait donc pas prioritaire et ne peut donc expliquer le phénomène de la liaison. Par ailleurs, parce qu'il constate que « ces analyses phonologiques [comme celle de Tranel], cependant, n'examinent que le plus petit dénominateur commun aux différents sandhis qu'elles retiennent et rejettent dans les limbes les propriétés qui les différencient » (2005 : 16), Morin conteste le choix de Tranel d'écarter « les cas [...] où l'apparition d'une consonne de liaison peut se produire sans qu'il y ait de nécessité de résolution d'hiatus (*dursanneaux*, *court-il* ?) [car] la liaison a ici un caractère morpho-sémantique qui est absent ailleurs » (2000 : 45).

Morin (2005) ajoute que c'est aussi :

laisse[r] dans l'ombre les quelques cas où la lettre-consonne de la graphie, muette à la pause, est articulée devant consonne dans certains contextes précis, p. ex. *vingt* [vɛ̃] ~ *vingt-sept* [vɛ̃t set], [...]. Les observateurs attentifs n'ont pas été sans remarquer qu'il n'est pas exceptionnel non plus d'entendre une consonne de liaison « potentielle » devant un mot à initiale consonantique dans les productions de certains des locuteurs ayant tendance à faire des liaisons « sans enchaînement » [...]

[par exemple] *Ce qui est [t] possible contre le terrorisme doit l'être aussi contre la pauvreté.* (Jacques Chirac, à Monterrey, 22 mars 2002). (Morin, 2005 : 15)

Comme les observateurs attentifs, nous allons donc maintenant explorer cette particularité qu'est la liaison sans enchaînement.

1.2.2.4. La liaison sans enchaînement

Effectivement, il suffit d'écouter une émission d'information télévisée ou radiophonique pour se rendre compte que les liaisons non enchaînées sont très fréquentes dans ce cadre et qu'elles sont souvent suivies d'une consonne glottale qui se lie à l'initiale vocalique du M2. Par exemple, invitée sur la chaîne d'information iTélé (observation personnelle), Michèle Alliot-Marie en réalise au moins quatorze¹⁵ et la journaliste en prononce aussi une : « est [t] ?apparemment » /ɛtʔapapamã/ (39'17). Pour Delattre, il s'agit d'un accent d'insistance « qui porte toujours sur la première syllabe même si elle commence par une voyelle » et qui peut donc affecter la liaison. On remarquera d'ailleurs à l'écoute de l'interview¹⁶ de nombreux accents de ce type dans la parole de la femme politique, qu'ils soient sur la première syllabe d'un mot à initiale consonantique, d'un mot à initiale vocalique hors contexte de liaison, ou qu'ils suivent justement une CL non enchaînée.

Par ailleurs, comme le remarque Morin (2005) qui liste une quinzaine d'exemples issus de locuteurs différents, les CL non enchaînées sont parfois insérées là où elles n'auraient pas lieu d'apparaître. Dans la même interview¹⁶, la journaliste produit en effet deux liaisons sans enchaînement avant une hésitation (“euh”)¹⁷, tout comme la femme politique, qui en réalise également une avant une reprise

¹⁵ Michèle Alliot-Marie : « ce sont [t] ?à la fois » (6'36), « ce sont [t] ?également » (6'49), « dont [t] ?on s'exprime » (8'24), « qui soient [t] ?efficaces » (11'27), « sont [t] ?essentielles » (20'09), « est [t] ?alliés » (20'58), « peut [t] ?avoir » (21'03), « c'est [t] ?inadmissible » (21'55) + (21'58), « ont [t] ?énormément » (25'45), « sont [t] ?aussi », « est [t] ?extrêmement » (40'57), « aient [t] ?encore » (41'06), « soient [t] ?au milieu » (41'45).

¹⁶ Michèle Alliot-Marie interviewée par Audrey Pulvar sur iTélé le 28 juin 2015 dans l'émission “18h politique” : *Le terrorisme est une préoccupation dans notre pays*. Document vidéo consultable à l'adresse <http://www.itele.fr/magazines/18h-politique-audrey-pulvar/michele-alliot-marie-le-terrorisme-est-une-preoccupation-dans-notre-pays-129535#>

¹⁷ Audrey Pulvar : « étaient [t] euh ?écoutés » (19'22), « était [t] euh entendu » (39'09)

et quatre avant une hésitation suivie d'un M2 à initiale consonantique¹⁸. Morin (2005) cite enfin une CL réalisée non enchaînée devant un "h aspiré", ce que nous avons aussi repéré chez une journaliste de la chaîne radiophonique France Info¹⁹.

Encrevé (1983, 1988), qui relève 327 cas de non enchaînement sur 7842 liaisons réalisées, trouve également 22 occurrences de CL réalisée non enchaînée avant une consonne dans son corpus de parole produite par des dirigeants politiques, comme Jacques Chirac, le 15 novembre 1981 : « quand [t] Monsieur Mitterand » (Encrevé, 1983 : 45). Observant fréquemment un coup de glotte entre la CL et l'initiale vocalique du M2, l'auteur place la CL en position de coda du M1 et la consonne glottale en position d'attaque syllabique, tel que /ʒa.vɛz.ʔœ.ʁɛv/ « j'avais [z] ʔun rêve » (1988 : 32) prononcé par Valérie Giscard d'Estaing le 19 mai 1981, soit syllabé CV.CVC.CV.CVC. En revanche, comme Gadet (2007 : 83) qui y voit un accent didactique destiné à ce que chaque mot soit bien distingué, Encrevé ne valide pas la thèse de l'accent d'insistance, suggérant qu'il s'agit plutôt d'une pratique nouvelle, datant des années 1970, chez les professionnels de la parole publique ou, dans certains cas, de la résolution de séquences ambiguës dans l'intention d'être bien compris :

Il est [...] des cas où le locuteur recourt intentionnellement au non-enchaînement de la consonne de liaison, parce qu'il redoute les effets que produit la syllabation enchaînée. [...] C'est l'effet Zému (« je suis_ému – Vive Zému ! » Cf. Cohen 1963). [...] On s'en rend compte à l'étude des reprises que font les locuteurs. [...] Un ancien Premier ministre : « Quand Monsieur Mitterand était ministre, et Dieu sait qu'il l'a beaucoup_été, euh beaucoup/été... » /bɔkupeteʔəbɔkupete/ : le locuteur entend soudain dans ce qu'il dit un "écho" désastreux, qu'il rature, avec une précipitation qui ne fait que souligner son embarras ; mais au lieu de sacrifier la CL, cause apparente du problème, il supprime l'enchaînement, cause réelle, et intercale un coup de glotte de protection entre la CL et la voyelle suivante : les frontières sont explicitées, les mots ont retrouvé leur visage familier qu'ils ont à l'écriture, l'homophonie est conjurée. (Encrevé, 1988 : 273)

« La liaison sans enchaînement parai[ssant] en pleine croissance », Encrevé (1983 : 63) postule sur une évolution linguistique et regrette donc que « les manuels d'orthoépie mettent toujours en garde les étrangers contre la faute qui consisterait à prononcer la CL sans effectuer la resyllabation » (1988: 23). On peut en effet citer Nyrop qui indique que « la consonne de liaison quitte le premier mot pour devenir consonne initiale du mot suivant. C'est là un principe dont les étrangers font bien de se pénétrer. » (1902 : 131). De même, Delattre conseille aux locuteurs

¹⁸ Michèle Alliot-Marie : « quand [t] euh vous avez » (4'26), « quand [t] euh Manuel Valls » (4'39), « ont [t] euh un objectif » (4'51), « quand [t], quand [t] euh l'on parle » (8'09) et « sont [t] euh fanatisés » (9,06) « c'est [t] euh ʔune bonne chose » (42'24).

¹⁹ Le 12 juillet 2015 dans le programme "10-14" la journaliste prononce : « est [t] hors de portée » /ɛtʔɔʁsdəpɔʁte/

anglo-américains de savoir que « la consonne va avec la syllabe de la voyelle qui suit » (1951 : 51) et Fouché (1956) inscrit en remarque :

On ne saurait trop recommander aux étrangers et en particulier aux Anglo-Américains de prononcer [ilavɛ] = *il avait*, [purale] = *pour aller*, [pətītāfā] = *petit enfant* et de ne faire aucune pause entre *il* et *avait*, entre *pour* et *aller*, entre *petit* (avec *t* final prononcé) et *enfant*, etc. » (Fouché, 1956 : 434)

Pour Passy (1906 [1887]), les liaisons sans enchaînement sont des liaisons non canoniques. Il met alors en garde les locuteurs contre le risque de paraître ridicule :

Si on s'arrêtait entre les mots, il serait tout aussi facile de prononcer *nous ouvrons* (nu, uvrɔ̃) que (nuz, uvrɔ̃) [...]. Et de fait, on cesse les liaisons dès qu'il y a arrêt. Rien de plus risible qu'une liaison faite mal à propos. C'est une idée prononcée (set, ynide), fait croire qu'on a le hoquet. (Passy, 1906 [1887] : 41)

Cependant, si les liaisons non enchaînées sont effectivement fréquentes dans programmes d'information télévisés ou radiophoniques, elles ne quittent pas ce cadre : l'évolution linguistique n'a donc pas eu lieu. Laks (2014) montre qu'elles ont même régressé chez les professionnels de la parole publique en comparaison de la période pré-électorale de 1981 du corpus d'Encrevé (1983, 1988). En effet, l'auteur observe chez 18 hommes et 15 femmes politiques enregistrés entre 1999 et 2011 que 15 d'entre eux ne réalisent aucune liaison non enchaînée, 11 en réalisent moins de 10% et les 7 restants, dont notre exemple Michèle Alliot-Marie, « contribuent à eux seuls pour environ 53% du total de toutes les liaisons non enchainées observées dans [le corpus] HPOL2²⁰ » (2014 : 354). Après une analyse plus précise, Laks (2014) conclue que :

le non enchaînement est devenu dans la parole politique de la dernière période, non seulement marginal et non signifiant, mais qu'il y a également perdu sa systémicité et son caractère structuré, annulant ainsi sa stabilité et son statut de marqueur observés en 1981 (Laks, 2014 : 355)

C'est pourquoi, hors de cette parole publique, Eychenne et al. (2014) confirment les premières observations de Mallet (2008 : 179) et de Durand et Lyche (2011 : 114) en indiquant :

La liaison, lorsqu'elle est réalisée, est presque catégoriquement enchaînée et le corpus ne livre que très peu d'exemples de liaison non enchaînée : 174 pour tout le corpus [PFC tel qu'il était constitué fin 2011, soit 53 561 sites de liaison] si on inclut la lecture du texte mais seulement une douzaine d'occurrences indiscutables dans les conversations, dont l'immense majorité est due à des reprises et des hésitations. Les véritables liaisons non enchaînées se trouvent dans la lecture, ce qui semble indiquer qu'elles sont le fait d'un écrit oralisé, mais qu'elles ne traduisent pas l'émergence d'une pratique langagière novatrice. (Eychenne et al., 2014 : 43)

²⁰ « Le corpus HPOL2 [Hommes Politiques 2], qui prend la suite de HPOL1 couvrant la période 1908-1999, est consultable, ainsi que son aîné, sur le site de PFC <http://www.projet-pfc.net/>. (accès sur demande) » (Laks, 2014 : 346)

En fait, si les manuels d'orthoépïe à l'intention des apprenants de FLE de LI germaniques mettaient l'accent sur la resyllabation, c'est certainement parce que leurs auteurs remarquaient chez les étudiants un taux important de liaisons non enchaînées qu'ils n'observaient pas chez les locuteurs natifs. En effet, dans des études récentes concernant des apprenants anglophones, Mastromonaco (1999) en relève 7% (toutes tâches confondues), De Moras (2011) 8,85% en lecture et Thomas (2002 : §14) 8,5% en expression orale — dont 28,7% pour "un homme". Ces deux derniers auteurs soulèvent la préférence à la syllabation fermée en anglais, ce qui avantage la liaison sans enchaînement qui crée des suites de syllabes en "_VC.V_" alors que le français se caractérise par une nette préférence à la syllabation ouverte (cf. chapitre 2.3.1.1. pour plus de précisions).

Concernant les apprenants L2 de LI romanes, Racine et Detey (2015 : 49) indiquent qu'en lecture « les hispanophones [avancés] ont le taux le plus élevé de liaisons réalisées sans enchaînement [23,84%] et ont un comportement proche de celui des italoophones débutants [17,05%, alors que] les italoophones avancés, à l'instar des natifs [0%], ne réalisent que très peu de liaisons non enchaînées [0,52%] ». Pour ces apprenants espagnols dont la langue première a également une préférence à la syllabation ouverte, on ne peut invoquer une tendance à la syllabation fermée. Les auteurs suggèrent plutôt une prononciation de la consonne graphique finale car certaines liaisons non enchaînées le sont avec une consonne inhabituelle ("grand honneur" réalisé /gʁɑ̃d.o.nœʁ/ ou "région italienne" réalisé /ʁe.jɔ̃n.i.ta.li.jɛn/) et surtout les taux de liaisons non enchaînées diminuent fortement en conversation : italoophones avancés (0,19%), hispanophones avancés (4,31%) et italoophones débutants (6,88%). Enfin, Racine (sous presse) s'est intéressée à la liaison sans enchaînement chez deux groupes d'apprenants hispanophones de niveau B2-C1 du CECRL dont l'un n'a jamais effectué de séjour en milieu homoglotte. Si les deux groupes de participants ont un taux de réalisation de liaison sans enchaînement similaire en lecture (sans séjour 12,5% ; avec séjour 14,8%), il n'en est pas de même pour la conversation où les apprenants enregistrés à Madrid réalisent significativement plus de liaisons sans enchaînement que ceux enregistrés à Genève (respectivement 7,8% et 2,6%). L'auteure suggère alors que « le séjour aurait donc un effet bénéfique au niveau prosodique » (sous presse : §5.2.5).

Contrairement aux liaisons sans enchaînement relevées par Encrevé (1983, 1988) chez les professionnels de la parole publique, la liaison non enchaînée chez les apprenants L2 serait donc de l'ordre de l'hésitation devant un mot difficile (Mastromonaco, 1999 : 218), d'« un débit plus hésitant peu favorable à la liaison » (Thomas, 2002 : §33) voire d'interférences liées à langue première ainsi qu'à la graphie : ils prendraient appui sur le mot écrit et sa segmentation pour résoudre cette difficulté phonologique particulière de la langue française que représente la liaison et plus généralement l'enchaînement consonantique (Thomas, 2002 : §17). Dans les deux cas, un niveau

plus élevé en français L2 ou un long séjour en milieu homoglotte semblent rapprocher les apprenants des taux de réalisation de la liaison sans enchaînement des francophones natifs.

Cette dernière remarque nous permet de préciser qu'il faut être prudent avec la comparaison de résultats entre locuteurs L1 et L2 car on ne peut pas attendre des apprenants les mêmes performances que les locuteurs natifs. Il est d'ailleurs indiqué dans le CECRL que ce n'est qu'à partir du niveau B2 que l'on peut observer « une prononciation et une intonation claires et naturelles » (Conseil de l'Europe, 2001 : 92). Toute comparaison avec des apprenants de niveaux A1-B1 ne peut donc être faite que sous un angle acquisitionnel afin de, par exemple, évaluer leur progression sur une durée donnée (étude longitudinale) ou par rapport à des apprenants de niveaux B2-C2 (étude transversale) ou encore sous un angle didactique. Dans ce dernier cas, les données de Racine & Detey (2015) pourraient suggérer que, puisque les italophones avancés atteignent une compétence native en lecture comme en conversation, il ne serait nullement besoin d'insister sur l'enseignement de l'enchaînement auprès des italophones débutants dont les résultats sont pourtant loin de ceux des francophones L1. En revanche, ils auraient peut-être plutôt besoin d'une explication concernant les contextes potentiels de liaison parce qu'enchaînées ou non, les liaisons ne se réalisent pas dans tous : par exemple, elles ne se réalisent pas après la conjonction de coordination "et" car elles ne peuvent se faire qu'au sein d'un même groupe de souffle.

1.2.2.5. Le groupe de souffle

Selon Léon, « le *groupe de souffle* est un groupe phonique terminé par une pause audible. Il peut être très court, comme : *oui* ||, ou très long : *oui il m'a dit qu'il viendrait mais je ne le crois pas* || » (2011 [1992] : 142). Langlard explique qu'il y a deux raisons à ces pauses : la première est physique car la parole est contrainte par un rythme respiratoire. La seconde est logique « car on parle pour être compris et on ne le serait pas si on parlait sans arrêt » (1928 : 11). A l'oral, on ne fait pas de liaison entre les groupes de souffle puisqu'ils sont lieu de "pause" et donc de coupure ce qui est opposé à la notion de "liaison" dans son sens le plus général. D'un point de vue orthoépique, Fouché indique qu'« on ne lie pas, naturellement, lorsqu'un mot est suivi d'un signe de ponctuation. [...] On ne lie pas non plus lorsqu'une pause, si légère qu'elle soit est possible après un mot, sans qu'elle soit marquée par un signe de ponctuation » (1956 : 438). L'auteur suggère par là que le groupe de souffle peut être découpé en unités plus petites, c'est-à-dire en groupes rythmiques.

Léon et Léon (1980 [1964] : 65) précisent qu'un « groupe de souffle peut être constitué par *un* ou *plusieurs* groupes rythmiques — le groupe rythmique étant essentiellement un groupe de mots, dont la dernière syllabe est accentuée ». Concernant la liaison, les auteurs s'accordent avec Grammont (1926 [1914] : 129), Vidon-Varney (1934 : 526) ou Wioland (1991 : 92) pour souligner qu'on ne lie pas d'un groupe rythmique au suivant : « on ne fait de liaison, dans le français parlé courant, qu'à l'intérieur d'un groupe de mots, c'est-à-dire toujours d'un mot inaccentué à un mot accentué, ou entre mots inaccentués. » (Léon, P. & Léon, 1980 [1964] : 65). Toutefois, Léon (2011 [1992]) observe que les liaisons ne sont pas toujours réalisées au sein d'un même groupe rythmique :

Mais si la règle qui *interdit* la liaison entre deux groupes rythmiques différents fonctionne assez bien, l'inverse n'est pas vrai. On relève de plus en plus de liaisons qui ne sont pas faites à l'intérieur d'un même groupe. On entend ainsi *sans avoir peur*, prononcé avec ou sans liaisons après *sans*. (Léon, P., 2011 [1992] : 240)

Delattre (1951 : 26) précise à ses apprenants anglo-américains que « la liaison se fait dans la mesure ou l'usage a consacré l'extrême étroitesse d'union de deux mots ou classes de mots : *Ils_entrent, mais : les gens/entrent — Un petit_habit, mais : un habit/létoit* ». L'auteur formule alors le conseil suivant à l'intention des enseignants de FLE :

Dans l'enseignement des débutants, on peut s'en tenir à ce seul principe. Alors il suffit d'habituer les élèves à juger du degré d'union. S'ils font la liaison après "et", on ne leur dit pas que "et" offre une exception et ne se lie jamais au mot suivant, on leur fait plutôt entendre que "et", en réunissant deux groupes de mots, ne s'unit régulièrement ni à l'un ni à l'autre ; on compare *et il* à *est-il* du point de vue de l'étréitesse d'union : impossible de faire une pause dans *est- il grand [?]*, mais on peut en faire une dans *et il vient*. (Delattre, 1947 : 148)

Thomas (1998) confirme cette étroitesse d'union par ce qu'il appelle « solidarité », la liaison se faisant « entre deux mots interdépendants généralement présentés dans une relation de type déterminant / déterminé et dans une séquence bref / long ou atone / tonique (*les_enfants, ils_arrivent*). C'est ainsi qu'on explique des distinctions comme « *comment_allez-vous ?* » [et] « *comment / allez-vous au bureau ?* ». Pour expliquer les cas où la liaison n'est pas réalisée, Léon (2011 [1992] : 240) s'appuie quant à lui sur la non cohérence syntagmatique puisque « son absence marque une *rupture* accentuelle [ou] intonative », telle que :

- entre deux groupes rythmiques : « *Maintenant || il pleut* », « *Quand || est-il venu ?* », « *il vient || et || il repart* »
- dans une interrogation avec inversion : « *Vont-elles || écouter ?* », « *A-t-on || essayé ?* »
- dans un groupe nominal à adjectif postposé, un accent secondaire étant mis sur le substantif :

« *un en`fant || ado`rable* », « *des `sacs || à `vendre* »

- devant des unités à isoler dans le cadre de citation : « *Il dit || oui* », « *des || ah* »

Mais c'est là que la limite entre phonologie et syntaxe devient floue, ce que confirment Léon et Léon : « Un groupe rythmique est un groupe de mots qui représente une idée. Il forme une unité de sens, qui coïncide généralement avec une clause grammaticale. On peut dire à cet égard que l'accent français est syntaxique » (1980 [1964] : 65). En tournant lentement le kaléidoscope, la liaison est devenue un phénomène phono-syntaxique.

Ainsi lorsque des enfants anglophones en classe d'immersion en français produisent « ton front [t] est ceint » (Thomas, 1998) ou lorsque des apprenants hispanophones de FLE produisent « le train [n] est en retard » (Galindo Arias, 2011 : 78) ou « dans le coin [n] on est jaloux » (aussi chez des apprenants japonophones, Racine, 2012 : 65) alors que cette liaison potentielle n'est pas possible dans ce contexte précis de joncture entre deux groupes rythmiques, on peut se demander quel prisme les a induits en erreur : l'orthoépie (oralisation de la consonne finale), la phonologie ou la syntaxe ?

1.2.3. Le prisme morphosyntaxique

D'après Thurot, « les grammairiens du XVI^e siècle, depuis Palsgrave, attestent unanimement que la consonne finale se prononçait presque toujours devant un mot commençant par une voyelle et faisait une syllabe avec cette voyelle initiale » (1883 : 6) mais ce sont les linguistes du XVII^e siècle tels Chifflet ou Hindret qui commencent à décrire les conditions morphosyntaxiques dans lesquelles les liaisons peuvent ou non apparaître (1883 : 8).

Même si Thurot (1883 : 26), Passy (1906 [1887] : 130-131) ou Martinon (1913 : dès 358) entreprennent de définir si la liaison se réalise ou non selon sa situation morphosyntaxique, c'est Langlard (1928 : 29-101) qui effectue un classement des contextes de liaison répartis en trois catégories : obligatoires, facultatives et interdites dans la première monographie sur la liaison en français — et la seule jusqu'en 1973 (Ågren, 1973 : 1). Près de 20 ans plus tard, Delattre (1947 : 152-157; republié en 1951 : 30-35; puis en 1966 : 43-48) établit un tableau détaillé de cette tripartition afin d'en faciliter l'enseignement / apprentissage en FLE.

I.2.3.1. La classification des contextes de liaison

Alors que les travaux de Langlard (1928) sont quasiment passés dans l'oubli, le tableau de Delattre (1947 : 152-157) fait toujours référence aujourd'hui. Il a donc été soumis à variation ou à confirmation dans les nombreuses études réalisées sur la liaison en français, notamment dans celle de Booij et De Jong (1987) — qui ont synthétisé les données de Ågren (1973), de Encrevé (1983), de Malécot (1975), de Kovac (1979), de Morin et Kaye (1982), du corpus de Tours (Ashby, 1981; De Jong, Poll, & Woudman, 1981), du corpus de Montréal (Tousignant & Sankoff, 1979) ainsi que du premier corpus d'Orléans²¹ (De Jong, 1994) — ou celle de Mallet (2008 : 272) qui a formulé un nouveau tableau de la tripartition des liaisons à la lumière des travaux ultérieurs à Delattre (tels que Ågren, 1973; Ashby, 1981; Encrevé, 1988; Malécot, 1975; Ranson, 2008 ; entre autres).

Mallet (2008 : 65) a par ailleurs préféré la terminologie variationniste initiée par Encrevé (1983) que nous allons nous même reprendre au cours de cette présente étude afin de nous dégager de la pression de la norme pour nous recentrer sur l'usage qui est fait des liaisons :

- *obligatoire* => *catégorique*

si la norme impose d'une liaison qu'elle soit réalisée obligatoirement, c'est qu'elle doit se réaliser catégoriquement (à 100%) quelque soit la situation et le locuteur. Si tel est réellement le cas, on peut parler de liaison catégorique.

- *facultative* => *variable*

si la norme permet qu'une liaison soit réalisée variablement selon la situation ou le locuteur, on peut parler de liaison variable ; et si elle n'est réalisée qu'une fois sur cinq ou encore moins ($\leq 20\%$), on peut parler de liaison épisodique.

- *interdite* => *erratique*

si la norme interdit la réalisation d'une liaison, alors le locuteur qui la réalise commet une erreur, on peut parler de liaison erratique.

Aujourd'hui, les deux terminologies coexistent au sein des deux classifications qui font référence : la classification prescriptive (aussi appelée normative), celle de Delattre (1947, 1951, 1966), qui fait foi dans les manuels de FLE et la classification descriptive, de plus en plus adoptée dans les études sur la liaison en français L1 comme L2 mais qui ne s'est pas encore diffusée dans les outils pédagogiques.

La tripartition descriptive la plus récente des contextes de liaisons est donc la suivante (synthétisé de Adda-Decker et al., 2012; Booij & De Jong, 1987; Eychenne et al., 2014; Mallet, 2008) :

²¹ Le premier corpus d'Orléans est maintenant nommé ESLO1, cf. introduction du chapitre I.

Contextes de liaison catégorique :

- entre un déterminant et le substantif qui suit :

des_arbres, mes_enfants, un_excellent travail, mon_avis...

- entre un proclitique et le verbe qui suit (ou le pronom) :

vous_êtes, on_a, ils_arrivent, vous_y_êtes, on_en_aura...

- entre un verbe et l'enclitique qui en dépend :

vient-elle, allez-y, parlons-en, allons-nous-en

+ un contexte lexical : dans certaines locutions figées :

de temps_en temps, les Etats-unis, vingt-huit, un_petit_ami (au sens de "l'amoureux")

Contextes de liaison erratique :

- entre un sujet (autre que proclitique) et le verbe :

Jean || espère, l'enfant || a réussi, les trains || arrivent, les siens || aiment, quelqu'un || est venu

- entre un nom singulier et ce qui le qualifie :

l'univers || entier, un accent || espagnol, un coin || immense, une maison || à vendre

+ les cas de non cohérence syntagmatique (cf. chapitre précédent : 1.2.2.5)

Tous les autres contextes morphosyntaxiques sont donc des contextes de liaison variable que l'on peut alors réaliser ou non sans que le choix fait par le locuteur puisse induire une erreur. Si l'on regarde le kaléidoscope du phénomène de la liaison par ce petit prisme, il paraît finalement assez simple. D'ailleurs, dans le domaine du FLE, Howard remarque que :

Comme en témoignent leurs taux de réalisation quasi-catégoriques dans les contextes obligatoires, les apprenants sont [...] très conscients de la distinction entre les contextes variables et obligatoires. Dans les contextes obligatoires, les études observent en moyenne des taux globaux de réalisation supérieurs à 90%. (2013 : 199)

D'autant que les études auxquelles fait référence Howard sont celles de Mastromonaco (1999), Thomas (2002, 2004), Howard (2004, 2005) et De Moras (2011) qui, en se basant sur les classifications anciennes (Delattre, 1966 [1947,1951]; Malécot, 1975), rendent obligatoires des contextes aujourd'hui attestés comme variables chez les locuteurs L1²². En effet, comparant ses données au corpus de Malécot, Thomas constate que « [ses] étudiants ont un comportement assez proche du parler de la bourgeoisie parisienne (Malécot, 1975) pour les déterminants, les pronoms et les prépositions. Mais ce n'est plus le cas quand on passe aux adjectifs (surtout *grand*) et à la conjonction *quand* » (2015a : 185). Il en conclut que « la liaison obligatoire contribue à elle seule à

²² Pour plus de précisions sur les différentes études réalisées sur la production des liaisons en L2, cf. chapitre 2.3.2 et le tableau en annexe 4.

près de 20% de toutes les erreurs phonétiques relevées dans [son] corpus. C'est là une proportion inquiétante pour un phénomène si répandu » (2015a : 185). Cette remarque semble quelque peu alarmiste si l'on considère que les écarts les plus importants se font précisément sur des cas de liaisons classées comme variables dans la classification descriptive et ne doivent donc pas être considérés comme des erreurs. Pour preuve, Racine (2014) démontre très bien que le choix de la classification est loin d'être anodin dans l'analyse qui est faite des données recueillies, en comparant les productions d'apprenants hispanophones et de francophones natifs qui ont lu le même texte :

si l'on se base sur la classification [prescriptive] de Delattre (1951), le taux de réalisation de la liaison [obligatoire] est significativement moins élevé chez les deux populations d'apprenants (90.00% pour les apprenants sans séjour et 92.29% pour ceux avec séjour) que chez les natifs (99.41%, $p < 0.05$), alors qu'ils ne se différencient pas des natifs si l'on se base sur la classification [descriptive] de Durand & Lyche (2008). (Racine, 2014 : 32)

C'est pourquoi, nous n'allons pas comparer les pourcentages globaux de liaisons catégoriques ou variables des études précédentes en L1 ou L2 mais nous allons nous attacher, soit à des contextes précis (par exemple : après ou avant tel élément morphosyntaxique ou bien tel élément lexical, cf. chapitre 1.2.4), soit à des comparaisons internes aux études qui permettent une suggestion utile à notre propos (par exemple : un même groupe d'apprenants réalise-t-il plus de liaisons catégoriques au sens de telle classification après un séjour en milieu homoglotte ?).

Néanmoins, en prenant garde à la méthode de recueil de données²³, il est possible de comparer le pourcentage total de réalisation de la liaison qui inclue tous les contextes morphosyntaxiques et donc ne pose pas le problème de la classification de référence. Racine indique qu'en lecture, chez des apprenants de niveaux B2-C1 du CECRL, les « hispanophones ne se distinguent pas des natifs au niveau du taux global de réalisation des liaisons (59,43% pour les apprenants sans séjour, 58,83% pour ceux avec séjour et 56% pour les natifs [une analyse Anova montre que cette différence n'est pas significative] » (2014 : 32). Tout semble alors aller pour le mieux dans l'appropriation de la liaison en français L2 mais en observant de plus près le spectre de la liaison variable, le kaléidoscope devient à nouveau flou. En effet, Howard souligne que :

La complexité de la liaison relève aussi du fait qu'il s'agit d'un phénomène qui peut être variable (liaison facultative) ou invariable (liaison obligatoire), ce qui n'est pas le cas pour d'autres variables sociolinguistiques dont la réalisation n'est pas obligatoire dans des contextes spécifiques dans la langue parlée, comme l'effacement du "ne" : "ne" peut s'effacer dans tout contexte (2013 : 193).

Pourtant, le fait de pouvoir choisir de réaliser ou omettre la liaison variable sans crainte d'erreur paraît assez séduisant, mais Delattre indique que « pour l'étranger qui cherche à perfectionner son

²³ Nous verrons au chapitre 1.3.2 que les résultats ne sont pas les mêmes selon la tâche impliquée.

français, la difficulté est plus grande que pour les liaisons “obligatoires” ou “interdites” car elle comporte un choix » (1955 : 43). Or, sur quel.s prisme.s peuvent s'appuyer les apprenants lorsqu'ils découvrent que pour un même contexte morphosyntaxique variable, tel que « adjectif + nom », la liaison peut être soit variable “un grand hommage”, soit catégorique “un grand_homme” (locution figée), soit erratique “un grand || homard” (M2 commençant par un “h aspiré”) ?

La liaison variable non réalisée n'étant pas une erreur, la tentation pourrait alors être grande d'opter pour une stratégie d'évitement en prenant le parti de ne pas réaliser de liaison variable, mais ce serait faire le choix de ne plus progresser dans l'appropriation de la liaison en français L2. En effet, Howard (2005) relève que :

[ses] apprenants ayant fait un long séjour en France [...] s'éloignent [pourtant] nettement du locuteur natif en raison de l'absence totale de liaison dans certains contextes syntaxiques. Ceci a pour conséquence d'engendrer un sentiment de non respect de toutes les contraintes sur l'emploi de la liaison chez le locuteur natif. (Howard, 2005 : §32)

Pour progresser, les apprenants L2 n'ont donc d'autre choix que de se lancer dans la réalisation de liaisons variables, au risque de passer pour des « livres parlants », s'ils en produisent trop (Galazzi, Falbo, Janot, Murano, & Paternostro, 2013 : ch.1.2.1). En effet, selon Delattre, la « difficulté est augmentée, pour l'étranger, par le fait que dans les innombrables liaisons facultatives, certaines se font plus fréquemment que d'autres. » (1955 : 43).

1.2.3.2. La fréquence des contextes morphosyntaxiques

Indiquant qu'il « existe donc toute une hiérarchie dans la fréquence des liaisons facultatives » (1955 : 43), Delattre établit une échelle de fréquence des contextes morphosyntaxiques en « évalu[ant] leurs unions sur une échelle allant de 10 pour la plus forte à 1 pour la plus faible » (1955 : 43), les coefficients 0 et 1 caractérisant la liaison erratique. Ainsi, il attribue un coefficient de 7 entre un auxiliaire et son participe passé “vous avez_aidé” et un coefficient de 4 entre un verbe et son complément “il désirait_un cadeau”, ce qui sous-tend une liaison variable respectivement plus ou moins fréquemment réalisée. Autre exemple, il attribue un coefficient de 10 entre un déterminant et un nom “les_enfants”, ce qui sous-tend un contexte de liaison catégorique, tout en signalant que d'autres facteurs peuvent modifier ce degré d'union comme « le déterminatif suivi d'un nom commençant par un h aspiré aurait le coefficient 0 au lieu du coefficient 10 » (1955 : 45).

Les travaux récents (Durand et al., 2011; Eychenne et al., 2014; Laks & Calderone, 2014) montrent que l'intuition de Delattre de s'appuyer sur une échelle de fréquence afin de classer les contextes de liaison en une tripartition était bien inspirée. Toutefois, ils lui reprochent ne pas s'être basé sur une étude de la fréquence réelle de la liaison en français, dans l'usage qu'en font les locuteurs LI. En effet, Delattre explique que « pour mesurer le degré d'union, il faut mettre à l'épreuve la possibilité de pause [afin de la] sentir » (1955 : 45), ce qui suppose qu'il faut trouver des exemples à tester en se référant entre autres à la littérature. Ainsi, dans la description des tendances générales de la liaison qui lui ont servi de base à sa classification, Delattre (1947 : 151) intègre l'exemple du "savant aveugle" déjà observable dans l'ouvrage de Grammont (1926 [1914]) :

On lie l'adjectif, même polysyllabique, lorsqu'il précède un substantif qu'il qualifie [...] Mais on ne lie pas un substantif sur un adjectif qui le suit [...] C'est ce qui permet de distinguer des phrases comme "un savan(t) t aveugle" et "un savan(t) / aveugle" ; dans le premier cas aveugle est substantif et savant adjectif, dans le second c'est le contraire ; dans la première phrase il s'agit d'un aveugle qui est savant, et dans la seconde d'un savant qui est aveugle. (Grammont, 1926 [1914] : 132)

Eychenne et al. remarquent alors que « certains exemples ont ainsi perduré (p. ex. le savant [t] anglais ou le sot [t] aigle, comme dans Féry, 2003) sans que beaucoup d'auteurs ne s'inquiètent de l'authenticité des données exploitées » (2014 : 34). Il en résulte que le terme de "fréquence" a changé de signification. Selon Delattre (1955 : 45), la fréquence d'apparition de la CL dans un contexte donné est conditionnée par la force du lien qui unit le M1 au M2. La "fréquence" de Delattre est donc renommée "cohésion" par Ågren (1973 : 16) qui est le premier à réunir un grand corpus de français parlé afin d'étudier la fréquence de la liaison en français dans divers contextes de la classification prescriptive. Dans les études récentes (Durand et al., 2011; Eychenne et al., 2014; Laks & Calderone, 2014), il y a deux fréquences : la fréquence d'apparition réellement observée de la CL dans un contexte donné et la fréquence d'apparition du contexte lui-même dans l'usage. La première est celle qui a permis d'établir la classification descriptive des liaisons, la classe des catégoriques ne comportant plus que quatre contextes (au lieu de huit, cf. chapitre 1.2.5.3) où la liaison est effectivement réalisée à 100% par les locuteurs natifs (sauf exception).

Concernant la fréquence d'apparition des contextes de liaison, Liégeois observe dans le corpus ALIPE (Chabanal et al., 2013) « alors que les contextes morphosyntaxiques au sein desquels une liaison peut être réalisée sont relativement nombreux et divers, près des trois quarts des liaisons réalisées [...] ont été produites entre un déterminant et un nom ou entre un pronom et un verbe » (2014 : 254) qui sont tous deux des contextes où la liaison est catégorique. Dans la base de données de conversation PFC, Durand et al. (2011) constatent que sur les 111 contextes morphosyntaxiques comportant une liaison, 90 représentent moins de 10% des 16873 liaisons

réalisées, ce qui veut dire que les 21 contextes les plus fréquents en représentent plus de 90% mais surtout, seulement trois contextes se partagent à eux seul près de 50% de toutes les liaisons réalisées : il s'agit de "pronom + verbe" (ex : "on est"), "déterminant + nom" (ex : "les amis") et "préposition + déterminant + nom" (ex : "aux animaux"). Par comparaison, alors qu'il est également considéré comme un contexte de liaison catégorique dans la classification prescriptive, le contexte "adjectif qualificatif + nom" ne représente

que 0,64% de l'ensemble des liaisons réalisées. Au singulier, la séquence produit 0,88 % de liaisons, au pluriel 0,63 % des cas. Pour les non-liaisons, on a des attestations du type petit // accent, gros // immeuble, petits // entrepreneurs, longues // années ; ce qui démontre que les exemples les plus emblématiques des phonologues du français ne sont pas aussi réguliers que l'on a pu le prétendre. (Durand et al., 2011 : 116)

Les deux fréquences seraient donc liées, c'est-à-dire que plus un contexte liaisonné a d'occurrences en français parlé, plus les locuteurs seraient enclins à réaliser une liaison dans le même contexte lors de son apparition. Laks et Calderone (2014) suggèrent même que les contextes de liaison les plus fréquents se comportent comme des locutions figées. Après une étude des données les plus récentes du corpus PFC de conversation, les auteurs remarquent seulement trois ensembles de contextes morphosyntaxiques qui conditionnent le plus la réalisation de la liaison :

[un groupe de] constructions nominales où la catégorie principale "Nom" est préfixée par un modifieur [("deux", "nos", "les")].

[un groupe de] constructions verbales où la catégorie principale "Verbe" fléchie au présent ou à l'imparfait est préfixée par un pronom, très généralement "on".

S'adjoignent à ce groupe les constructions pronom+verbe (présent, imparfait) préfixées par "quand".

Enfin, le dernier groupe [...] comprend les constructions verbales composées d'un auxiliaire au présent suivi par un verbe au participe passé. (Laks & Calderone, 2014 : 83)

Les résultats montrent que si les deux premiers groupes font partie intégrante des contextes de liaison catégoriques, la conjonction "quand" suivie d'un proclitique et la liaison au sein d'une locution verbale au passé composé sont des contextes de liaison variable fréquemment présents liaisonnés dans le français parlé. Cet indice de fréquence représente donc un intérêt pour les apprenants de français L2 qui doivent apprendre à faire des choix dans la réalisation de la liaison variable, d'autant plus que « cette très grande fréquence des liaisons entre un modifieur [Déterminant, Pronom, Adverbe] et une catégorie majeure [Nom, Verbe] plaide pour une analyse en termes de figement » (2014 : 74). Le choix des apprenants L2 pourrait alors, au sein d'un contexte morphosyntaxique variable plus large, se limiter à la réalisation de la liaison dans des contextes plus précis qui induisent une liaison catégorique.

En effet, en observant certains contextes morphosyntaxiques variables de la classification descriptive, Eychenne et al. remarquent que « le degré de variabilité peut se révéler considérable » (2014 : 44), notamment dans le contexte “verbe être + M2”, ce qui nous donne l’occasion de nous intéresser aux formes verbales.

1.2.3.3. Les formes verbales

Dans la classification de Delattre (1947, 1951, 1966), les liaisons qui suivent les verbes sont catégoriques lorsque que le M2 est un enclitique (ex : “vont-ils”, “allons-y”, “prends-en”) et lorsque le verbe est “être” à la forme impersonnelle (ex : “il est_interdit de”, “c’est_un livre”). A l’observation du premier contexte, on se rend compte que la liaison est clairement transcrite à l’écrit au moyen d’un trait d’union (ex : “ont-elles”) — et ce, même après le premier clitique si celui-ci est suivi d’un second (ex : “allons-nous-en”) — ou bien d’une modification de la terminaison de l’impératif (ex : “va” → “vas-y”, “donne” → “donnes-en”) ou encore de l’insertion d’une consonne épenthétique (ex : “mange-t-elle ?”, “va-t’en”). Se rapprochant des locutions figées, ce contexte “verbe+enclitique” est donc conservé dans la classe des liaisons catégoriques dans la classification descriptive et ce, même si la faible fréquence de ses occurrences fait qu’il est rarement observé dans les études sur la liaison en français L1 comme L2. En revanche, le contexte “verbe être impersonnel + M2” est devenu variable dès la classification de Malécot suite à l’observation de son corpus de français parlé « de la classe dirigeante lorsqu’ils discutaient de sujets sérieux avec un professeur d’université que la plupart d’entre eux rencontraient pour la première fois » (1980 [1977] : 2). Plus récemment, Eychenne et al. (2014 : 47) relèvent moins de 30% de réalisations de liaison après “c’est” dans le corpus PFC.

Concernant les autres contextes morphosyntaxiques de “verbe + M2”, les classifications prescriptive comme descriptive s’accordent sur le fait qu’ils sont tous variables. Malécot est toutefois un peu plus précis car sa classification est une quadripartition des contextes de liaison qui scinde la catégorie des liaisons variables en deux : les « **facultatives** dans la conversation et obligatoires dans l’élocution [et les] **rare**s dans la conversation et facultatives dans l’élocution » (1980 [1977] : 34) que nous nommerons respectivement “variables” et “épisodiques” afin de conserver la terminologie variationniste (cf. chapitre 1.2.5.2). Seuls les contextes “auxiliaire + participe passé” (ex : “je suis_allé” ou “vous avez_aimé”) et “verbe être + M2” (ex : “il est_italien”, “ils sont_cici”) sont considérés comme variables. Les autres contextes de liaison sont épisodiques et sont divisés en deux : “verbe avoir + M2” (ex : “nous avons_une fille) et “autres verbes + M2” (ex : “tu prends_un livre”).

Cette nouvelle classification est notamment confirmée par les données d'Ågren (1973) extraites d'un corpus de conversations radiophoniques des années soixante. En effet, il comptabilise 88% de réalisation dans les contextes "verbe être impersonnel + M2" et "verbe être + M2" qui ne sont pas séparés dans ses résultats. Il trouve également 85% de réalisations de liaison dans le contexte "auxiliaire être + participe passé", 61% dans "auxiliaire avoir + participe passé", 36% dans "verbe avoir + M2" et 35% dans "verbe semi-auxiliaire + M2" ("aller", "devoir", "falloir", "vouloir" et "pouvoir"). Néanmoins, Eychenne et al. remarquent que le « travail d'Ågren met également en exergue le rôle de la fréquence lexicale dans la réalisation de la liaison variable et en particulier, les différences observables au sein du même paradigme » (2014 : 35). En effet, tout comme d'Ågren (1973) et de De Jong (1994) qui a exploité le corpus ESLOI (cf. introduction du chapitre I), Mallet (2008) repère de grandes différences au sein même d'une sous-catégorie telle que "verbe être + M2". Par exemple 44,4% de liaisons sont réalisées après "nous sommes" et aucune après "tu es" ou bien 20,8% de liaisons sont réalisées après "nous avons" et aucune après "nous avions" dans la sous-catégorie "verbe avoir + M2". De nombreux facteurs entrent en jeu tels que le mode (plus de liaisons après l'indicatif), le temps (plus de liaisons après le présent), le registre ("nous sommes" est plus formel que "on est"), la nature de la CL (plus de liaisons en /t/ après les verbes) ou le M2 impliqué (moins de liaisons avant une préposition).

Ainsi, si la liaison est rare entre une forme verbale conjuguée et un syntagme nominal, elle est quasi inexistante lorsque le verbe est composé de deux syllabes ou plus : la liaison sera donc possible dans *tous ont [t] un bon travail* mais inattendue dans *ils attendent [t] un bus*. Le poids prosodique du mot liaisonnant, intimement lié à sa fréquence, semble ainsi influencer le processus de liaison. (Eychenne et al., 2014 : 45)

Il est intéressant de noter que les apprenants L2 semblent être sensibles à ces influences. Par exemple, chez les apprenants anglophones, Mastromonaco (1999 : 145 et 173) relève 23% de liaisons réalisées après un verbe autre que "être", 56% entre un auxiliaire et un participe passé et 88,9% après "c'est". Au sein d'une même sous-catégorie, Thomas (2002 : §15) observe, quant à lui, plus de réalisations de liaison après le verbe "être" au présent (ex : "suis" 72,5%, "est" 66,2%, "sont" 51,2%) qu'à l'imparfait (ex : "était" 5,8%).

1.2.3.4. Le nombre

Le facteur morphologique du nombre ne semble en revanche pas vraiment influencer la réalisation de la liaison après les formes verbales, même si on peut noter quelques cas comme ceux d'Ågren (1973 : 132) qui relève plus de liaisons après le pluriel "soient" (82%) qu'après le singulier "soit" (40%) dans la sous-catégorie "verbe être + M2". Remarquons que la CL est /t/ après un verbe

conjugué à la troisième personne et /z/ après la première ou deuxième personne indépendamment du nombre : “il est /t/ ici”, “ils sont /t/ ici” versus “je suis /z/ ici”, “tu es /z/ ici”, “nous sommes /z/ un”, “vous êtes /z/ un”. Peut-être le nombre influencerait-il plus la fréquence de réalisation de la liaison après les formes verbales si les terminaisons verbales du français étaient réparties de manière à être suivies par des consonnes de liaison /t/ au singulier et /z/ au pluriel, d’autant plus qu’Eychenne et al. remarquent que « la consonne /z/ [...] traduit le plus souvent la présence d’un pluriel » (2014 : 43) ?

En effet, Laks et Calderone (2014 : 82) ont montré que la CL /z/ bénéficie d’un double poids fréquentiel car elle est réalisée dans des contextes morphosyntaxiques très fréquents du français tel que “déterminant + nom” où la liaison est très fréquemment réalisée puisqu’elle y est même catégorique. Les auteurs indiquent surcroît que dans ce contexte les M1 les plus fréquents sont “les”, “des”, “nos” et “deux” tous suivis de la CL /z/ associée à la notion de pluriel. Boutin et Lyche (2014) qui se sont intéressées aux locuteurs L1 louisianais dont la particularité est d’être non-lecteurs rapportent même que :

la liaison louisianaise [...] s’associe essentiellement à la marque du pluriel. Des formes comme *combien d’[z]enfants*, *assez d’[z]années* sont fréquentes en Louisiane chez les locuteurs qui gardent une excellente maîtrise de la langue. [...] Ainsi, lorsqu’on leur demande de compter jusqu’à dix, les locuteurs prononceront par exemple *cinq [z]heures*, *sept [z]écoles*, etc., mais si on leur demande d’égréner les heures, la liaison ne sera pas systématique : *deux [z]heures* avec liaison mais *cinq// heures* sans liaison. Cette distinction se manifeste clairement dans l’opposition *il est cinq// heures* et *j’ai fait ça en cinq [z]heures de temps*, où seule la deuxième phrase inclut la notion de pluralité.

(Boutin & Lyche, 2014 : 298)

Pour les apprenants de FLE dont « l’expérience du français se limite essentiellement à la langue écrite [...] tant qu’ils ne vont pas résider en milieu francophone » (Thomas, 2002 : §34), il n’y a pas d’ambiguïté singulier / pluriel à l’écrit dans un contexte « pronom clitique sujet + verbe à la 3^e personne » tel que “il était” vs “ils étaient” et “elle arrive” vs “elles arrivent”, ni dans le contexte « déterminant “leurs” + nom » tel que “leur enfant” vs “leurs enfants”. A l’oral, c’est l’apparition de la CL qui permet de lever cette ambiguïté : respectivement /ile~~t~~/ vs /ilzet~~t~~/, /~~ɛ~~la~~v~~iv/ vs /~~ɛ~~la~~v~~iv/ et /lœ~~v~~ãfã/ vs /lœ~~v~~ãfã/. Toutefois, l’ambiguïté reste fréquemment présente dans ces mêmes contextes où la majorité des M2 sont à initiale consonantique (“il mange” vs “ils mangent” prononcés /ilmã~~ʒ~~/, “leur chat” vs “leurs chats” réalisés /lœ~~v~~ʃa/). Cette distinction du nombre induit donc une variable moins fréquente qui peut être ressentie comme une “exception” par les apprenants de FLE. Par exemple, la liaison est catégorique après le possessif “leur” uniquement lorsqu’il est au pluriel devant un verbe à initiale vocalique, sinon il est prononcé /lœ~~v~~/ dans tous les autres contextes, y compris en position de « pronom clitique objet + verbe » (tu leur as dit : /tylœ~~v~~adi/). Finalement, plutôt que

de constituer une aide dans certaines distinctions de nombre dans les syntagmes nominaux ou verbaux, la liaison peut nécessiter une attention supplémentaire. Peut-être est-ce une des raisons pour lesquelles les apprenants anglophones de niveau avancé de l'étude de Thomas (2002 : §11) ont réalisé moins de liaisons après "ils/elles" (77,9%) qu'après "on" (97,7%) ?

1.2.3.5. Le genre

Une autre ambiguïté que la liaison en français peut tout aussi bien lever, que créer, concerne le genre des M2. En effet, à l'oral, la liaison permet de percevoir que "leur grande enfant" /ləʁgʁɑ̃dɑ̃fɑ̃/ ou "quelle grosse ours" /kɛlgʁosuz/ sont féminins et que "leur gran(d) t enfant" /ləʁgʁɑ̃tɑ̃fɑ̃/ ou "quel gros z ours" /kɛlgʁozuz/ sont masculins. Néanmoins, les cas qui sont de loin les plus fréquents sont ceux où la liaison induit une ambiguïté sur le genre du M2. Celle-ci peut par la suite se manifester à l'écrit, aussi bien chez les locuteurs L1 que L2, notamment sur les réseaux sociaux tels que Facebook ou Twitter où les petits mots gentils du type : "bonne appétit !" ou "bon année !" ²⁴ sont courants (observation personnelle). La difficulté du genre se pose donc aussi bien en phonie → graphie qu'en graphie → phonie.

Pour les apprenants de FLE, nous avons vu au chapitre 1.2.1 que le phénomène de la liaison va à l'encontre de principes orthoépiques qu'ils sont en train de s'approprier, comme la non prononciation de consonnes finales (ex : "un peti(t) garçon", "un curieu(x) message") ou la nasalisation de voyelles (ex : "un bon pain" /œbɔ̃pɛ̃/, "en plein dedan(s)" /ɑ̃plɛ̃dɑ̃dɑ̃/). Plus généralement, le phénomène de la liaison va donc aussi à l'encontre de l'appropriation de la flexion des adjectifs ou des déterminants. Ainsi, alors que le M2 est au masculin, la réalisation de la liaison entraîne une homophonie avec la variante féminine du M1 :

- "un petit garçon" = /pəti/, "une petite fille" = /pətit/ mais "un petit appartement" = /pətit/
- "un bon gâteau" = /bɔ̃/, "une bonne note" = /bɔ̃n/ mais "un bon anniversaire" = /bɔ̃n/
- "un plein sac" = /plɛ̃/, "la pleine lune" = /plɛ̃n/ mais "en plein été" = /plɛ̃n/
- "un premier bébé" = /pʁɛ̃mjɛ/, "une première fois" = /pʁɛ̃mjɛz/ mais "au premier étage" = /pʁɛ̃mjɛz/
- "un mauvais choix" = /movɛ̃/, "une mauvaise blague" = /movɛ̃z/, "un mauvais acteur" = /movɛ̃z/
- "un merveilleux film" = /mɛ̃vɛ̃jɔ̃/, "une merveilleuse chanson" = /mɛ̃vɛ̃jɔ̃z/ mais
 "un merveilleux artiste" = /mɛ̃vɛ̃jɔ̃z/

²⁴ Les formes attendues sont "bon appétit !" /bɔ̃napeti/ et "bonne année !" /bɔ̃nane/

Si les exemples cités à la page précédente relèvent tous de la catégorie des liaisons variables “adjectif qualificatif + nom” dans la classification descriptive, ce n'est pas le cas des déterminants adjectifs possessifs qui induisent une liaison catégorique, tels que :

- “mon père” = /mɔ̃/ - “à mon avis” = /mɔ̃n/ ou /mɔ̃n/, “ma mère” = /ma/
 mais “mon alliance” = /mɔ̃n/ ou /mɔ̃n/

De plus, la forme liaisonnée des déterminants adjectifs possessifs ne suit pas le même processus de “féminisation” de la prononciation du M1 que les adjectifs qualificatifs puisque c'est la forme liaisonnée du masculin qui est employée devant un M2 au féminin (ex : “une histoire” → “ton histoire”, “une usine” → “son usine”...). En outre, pour certains adjectifs qualificatifs, la forme liaisonnée ne correspond ni au masculin ni au féminin, c'est le cas par exemple pour :

- “un grand bateau” = /gʁɑ̃/, “une grande voiture” = /gʁɑ̃d/ mais “un grand avion” = /gʁɑ̃t/
 - “un gros chat” = /gʁo/, “une grosse guêpe” = /gʁos/ mais “un gros arbre” = /gʁoz/

Pour les apprenants de FLE, les écueils sont nombreux : en graphie → phonie, chez les apprenants anglophones, Mastromonaco (1999 : 220) note, en lecture, des adjectifs masculins prononcés dans leur forme féminine alors qu'ils sont suivis d'un M2 à initiale consonantique, tels que “en plein coeur” /ɑ̃plɛ̃nkœʁ/, “son dévolu” /sɔ̃ndevoly/. En conversation, l'auteure (1999 : 232) en relève également (ex : “deux petits garçons” /døpətɪtgaʁsɔ̃/) ainsi qu'avant une pause (ex : “un nez très grand” /gʁɑ̃d/) et dans des contextes où la liaison est erratique (ex : “un nez long_et mince”). Thomas remarque quant à lui que « les résultats les plus faibles sont obtenus dans les cas où la consonne de liaison n'est pas la même à l'écrit et à l'oral (d → /t/) » (2002 : §13). Chez les apprenants hispanophones, Gomez et Tomé (2011) mentionnent « l'emploi de l'adjectif possessif “ma”, “ta”, “sa” + voyelle ou “h muet” [tel que] “Ma amie s'appelle Marie” ». Dans notre étude exploratoire auprès d'apprenants L2 coréens de niveau A1-A2 du CECRL (Harnois-Delpiano, 2006; Harnois-Delpiano, Cavalla, et al., 2012), les participants devaient nommer ce qu'ils voyaient sur des images afin de produire des séquences “adjectif *grand* + nom masculin” et “adjectif *gros* + nom masculin”. Nous avons observé un taux moyen de 26,3% de réalisations du type /gʁɑ̃dami/ pour “grand ami” ou /gʁosami/ pour “gros ami”, soit plus d'un quart des productions. Nous avons suggéré qu'il s'agissait d'une la prononciation orthographique du masculin par les correspondances graphophoniques les plus probables mais nous ne pouvions écarter une erreur morphologique. C'est pourquoi nous allons analyser plus en détail ce type d'erreur dans la présente étude au chapitre 4.2.3.2.

En phonie → graphie, nous avons évoqué (cf. *infra*) les cas où l'adjectif qualificatif est écrit au féminin devant un M2 à initiale vocalique (ex : “bonne anniversaire !” /bɔ̃nanivɛʁsɛʁ/) par homophonie. Ce phénomène pourrait alors provoquer une confusion de genre de sorte que les apprenants L2 pourraient avoir plus de difficultés à connaître le genre des noms à initiale vocalique²⁵. D'autant plus qu'il existe en français d'autres adjectifs flexionnels qui n'induisent pas de liaisons mais des enchaînements consonantiques car leur forme est fixée à l'écrit avec une consonne finale non muette. En effet, l'homophonie avec la forme féminine alors que l'adjectif M1 est suivi d'un M2 masculin à initiale vocalique n'est pas sans appeler une certaine analogie avec le phénomène de la liaison dans le même contexte. On peut citer par exemple :

- “un nouveau téléphone” /nuvo/, “une nouvelle ville” /nuvɛl/ mais “un nouvel ordinateur” /nuvɛl/

- “un vieux chien” /vjø/, “une vieille dame” /vjɛj/ mais “un vieil ami” /vjɛj/

- “ce monsieur” = /cə/, “cette femme” = /cɛt/ mais “cet homme” = /cɛt/

D'ailleurs, un non respect de la flexion de ces adjectifs et notamment du déterminant démonstratif peut entraîner des insertions de CL non attendues, tel que “ce /n/ homme” repéré par Debrenne (2003) chez les apprenants russophones de FLE et que nous avons également observé chez un apprenant sinophone de niveau A2 du CECRL.

En d'autres termes, au sein du phénomène de la liaison en français, le genre est un véritable petit kaléidoscope à lui tout seul puisqu'il relève à la fois de l'orthoépique, de la phonologie, de la morphologie, de la syntaxe et bien évidemment, du lexique.

1.2.4. Le prisme lexical

Quand on aborde le prisme lexical, une des grandes difficultés du phénomène de la liaison est mise en lumière. En effet, comme le souligne Laks (2014) :

La présence ou l'absence d'une liaison correspond en effet à la même graphie et surtout, alors qu'à l'oral le français enchaîne systématiquement les syllabes pour créer des groupes de souffle sans solution de continuité interne, [...] l'écrit sépare la plus grande part des éléments morpho-lexicaux par des blancs créant ainsi l'illusion d'une suite d'éléments délimités là où l'oral ne connaît que des groupes intonatifs enchaînés. A l'oral, le français ne connaît pas vraiment d'unité fonctionnelle de type mot. (Laks, 2014 : 336)

Ainsi, dans une séquence telle que “les /z/ enfants”, le mot phonique /lezãfã/ est unique alors qu'il y a deux mots graphiques “les” et “enfants”. Ce n'est pas spécifique au phénomène de la liaison dans le sens où elle est un cas particulier de l'enchaînement généralisé (cf. chapitre 1.1) mais cela

²⁵ Si une telle étude a déjà été réalisée, nous n'en avons pas encore connaissance.

confère au terme de “mot” un manque de clarté. C’est pourquoi nous allons nous intéresser aux mots en tant qu’unités lexicales.

1.2.4.1. La sémantique

Léon (2011 [1992] : 240) s’appuie sur la non cohérence syntagmatique pour expliquer les cas où l’absence de liaison « marque une *rupture* accentuelle [ou] intonative » (cf. chapitre 1.2.2.5) mais il ajoute également des cas où elle marque une limite sémantique, tels que :

- pour une plus grande intelligibilité des termes disjoints : “*mais || oui*”, “*les || huit*”, “*les || onze*”
- lorsque “et” marque deux termes d’égale importance, donc qu’il peut y avoir de liaison ni avant, ni après : “*il est grand || et || obèse*”

Léon indique en outre que l’absence de liaison devant un “h aspiré” marque une « trace de *séparation* étymologique [en] souvenir du temps où il était prononcé » (2011 [1992] : 240). L’auteur mentionne par ailleurs que la non liaison peut dans ce cas jouer un rôle phonologique distinctif entre deux paires minimales : “*les || héros*” vs “*les zéros*”.

Cependant, les locuteurs francophones natifs réalisent parfois des liaisons dans des séquences comportant un M2 dont l’initiale est un “h aspiré” (cf. chapitre 1.2.1.1). Ces liaisons inattendues sont suffisamment fréquentes pour que l’Académie Française (2015) publie un démenti sur son site internet concernant le M2 “haricot” :

Tous les dictionnaires indiquent par un signe conventionnel quels h (généralement d’origine germanique) sont aspirés et quels h (généralement d’origine gréco-latine) ne le sont pas. Pour certains mots, l’usage est indécis. Ce n’est pas le cas de haricot : la liaison est incontestablement une faute. La rumeur selon laquelle il serait aujourd’hui d’usage et admis que l’on fasse cette liaison a été colportée par un journal largement diffusé dans les établissements scolaires, L’Actu (no 8 du jeudi 3 septembre 1998, p.7), qui n’a pas jugé bon de publier de rectificatif (Académie Française [Site Internet], 2015).

Nécessitant un apprentissage au cas par cas pour un locuteur L2, cette difficulté du “h” aspiré ou non relève donc du domaine lexical à l’instar des M2 dont la forme phonique commence par une semi-voyelle mais dont l’initiale graphique est un “w” ou “y”. En effet, alors que “oie” /wa/ ou “ion” /jɔ̃/ supportent la liaison (ex : les_oies /lezwa/ - les_ions /lezjɔ̃/), ce n’est pas le cas de “wallaby” /walabi/ ou “yoyo” /jojo/ (ex : les || wallabys /lewalabi/ - les || yoyos /lejojo/). D’un point de vue étymologique, ces mots qui commencent graphiquement par un “w” ou un “y” sont des emprunts lexicaux à d’autres langues que le français. Ils sont donc sémantiquement aisément repérables à l’oral pour les locuteurs francophones natifs. Mais ils ne le sont pas pour les apprenants de FLE qui ne connaissent pas la langue d’origine de ces unités lexicales et qui peuvent donc être

tentés de réaliser la liaison au même titre que pour “les oiseaux” /lezwazo/ ou, à l’inverse, ne pas réaliser de liaison lorsque le M2 commence par une semi-voyelle. Par exemple, Mastromonaco (1999 : 295) comme Thomas (2015a) remarquent que les locuteurs L2 anglophones semblent considérer la semi-voyelle /w/ comme une consonne interdisant la liaison. Thomas relève par exemple que la liaison dans la séquence “un_oiseau” n’est réalisée qu’à 52,6% alors que la moyenne est de 96,4% de réalisation de liaisons dans ce contexte “déterminant + nom”. L’auteur suggère que les apprenants L2 sont influencés par l’emprunt en français de mots de leur L1 tels que “watt” ou “western” qui ne supportent pas la liaison en français puisqu’ils sont orthographiés avec une consonne initiale (“les || watts”, “les || westerns”), « l’irrégularité de la règle régissant la liaison devant [le phonème] /w/ [...créant] évidemment des confusions » (2015a : 186).

Les apprenants de FLE peuvent néanmoins s’appuyer sur leur connaissance de la graphie de ces emprunts lexicaux, ce qui leur est au contraire impossible pour les unités lexicales commençant graphiquement par un “h” (soit aspiré soit muet) ou pour les locutions figées (ex : “à tout /t/ à l’heure”) qui requièrent également un apprentissage au cas par cas puisqu’elles ne sont figées dans leur forme liaisonnée qu’à l’oral. En effet, à la lecture, comment deviner que “il fait beau temps || en juillet” ne comporte aucun contexte de liaison alors que “il fait beau de temps_en temps” comporte une liaison catégorique ?

Les locutions figées ne semblent toutefois pas poser de difficultés aux apprenants de Mastromonaco (1999 : 165) qui les réalisent à 100% toutes tâches confondues. L’auteure indique cependant que les occurrences étaient en majorité “peut-être” /pətɛtɛ/ où le trait d’union représente justement un indice graphique sur lequel s’appuyer. D’ailleurs, chez des apprenants de niveaux A2-B1 du CECRL qui avaient à lire des phrases en français, De Moras (2011 : 412) relève 89,2% de formes liées pour “Etats-Unis” /lezetazyni/ et “Moyen-Âge” /mwajɛnaz/ contre 37,8% pour “accent aigu” /aksãtegy/ et 24,3% pour “fait accompli” /fɛtakɔpli/. Deux semaines plus tard, après une explicitation du phénomène de la liaison en français lors de laquelle apparaissaient les locutions figées “Etats-Unis” et “accent aigu”, ces dernières ont respectivement été liées à 97,3% et 67,6% contre 86,5% pour “Moyen-Âge” qui n’a fait que garder son avantage du trait d’union et 35,1% pour “fait accompli” qui, sans une connaissance de sa forme orale, semble être un contexte de liaison erratique²⁶. À l’oral, Howard relève chez les apprenants anglophones de niveau avancé, un taux peu élevé de liaisons au sein des locutions figées alors même qu’ils réalisent les contextes morphosyntaxiques de la classe de liaisons catégoriques « de façon quasi-catégorique comme le locuteur natif » (2005 : §31).

²⁶ Si la forme orale de cette locution figée n’est pas connue des apprenants, ce chiffre de 35,1% de liaison réalisée semble important pour un contexte de liaison erratique. Les participants ont peut-être plutôt prononcé la consonne finale graphique “t” comme c’est de rigueur dans “en fait” ou “de fait” = /fɛt/

L'auteur (2005) remarque cependant que les apprenants qui n'ont pas bénéficié d'un séjour en milieu homoglotte réalisent seulement 49,2% de liaisons dans les locutions figées alors que ceux qui sont allés en France en réalisent 97,5%. Lorsqu'elles ne sont pas saillantes à l'écrit grâce à un trait d'union, c'est la qualité (explication) et la quantité d'input oral qui semblent donc jouer un rôle dans l'appropriation des locutions figées par les apprenants de FLE.

En revanche, les unités lexicales commençant à l'écrit par un "h" ou à l'oral par une semi-voyelle pouvant être associées à de nombreux M1 dans de nombreux contextes de liaison catégorique comme variable, l'écrit et l'input sont en jeu au même titre que les autres prismes décrits jusqu'ici. Un autre facteur qui influe sur la réalisation ou non de la liaison est le poids syllabique des unités lexicales composant les contextes de liaison potentielle.

1.2.4.2. La longueur des unités lexicales

Ashby (1981 : 62) s'est intéressé à la longueur des unités lexicales dans des séquences comportant une liaison potentielle chez les francophones natifs. Il a montré que les seules co-occurrences qui influent négativement sur la réalisation de la liaison sont celles où le M1 est plus long que le M2. Chez les apprenants de FLE, Howard (2006c) tire la même conclusion de l'observation de son corpus où, à l'instar de celui de Ashby, le taux de réalisation de la liaison au sein des contextes où le M1 a plus de syllabes que le M2 est significativement plus bas que les autres :

Ashby (1981 : 50) :

L1 : M1>M2 : 4,5% (35/777) - M2>M1 : 42,3% (436/1030) - M1=M2 : 43,7% (601/1375)

Howard (2006c : 368) :

L2 : M1>M2 : 6,1% (30/489) - M2>M1 : 70,9% (956/1349) - M1=M2 : 54,3% (710/1308)

Le facteur de la longueur des unités lexicales n'est donc pas pertinent lorsque les contextes de liaison potentielle comportent le même nombre de syllabes ni quand le M1 est plus court que le M2. Cependant, dans ce dernier type de co-occurrence, Fougeron et al (2001 : 8) précisent que la longueur du M2 n'influe effectivement pas sur la réalisation de la liaison mais que les M1 les plus courts sont les plus liaisonnants, ce qui pourrait par exemple expliquer pourquoi « [la liaison] est quasi inexistante lorsque le verbe est composé de deux syllabes ou plus » (Eychenne et al., 2014 : 45 - cf. chapitre ①-1.2.3.3).

C'est donc le nombre de syllabes du M1 qui influencerait sur la réalisation de la liaison, ce qui apparaît déjà dans la classification prescriptive. En effet, Delattre (1947 : 155) a classé les "adverbe ou préposition monosyllabique + M2" comme des contextes de liaison catégorique et les "adverbe ou préposition polysyllabique + M2" comme des contextes de liaison variable. Cette distinction selon

le nombre de syllabes a ensuite été confirmée par plusieurs études, comme celles de Ågren (1973), Malécot (1975), Encrevé (1983, 1988) et De Jong et al. (1981). Tandis que les séquences “adverbe ou préposition polysyllabique + M2” ont été reclassées par Malécot (1980 [1977] : 36) en contextes épisodiques, les séquences “adverbe ou préposition monosyllabique + M2” sont considérées dans la classification descriptive comme des contextes variables. En effet, après un inventaire des prépositions polysyllabiques en français pouvant induire une liaison, Mallet (2008 : 277) commence par observer que très peu sont en réalité utilisées en français parlé. Elle n’a ainsi trouvé dans le corpus de conversation PFC aucune occurrence de “concernant”, “durant”, “envers”, “hormis”, “moyennant”, “nonobstant”. L’auteure s’est donc intéressée aux occurrences des adverbes et prépositions “après”, “avant”, “depuis”, “devant”, “pendant”, “toujours” et “assez” mais seul ce dernier polysyllabique est lié à 4,9% au M2 ; tous les autres ne sont jamais suivis d’une CL²⁷. Plus que variables, les séquences comportant un M1 adverbe ou préposition polysyllabique sont donc bien épisodiques voire « non liaisonnantes pour de nombreux francophones contemporains » (Durand et al., 2011 : 117). En revanche, on repère quelques liaisons dans ces deux contextes confondus chez les apprenants L2 anglophones de Mastromonaco (1999 : 173) qui en réalisent 8,3% ainsi que chez deux apprenants sur douze dans l’étude de Howard (2005 : §29)²⁸.

Concernant les M1 monosyllabiques, Mallet (2008) relève un taux de 91,9% de liaison réalisée après les prépositions monosyllabiques (sous, en, dans, sans, chez, vers), 57,5% après les adverbes monosyllabiques (très, tout, plus, bien, pas) et 24,3% après les invariables introduisant une proposition monosyllabique (quand, mais, puis). Selon Durand et al. (2011 : 117) :

Un examen récent de la base (cf. Coquillon et al. 2010) confirme ces résultats globaux et fournit des exemples de non-liaison comme :

(6) Exemples de non-liaison après prépositions monosyllabiques

en // une heure, manque beaucoup de confiance en // elle, dans // une soirée, dans // un mobil-home, chez // un copain, chez // un cultivateur

Ainsi, même si la liaison après les prépositions monosyllabiques est très fréquente, elle peut effectivement être considérée comme variable.

Quant aux apprenants L2 anglophones, ils lient quasi-catégoriquement après une préposition monosyllabique mais les résultats diffèrent selon les études (cf. tableau 2 chapitre 1.2.5.4) pour les réalisations de liaison après les adverbes monosyllabiques et après “quand”. La distinction entre les trois contextes est intéressante à relever car les apprenants ont certainement été sensibilisés à la

²⁷ Durand et al (2011 : 117) indiquent qu’après un examen plus récent du corpus PFC, Coquillon et al. (2010) relèvent que “depuis” induit 2 liaisons sur 18 occurrences et “après” une seule liaison sur 153.

²⁸ Howard (2005) présentant des pourcentages de réalisation, il nous est impossible de calculer un taux global.

classification de Delattre (1947, 1951, 1966) qui est celle de référence dans le FLE et qui considère toutes ces unités lexicales monosyllabiques comme catégoriques.

C'est pourquoi le facteur de la longueur du M1 ne peut à lui seul expliquer les variations importantes entre les taux réalisation relevés pour chacun des trois contextes de monosyllabiques chez les locuteurs L1 comme L2. De plus, en observant plus finement chaque contexte, les différences de réalisation de la liaison après chacun des M1 sont considérables. Ainsi, dans le corpus PFC (Mallet, 2008), alors que "quand" lie fréquemment (77,9%), "mais" et "puis" sont quasiment non liaisonnants (respectivement 0,5% et 0,2%) dans les contextes avec invariable introduisant une proposition. Pour les contextes avec adverbe monosyllabique, les taux de réalisation vont de 96,6% à 1,4% selon le M1 impliqué (très : 96,6% - tout : 82,9% - plus : 64,1% - bien : 42,7% - pas : 1,4%). En observant encore plus finement, pour un même M1, le taux de liaison peut fortement varier selon le M2 qui le suit : par exemple, Eychenne et al indiquent que « la liaison est catégorique dans le contexte chez + [clitique ("chez eux")], mais variable à 50% dans le contexte chez + [syntagme nominal ("chez un ami")] » (2014 : 44). Les auteurs ne remettent toutefois pas en cause l'influence du facteur de la longueur du M1 sur la réalisation de la liaison, signalant que :

Le poids prosodique du mot1 se révèle un facteur important pour toutes les classes de mot puisque, dans tout le corpus [PFC], 4% (529 liaisons / 11 154 non liaisons) des liaisons possibles après des polysyllabes sont réalisées dans les conversations. [...] comme le soulignent Durand et al. (2011), à fréquence égale, le poids syllabique est déterminant et doit être relié à des facteurs accentuels, un polysyllabe constituant plus aisément une unité prosodique qu'un monosyllabe. (Eychenne et al., 2014 : 44)

Cependant, même s'il observe également que « la liaison est nettement plus fréquente après les [invariables] monosyllabiques qu'après les polysyllabiques », pour De Jong (1994 : 115) « ce n'est pas le facteur longueur de mot [...] qui joue un rôle. Les formes polysyllabiques sont les formes les moins fréquentes. Le facteur longueur de mot en nombre de syllabes ne fait que refléter le facteur fréquence de mot » (1994 : 115).

1.2.4.3. La fréquence des unités lexicales

Les constatations de De Jong (1994) sont confirmées par Fougeron et al. pour qui « les caractéristiques de fréquence sont fortement corrélées à celles de longueur. [...] les mots courts qu'ils soient lieurs ou liés sont aussi les plus fréquents » (2001 : 9). En outre, tout comme ils n'avaient pas repéré d'influence de la longueur du M2 sur la réalisation d'une liaison dans un contexte potentiel (cf. chapitre 1.2.4.2) les auteurs ne décèlent pas non plus d'influence de la

fréquence du M2 notant qu' « il apparaît que les mots moins fréquents et longs (3-4 syll) ne sont pas moins liés que les autres » (2001 : 9).

Cependant, en s'attardant sur le contexte "adjectif qualificatif + nom" considéré par la classification prescriptive comme un contexte de liaison obligatoire, Durand et al. (2011) signalent que les francophones natifs ont certes réalisé 81,25% de liaisons dans le contexte "adjectif monosyllabique *grand* + nom" lors de la lecture de texte PFC, mais surtout qu'ils l'ont liaisonné neuf fois avec consonne inattendue²⁹, ce qui indique que :

contrairement à ce qui a pu être affirmé, les locuteurs ne savent pas nécessairement comment traiter phonologiquement un adjectif pourtant aussi courant que *grand* si la séquence liaisonnante ne leur est pas familière. Les résultats pour *grand honneur* sont meilleurs que pour *grand émoi*. Ils semblent liés à des facteurs fréquentiels : une recherche google (10/11/2010) indique qu'avec 268 000 attestations *grand honneur* est grosso modo cinq fois plus fréquents que *grand émoi* qui n'est attesté que 47 400 fois. (Durand et al., 2011 : 116)

Plus que la fréquence du M2 ou celle du M1, les auteurs mettent donc en avant la fréquence de la co-occurrence des deux unités lexicales. Fougeron et al. observent d'ailleurs que « les liaisons apparaissent [...] plus fréquemment lorsque les lieux et liés [...] forment une séquence de mot fréquente dans la langue » (2001 : 9). Ainsi, plus une co-occurrence de deux unités lexicales apparaît en français parlé, plus les locuteurs seraient enclins à réaliser une liaison au sein de cette co-occurrence lors de son apparition. Comme pour les contextes morphosyntaxiques, les deux fréquences seraient donc liées (cf. chapitre 1.2.3.2).

En effet, ayant extrait 678 co-occurrences M1-M2 différentes dans le corpus ALIPE (Chabanal et al., 2013), Liégeois (2014 : 255) remarque que les douze « les plus fréquentes rendent compte à elles seules de plus d'un tiers [35,8%] des liaisons réalisées ». Dans le corpus PFC, Laks et Calderone (2014 : 75) ont quant à eux extrait 3235 co-occurrences différentes impliquant une CL réalisée. Les auteurs montrent que les six premières co-occurrences "on /n/ a", "on /n/ est", "ils /z/ ont", "en /n/ a", "en /n/ avait" et "dans /z/ un" représentent à elles seules un quart des liaisons réalisées dans tout le corpus. En élargissant aux 13 co-occurrences les plus fréquentes, 30% des liaisons du corpus sont couverts et il ne suffit que des 50 co-occurrences les plus fréquentes pour réunir la moitié des 16805 liaisons réalisées. Ce qui signifie qu' « avec 50 expression figées on couvre la moitié des liaisons réalisées dans le corpus PFC » (2014 : 75). Mais cela signifie également que les 50% restants de liaisons réalisées dans le corpus le sont dans 3185 co-occurrences différentes, c'est-à-dire très

²⁹ Nous les avons évoquées au chapitre 1.2.1.2, il s'agit de « 4 liaisons en [n] (*grand*[n]émoi) et 3 liaisons en [d] (*grand*[d]émoi) » et « 1 liaison en [n] (*grand*[n]honneur) et 1 liaison en [d] (*grand*[d]honneur) » (Durand et al., 2011 : 116)

proches de l'apparition unique. Elles « forment une liste que l'on peut considérer comme ouverte avec des types comme <mes><instants> » (Laks & Calderone, 2014 : 75).

Le corpus ALIPE et le corpus PFC montrent donc qu'un petit nombre de co-occurrences ont une très forte fréquence et qu'un grand nombre de co-occurrences ont une très faible fréquence. Pour les apprenants de FLE, il ne serait pas judicieux de n'acquérir que les co-occurrences les plus fréquentes car elles ne représentent que 50% des liaisons réalisées par les francophones natifs mais surtout ils se priveraient de réaliser la liaison dans de nombreux contextes ce qui aurait « pour conséquence d'engendrer un sentiment de non respect de toutes les contraintes sur l'emploi de la liaison chez le locuteur natif » (Howard, 2005 : §32).

Il est par ailleurs intéressant de remarquer que parmi les six co-occurrences les plus fréquentes “dans /z/ un” est un contexte de liaison variable dans la classification descriptive et que la liaison n'y est effectivement pas réalisée catégoriquement par les locuteurs LI. Dans le corpus NCCFr, elle n'est par exemple réalisée qu'à 77% (Adda-Decker et al., 2012 : 123). En outre, on peut remarquer que les six co-occurrences les plus fréquentes comportant une liaison réalisée sont composées d'un MI monosyllabique. Il en est de même dans le corpus ALIPE (Chabanal et al., 2013) puisque Liégeois constate que « seulement huit MotsI sur 84 sont en jeu dans les deux tiers (66,3% exactement) des liaisons réalisées » (2014 : 255). Il s'agit des déterminants “les”, “un” et “des”, des pronoms “en”, “on”, “les”, “vous” et “ils” ainsi que “peut” « qui s'explique par la grande fréquence dans [ses] données de l'expression figée *peut-être* » (2014 : 255). Si, comme dans le corpus PFC, les MI les plus fréquents sont des monosyllabiques, tous sont de surcroît des lieux de contextes morphosyntaxiques de liaison catégorique.

La corrélation entre longueur et fréquence lexicales est donc confirmée mais il s'avère également difficile de dissocier la fréquence des contextes morphosyntaxique afin de connaître le poids de chaque facteur sur la réalisation de la liaison en français. C'est ce qu'a tenté de faire Barreca (2014) qui a extrait 70 unités lexicales des entretiens du corpus PFC (Durand et al., 2002, 2009) et 118 unités lexicales du corpus CFPP2000³⁰ (Branka-Rosoff, Fleury, Lefevre, & Pires, 2012) constitués de 505 séquences “adverbe + adjectif”, soit : 198 “très”, 138 “pas”, 126 “plus”, 26 “moins” et 17 “trop”. Elle a observé en moyenne 66% de liaisons réalisées au sein de ces séquences mais en examinant de plus près, elle s'est aperçue — comme Mallet (2008 : 280) — que les taux allaient de la non réalisation à la réalisation quasi-catégorique selon l'adverbe monosyllabique employé. En effet, si le taux de liaisons réalisées après “moins” (65%) et “trop” (59%) est effectivement proche de cette

³⁰ Corpus de Français Parlé Parisien des années 2000 : <http://cfpp2000.univ-paris3.fr>

moyenne, la liaison est très fréquemment produite après “très” (95%) et “plus” (94%)³¹ mais pas du tout après “pas” (0%) qui représente à lui seul 82% de toutes les liaisons non réalisées. L'auteure a ensuite utilisé les logiciels Sipina et Weka qui établissent des arbres de décision afin d'obtenir une hiérarchisation des variables susceptibles de classer ces adverbes monosyllabiques en groupes induisant plus ou moins la liaison. Selon ses analyses computationnelles, ce sont les variables lexicales (fréquence de l'adverbe M1, fréquence de cooccurrence M1-M2) qui seraient décisives pour la réalisation de la liaison dans ces séquences et non les variables morphosyntaxiques (nature de la CL, nombre de syllabes de l'adjectif M2, degré de cohésion syntagmatique entre l'adverbe et l'adjectif). L'auteure en conclue qu' « il s'agira de remettre en discussion la légitimité de l'appartenance aux catégories morphosyntaxiques en tant que seul critère de classification » concernant les liaisons catégoriques, variables et erratiques en s'attachant à « établir une plus grande articulation entre les différentes dimensions, et réfléchir sur les liens existant entre les variables phonologiques et les facteurs lexicaux et entre ces derniers et la dimension syntaxique » (Barreca, 2014 : chap.6).

En bref, comme Laks et Calderone pour qui « tous les niveaux de la grammaire qui concourent à renforcer la cohésion syntagmatique pèsent sur la fréquence de la liaison » (2014 : 83), les résultats de Barreca (2014) suggèrent de réunir les prismes du kaléidoscope de la liaison afin d'observer les interactions de leur spectre respectif.

1.2.5. L'assemblage des prismes

Nous ne pouvons qu'approuver le point de vue de Morin selon lequel « phonologie, morphologie, syntaxe et lexique ne peuvent être arbitrairement dissociés les uns des autres dans l'analyse des facteurs responsables des différents types de liaison » (2005 : 16). Si nous l'avons fait jusqu'ici, c'était afin de détailler tous les prismes du kaléidoscope mais ce n'est que lorsque les spectres interagissent les uns avec les autres que l'on peut accéder à la vue d'ensemble. Ainsi, « à la suite de Mallet (2008), nous pouvons dire que la liaison doit être considérée comme un phénomène multi-factoriel et multi-niveau largement influencé par des effets de fréquence » (Adda-Decker et al., 2012 : 115), ce qui est valable non seulement pour les réalisations de la liaison telle qu'elle est attendue mais aussi pour les cas où elle ne l'est pas.

³¹ Il faut néanmoins noter que Mallet trouve un taux de 64% de réalisation de liaison après “plus” (2008 : 281)

I.2.5.1. La liaison non attendue

Depuis la fin du XVIII^e siècle, les cas de liaison non attendue — dite “fausse liaison” dans la terminologie prescriptive — sont souvent rapportés, soit parce qu'ils amusent, soit parce qu'ils irritent mais ils ne laissent jamais l'auditeur indifférent. Domergue témoigne qu'au XVIII^e siècle, certains ajouts de liaisons sont acceptés dans la langue française comme l'expression “entre quatre-z-yeux” dont il fustige l'entrée dans le dictionnaire de l'Académie Française au prétexte de « la douceur de la prononciation » (1805 : 461). Concernant les liaisons “verbe + post-clitique” qui se sont figées dans la graphie, telles que « aime-t-il [...] chanta-t-il » mais aussi « vas-y [...] caches-en » ou “va-t'en” (cf. chapitre I.2.3.3), l'auteur explique leur apparition par :

le besoin a introduit ces lettres euphoniques, et l'usage universel les a consacrées. Mais observez que le *t* et le *s* euphoniques ont lieu dans des phrases qui reviennent souvent et que la langue en voulant l'euphonie, en a voulu le signe (Domergue, 1805 : 463)

Grâce à la graphie, ces pataquès³² sont devenus des consonnes épenthétiques et ne font donc plus partie des différents types de liaison non attendue qui sont attestés de nos jours chez les locuteurs L1 comme L2. Les liaisons non attendues peuvent être catégorisés selon le facteur susceptible de les induire (Desrochers, 1994; Gadet, 1997 [1992]; Léon, M., 1984). Ainsi, la liaison non attendue peut être motivée par chacun des prismes linguistiques que nous avons décrits *supra* :

- Orthoépique (cf. chapitre I.2.1)

- la consonne insérée correspond à la forme graphique mais pas à la CL attendue :

“en grand /d/ émoi” (vs “en grand /t/ émoi”) ou “gros /s/ arbre” (vs “gros /z/ arbre”)

“ce grand /n/ honneur” (vs “grand /t/ honneur”) ou “ont /n/ été” (vs “ont /t/ été”)

³² Selon leur nature, certains types de liaison non attendue ont reçu des appellations tels que “liaison mal-t-à propos”, “cuir”, “velours” ou “pataquès”. L'origine de cette dernière est expliquée par Domergue (1805), elle viendrait de l'anecdote suivante :

[Un] jeune homme trouve sous sa main un éventail :

— Madame, dit-il à la première, cet éventail est-il à vous ?

— Il n'est poin-z-à moi.

— Est-il à vous, en le présentant à l'autre ?

— Il n'est pa-t-a moi.

— Le beau-diseur, en riant : il n'est poin-z-à vous, il n'est pa-t-à vous, je ne sais pat-à-qu'est-ce.

Cette plaisanterie a couru dans les cercles et le mot est resté [pour le fait] de changer, à la fin des mots, le *t* en *s* et le *s* en *t*. (Domergue, 1805 : 465)

Une distinction est ensuite apparue entre les “cuirs” dont la dureté du matériau est associée à une dureté pouvant être perçue lors la survenue de la CL occlusive /t/ (“pas /t/ à moi”) et les “velours” dont la douceur du tissu pourrait caractériser la douceur lors la production de la CL fricative /z/ : “point /z/ à moi” (Léon, M., 1984).

- Phonologique (cf. chapitre 1.2.2)

- du fait de son non enchaînement, la CL est produite hors d'un contexte de liaison potentielle

“quand /t/ Monsieur”

“était /t/ euh entendu”, “quand /t/, quand /t/ euh l'on parle” (cf. note¹⁸)

“est /t/ hors de portée” /ɛtʁɔ̃ʁdɔpɔ̃ʁte/ (cf. note¹⁹)

- Morpho-syntaxique (cf. chapitre 1.2.3)

- la CL ne correspond pas à la forme verbale :

“il était /z/ ici” (vs “j'étais /z/ ici”) ou “il parle /t/ encore” (vs “ils parlent /t/ encore”)

- la CL ne correspond pas au nombre : “des anciens /n/ employés” (vs “des anciens /z/ employés”)

- la CL est une extension de la 3^e personne du singulier : “il va /t/ aller”

- la CL est une extension du pluriel : “ils étaient /z/ ici” ou “cent /z/ euros”

- la CL est déplacée sur l'axe paradigmatique :

“les fleurs qui /z/ ont fanées” (vs “les fleurs qu'i(l)s /z/ ont achetées”)³³

“laissez /ʁ/ un message” (vs “veuillez laisser /ʁ/ un message”)

- la CL est déplacée sur l'axe syntagmatique : “donne-moi /z/ en” (vs “donnes-/z/ en”)

“il est d'ores et déjà /t/ acquis” (vs “il est /t/ acquis”)

- Lexicale (cf. chapitre 1.2.4)

- la CL apparaît par analogie avec un autre MI qui aurait pu l'induire dans le même contexte :

“un gros /t/ avion” (vs “un grand /t/ avion”) ou “j'ai trop /z/ envie” (vs “j'ai très /z/ envie”)

“de bas /t/ en haut” (vs “de bas /z/ en haut”) ou “haut /z/ en bas” (vs “haut /t/ en bas”)

“les footballeurs qui /z/ ont” (vs “les footballeurs, ils /z/ ont”)

Mastromonaco (1999 : 132) a quant à elle catégorisé les liaisons non attendues que ses apprenants anglophones ont produites selon leur réalisation de surface tels que :

- Substitution de CL

“tout chien doit /z/ être” (/z/ au lieu de /t/), “peti(ts) /t/ enfants” (/t/ au lieu de /z/)

“gran(d) /n/ homme” ou “ils on(t) /n/ un” (/n/ au lieu de /t/)

- Substitution de la CL par une consonne non attendue (en position de liaison)

“un grand /d/ ami” (/d/ au lieu de /t/), “les yeux gran(ds) /d/ et bleus” (/d/ au lieu de /z/)

“il doit /v/ être” (/v/ au lieu de /t/)

³³ Comme la liaison en français, la chute du “l” de “il” ou “ils” prononcés /l/ est une variante étudiée en L1 comme en L2 : voir Thomas (2002 : §24)

- Ajout de CL

“ni /z/ additifs”, “quatre /z/ enfants” ou dans une création lexicale : “boucles /z/ oreilles”

- Ajout de CL devant un M2 à initiale consonantique

“les /z/ garçons”, “deux petits /t/ garçons”, “ils ont mis /z/ des jeans”

- Ajout de CL en fin de phrase ou avant une pause

“il est assis /z/”, “les américains /n/”, “il a les cheveux courts /t/”

- Interférence avec une autre langue que le français

las /s/ autorités (source : espagnol)

Mastromonaco (1999 : 132) ajoute également une catégorie pour toute liaison qui n'a pas pu être réalisée à cause d'une hésitation, tel que “les *um* ...”, “des *uh* ...”. Lors de notre étude exploratoire (Harnois-Delpiano, 2006; Harnois-Delpiano, Cavalla, et al., 2012), nous avons catégorisé ce type de réalisation comme :

- Omission

non réalisation d'une liaison catégorique

Chez les locuteurs LI adultes, les omissions dans les contextes de liaison catégorique sont évidemment très rares puisque ces contextes sont définis ainsi justement parce que la liaison y est réalisée de façon quasi-catégorique. Quant aux liaisons non attendues, elles sont également très rares. Durand et al. (2011 : 115) indiquent par exemple qu'elles ne représentent que 0,05% de l'ensemble des liaisons attestées dans le corpus PFC toutes tâches confondues. Les auteurs remarquent par ailleurs que c'est en lecture qu'elles sont le plus produites car ils n'en relèvent que cinq occurrences en conversation :

un seul exemple d'“épenhèse” inattendue (*il-z-a*) et quatre exemples de “substitution”, avec correction immédiate par le locuteur pour trois d'entre elles [...]

- (1) des anciens [n] employés, des anciens [z] employés
- (2) les immeubles de bas [t] en haut, les immeubles de bas [z] en haut
- (3) puis finalement, en [t], en [n] allant
- (4) mettre cent[z] euros 25

(Durand et al., 2011 : 115)

Par ailleurs, il semblerait que ces liaisons non attendues concernent un petit nombre d'unités lexicales comme l'indique le Conseil Supérieur de l'Audiovisuel qui a accordé en moyenne un billet par an au phénomène de la liaison en français sur son site internet entre 2001 et 2009 :

La majorité des lettres et des courriels dernièrement reçus ont eu pour objet les liaisons erronées ou l'absence de liaisons obligatoires, soit une soixantaine d'exemples relevés dans les journaux télévisés et radiophoniques du mois de septembre. Ces incorrections concernent essentiellement les liaisons entre l'adjectif numéral et le substantif comme "deux des vingt-z-artistes", "vingt-z-arrondissements", "trois mille-z-ours", "vingt-six mille-z-adultes", "les quatre-z-adolescents", "quatre vingts-t-euros", "trois cents//euros", "cent quatre-vingts//attaques", etc.

(La Lettre du CSA n°199 - Oct. 2006, Conseil Supérieur de l'Audiovisuel [Site Internet])

A l'instar de la liaison non attendue, l'omission de liaison catégorique ne semble donc pas passer non plus inaperçue auprès des auditeurs. Puisqu'elles concernent un manque de liaison dans un contexte de liaison exigée, une liaison réalisée hors d'un contexte de liaison potentielle ou un ajout inattendu de CL, tous les exemples de ce chapitre sont perçus comme des liaisons « fautives » (Grevisse & Goosse, 2011 [1936] : 47; Léon, P., 2011 [1992] : 247). Quant aux liaisons erratiques que nous avons évoquées au chapitre 1.2.3.1, elles concernent des CL produites dans un contexte de liaison potentielle et leur nature correspond à celle de la CL attendue après le MI impliqué. Elles sont donc considérées comme des « fautes » moins graves, c'est pourquoi elles sont intégrées aux classifications prescriptive et descriptive de la liaison en français.

1.2.5.2. Une classification kaléidoscopique

En guise de synthèse, nous avons choisi de présenter en détail la classification prescriptive de Delattre (1947, 1951, 1966) qui fait référence dans le domaine du FLE en faisant apparaître les modifications apportées par Malécot (1980 [1977] : 32-37) et Mallet (2008 : 272). Il en résulte que la classification descriptive actuelle apparaît sous la forme d'une quadripartition³⁴ des contextes de liaison disposée dans quatre tableaux : la classe des liaisons catégoriques (tableau 1), la classe des liaisons variables (tableau 2), la classe des liaisons épisodiques (tableau 3) et la classe des liaisons erratiques (tableau 4). Les colonnes des tableaux se lisent de gauche à droite : la première répertorie les différents contextes de liaison potentielle, qu'ils soient phonologiques, morphosyntaxiques ou lexicaux, la seconde expose des exemples de ces contextes de liaison, la troisième montre les taux de réalisation chez les francophones natifs et les quatre suivantes listent les taux de réalisation chez les apprenants de FLE lors de quatre études de données différentes (une par colonne).

Les données des locuteurs L1 présentées dans ces tableaux sont issues de 37196 contextes de liaison du corpus PFC compilées par Mallet (2008) et plus précisément de 28519 contextes de

³⁴ C'est Malécot (1980 [1977] : 32-37) qui a introduit la quadripartition des contextes de liaison, cf. chapitre 1.2.3.3

liaison extraites de conversations car nous ne souhaitons pas intégrer les données de lecture de texte. Le corpus a été élargi jusqu'à 53561 contextes de liaison toute tâche confondue et des résultats sont présentés dans des publications ultérieures (notamment, Côté, 2013; Durand et al., 2011; Eychenne et al., 2014). Ces résultats plus récents confirmant les données de Mallet (2008), nous avons choisi de nous référer à sa thèse car la longueur de ce travail permet de rendre plus de détails dans chacune des tâches et dans chacun des contextes de liaison. Nous avons par ailleurs préféré le corpus PFC car de nombreux travaux L2 en cours (et à venir) puisent leurs données dans le corpus IPFC qui prend pour base la méthodologie PFC (voir chapitre 2.3.2 et annexe 4). Quant aux données des locuteurs L2 regroupées dans les tableaux, elles proviennent des études présentées chapitre 2.3.2 qui pouvaient respecter certaines contraintes. Les apprenants devaient en effet avoir un niveau suffisamment avancé pour que leurs données puissent être comparées à celles des locuteurs natifs. Pour cela, nous avons choisi des études où les apprenants réalisent la liaison catégorique presque dans tous les cas. Par ailleurs, afin de faire apparaître des facteurs aussi bien phonologiques que morphosyntaxiques et lexicaux, nous avons sélectionné les études dont les résultats ont un niveau de granularité plus fin que des performances globales en liaison catégorique et variable. Enfin, nous ne souhaitons pas comparer des données de lecture aux données de conversation des L1.

C'est pourquoi nous avons dû nous résoudre à ne sélectionner que des productions d'apprenants L2 anglophones, soit : les études de Mastro Monaco (1999), Thomas (2002/2004/2015), Howard (2005/2006c) et Howard (2013). Ce dernier ayant mené une étude longitudinale, nous avons sélectionné les données de la dernière observation, reflétant le niveau le plus avancé de ses apprenants. En revanche, les données tirées de Thomas (2002 : §11) sont globales, l'auteur n'ayant pas séparé les résultats du pré et du post-test. Mastro Monaco (1999 : 140 et 169) ayant montré qu'il n'y avait pas de différence significative dans les résultats de ses apprenants anglophones selon la nature des tâches auxquelles ils avaient participé (lecture, monologue, description d'image), nous avons également repris ses données globales (1999 : 145 et 173). Enfin, Howard (2006c : 363-365) ayant comparé les résultats de deux groupes d'étudiants dont l'un avait bénéficié d'un long séjour en contexte homoglotte, nous avons indiqué les résultats de chaque groupe pour chaque contexte de liaison : SS signifiant Sans Séjour et AS Avec Séjour.

Bien sûr, nous n'ignorons pas qu'il est périlleux de comparer des études réalisées dans des contextes différents avec des méthodes parfois divergentes mais nous pensons que ces rapprochements peuvent donner des tendances dont certaines seront suffisamment intéressantes pour être approfondies dans le cadre d'enquêtes contrastives ultérieures.

1.2.5.3. Les liaisons catégoriques

Comme décrit au chapitre 1.2.3.1, la classe des contextes de liaison catégorique comprend trois contextes morphosyntaxiques (“déterminant + substantif”, “proclitique sujet ou objet + verbe” et “verbe + enclitique”) ainsi qu’un contexte lexical de locutions qui se sont figées avec liaison. Dans la classification prescriptive de Delattre (1947, 1951, 1966), les contextes “adjectifs qualificatifs + nom”, “c’est / il est (impersonnel) + M2”, “préposition monosyllabique + M2” et “adverbe monosyllabique (dont “quand”) + M2” sont également considérés comme obligatoires mais ils sont devenus variables dans la classification descriptive.

Mallet (2008 : 79) indique néanmoins deux exceptions lexicales autres que des locutions qui, selon elle, doivent rester dans la classe des liaisons catégoriques alors que le contexte morphosyntaxique auquel elles appartiennent est devenu un contexte variable. Il s’agit de l’adjectif qualificatif au masculin singulier “petit” suivi d’un nom et de la préposition monosyllabique “en” suivi d’un M2 (tel “en_hiver” ou “en_un an”). Cependant, dans les données de l’auteure, nous n’avons pas pu dissocier le proclitique “en” + M2 (contexte catégorique) de la préposition “en” + M2 (contexte variable). De plus, on remarque que Liégeois (2014 : 343) ne relève dans le corpus ALIPE (Chabanal et al., 2013) qu’une liaison réalisée après “en” sur trois dans le discours adressé à l’adulte et aucune sur deux dans celui adressé à l’enfant dans une famille de Rhône-Alpes. En outre, Durand et al. (2011 : 116) relèvent par exemple les occurrences de liaison non réalisée : “en || une heure”, “confiance en || elle” ou “petit || accent” dans le corpus PFC. Aussi, dans le tableau I suivant, nous préférons suivre le classement de Adda Decker et al. (2012 : 117) qui ne font pas de distinction particulière pour “en” et “petit”, considérés comme variables — sauf pour “petit_ami”, au sens de “l’amoureux”, séquence qui s’est lexicalisée avec liaison.

| Contexte de liaison potentielle | Exemples | L1 Mallet 2008 | L2 niveau B Mastromonaco 1999 | L2 niv. B2/CI Thomas 2002 | L2 niv. B2/CI Howard 2006 | L2 niv. B2/CI Howard 2013 |
|---|---|---|-------------------------------|---|--|---------------------------|
| Classement des liaisons obligatoires de Delattre (1947, 1951, 1966)... | | | | | | |
| Déterminant + substantif | les_éléphants un_escargot des_animaux aux_enfants ces_arbres son_œil nos_yeux deux_oiseaux | mon, son, mes, ses : 100% deux : 100% un : 98% les : 98,4% des : 96,6% trois : 86,3% = total : 97,7% | 417/437 95,4% | un_oiseau : 52,6% un_homme : 99,1% = total sauf numéraux : 96,4% numéraux : 91% | SS : 218/244 89,3% AS : 325/336 96,7% | 97,6 % |
| Proclitique sujet + M2 | vous_êtes, on_a, ils_arrivent, vous_y_êtes, | on : 100% ils : 98,7% vous : 98,2% nous : 74,9% | 187/201 93 % | on : 97,7% ils / elles : 77,9% | SS : 108/116 93,1 % AS : 544/552 98,6% | 99% |
| Proclitique objet + verbe | on en_aura je les_ai | = total : 93% | 93 % | = total : 96,3% | 1 SS : 1/2 5 SS : 0% AS : 40/42 95,2% | 3/5 |
| Verbe + Enclitique (+ en) | vient-elle, allez-y, parlons-en allons-nous-en | | 26/26 100 % | | | |
| Locution figée | tout_à fait Etats-Unis vingt_huit un petit_ami ♡ | | 61/61 100 % | | SS : 24/48 50 % AS : 47/50 94% | |
| ... actualisé par Mallet (2008) ⇨ déclassement de 4 contextes en catégorie variable | | | | | | |

Légende : AS = Avec Séjour et SS = Sans séjour

Tableau 1 - Comparaison de réalisations de contextes de liaison catégorique en L1 et L2

Comme nous l'avons évoqué au chapitre 1.2.3.1, l'appropriation de la liaison catégorique dans les contextes morphosyntaxiques ne semble pas être un problème pour les apprenants de FLE dont les résultats sont proches de ceux des francophones natifs. Un long séjour en milieu homoglotte leur est par ailleurs apparemment bénéfique, surtout pour les contextes morphosyntaxiques de "proclitique objet + verbe" et les contextes lexicaux de locutions figées.

1.2.5.4. Les liaisons variables

La classe de liaisons variables, présentée dans le tableau 2 suivant, comporte des contextes morphosyntaxiques qui finalement sont assez proches des contextes morpho-lexicaux. En effet, elle est composée de M1 qui peuvent être : "être" sous toutes ses formes (auxiliaire, verbe, impersonnel), l'auxiliaire "avoir", un invariable monosyllabique dont la liste est assez restreinte ainsi qu'un adjectif qualificatif dont la liste n'est pas très étendue non plus car il doit pouvoir être antéposé à un substantif.

| Classe des liaisons variables | | | | | | |
|--|---|--|---|--|---|--|
| Contexte de liaison potentielle | Exemples | L1 Mallet 2008 | L2 niveau B Mastromonaco 1999 | L2 niv. B2/C1 Thomas 2002 | L2 niv. B2/C1 Howard 2006 | L2 niv. B2/C1 Howard 2013 |
| Classement des liaisons facultatives de Delattre (1947, 1951, 1966)... actualisé par Malécot (1980 [1977]) en une quadripartition séparant les contextes rares (cf. tableau 3) | | | | | | |
| Auxiliaire + participe passé | je suis_entré nous sommes_allés tu as_eu ils ont_été chassés | pourcentages de réalisations indissociés de "être" + M2 (case suivante) et "avoir" + M2 (tableau 3) | 5/9 56% | idem Mallet 2008 | SS : 11 / ≥19 ≅ 57,9 % de 0 à 100%* AS : 53/89 59,6% AS & SS = 0% si polysyllabique | suis : variable est : variable sont : 100% ont : 100% total = 58,1% |
| Verbe "être" + M2 | je suis_italien tu es_entré elle est_heureuse nous sommes_ici vous êtes_allés ils sont_en ville j'étais_assez triste elles seront_à Lille il serait_assis qu'ils soient_amis | sommes : 44,4% est : 43,9% êtes : 31,3% sont : 19,2% suis : 13,5% étaient : 11,3% était : 8,5% étais : 8,3% es, étions, étiez, seront : 0% = total : 27,2% | pourcentage de réalisations indissocié de Tout verbe + M2 (voir tableau 3) | est : 66,2% sont : 51,2% suis : 72,5% était : 5,8% | 3 SS : 0% 3 SS : 8/63 12,7 % AS : 25/231 10,8% | suis : 100% est : variable sont : variable = total : 28,9 % |
| Complément monosyllabique !\ sauf "et" | quand_il joue mais_elle dort puis_on mange dont_ils parlent | quand : 77,9% mais : 0,5% puis : 0,2% | 2/17 11,8% | quand : 40,6% | quand = 0% sauf 1 AS : 1/6 Autres compl : SS&AS ≅ 19,2% 41 / ≥ 213 | quand : 7/9 |
| ... actualisé par Mallet (2008) ⇨ ajout de 4 contextes | | | | | | |
| Adjectif singulier + substantif | un bon_acteur au dernier_étage | petit : 75% grand : 55,6% | 40/43 | petit-s : 54,5% grand-s : 25% | 4 SS : 0% 1 SS : 1/2 AS : 6 / ≥26 ≅ 23,1 % de 0 à 33%* | bon : 3/3 bels : 1/1 dernières : 1/1 autres adj : 0/10 = total : 33,3 % |
| Adjectif pluriel + substantif | de gros_avantages de belles_histoires nouveaux_amis | petits : 40,9% petites : 92,3% grandes : 80% grands : 71,4% | 93 % | = total : 49,7% | | |
| Préposition monosyllabique + M2 | sous_une chaise en_hiver dans_un mois chez_un copain sans_avoir mangé dès_aujourd'hui | sous : 3/3 en : 97,9% dans : 95% chez : 82,8% sans : 96,7% vers : 0/9 = total : 91,9% | 127/132 96,2 % | en : 97% dans : 96,3% sans : 81,8% = total : 95,6% | SS : 70/80 87,5 % AS : 123 / 126 97,6 % | en : 100% chez : 100% dans : variable sans : variable = total : 96,8 % |
| Adverbe monosyllabique + M2 | très_amusant trop_injuste moins_aimé tout_à faire il a bien_écouté Il n'est pas_à Lyon Je n'ai rien_avalé | très : 96,6% tout : 82,9% plus : 64,1% bien : 42,7% pas : 1,4% = total : 57,5% = total sans "pas" : 71,6% | 35/45 77,8 % | tout : 92,3% très : 84,8% = total sans "pas" : 85,3% | SS : 13 / ≥34 ≅ 38,2 % de 0 à 100%* AS : 13 / ≥24 ≅ 54,2 % "pas" : 17,7% AS & SS : 17/96 5 SS : 0% | très : 41,7% pas : 18,2% |
| "être" impersonnel | c'est_impossible il est_important | c'est : 28,1% | 62/70 c'est : 88,6% | pourcentages indissociés de Verbe "être" + M2 | | |

Légende * indique une très forte variabilité interindividuelle

AS = Avec Séjour / SS = Sans Séjour

≅ indique que le nombre total d'occurrences est supérieur ou égal au nombre présenté

≅ indique que le taux de réalisation de la liaison est inférieur ou égal au pourcentage présenté

Tableau 2 - Comparaison de réalisations de contextes de liaison variable en L1 et L2

Comme nous l'avons vu pour les formes verbales au chapitre 1.2.3.3, et pour les invariables monosyllabiques au chapitre 1.2.4.2, il y a une forte variabilité des taux de réalisation au sein même de chaque catégorie chez les locuteurs L1. Cette variabilité peut être d'origine phonologique (ex : nature de la CL impliquée, poids prosodique), lexicale (ex : poids sémantique), syntaxique (ex : nature du M2 lié) ou morphologique comme pour "être" ou pour les adjectifs (ex : petits 40,9% → petit 75% → petites 92,3%). Chez les locuteurs L2, on remarque toutefois que les prépositions monosyllabiques sont liées quasi-catégoriquement ; les apprenants de Mastro Monaco (1999) et Thomas (2002) lient également plus souvent les adverbes monosyllabiques que les locuteurs L1, ce qui n'est pas étonnant s'ils se réfèrent à la classification prescriptive proposée dans les manuels de FLE. En revanche, les apprenants d'Howard (2006c, 2013) semblent lier moins souvent après une préposition ou un adverbe monosyllabique que les locuteurs L1, sauf après "pas". Par ailleurs, les apprenants de Thomas (2002) lient plus souvent après le verbe "être" au présent (mais pas à l'imparfait) que les locuteurs L1 mais ceux de Howard (2013) semblent lier en moyenne autant et ceux de Howard (2006c) moins. Ainsi, comme pour les locuteurs L1, les résultats sont marqués par une forte variabilité entre les contextes mais aussi au sein des contextes. Un autre exemple, les apprenants de Howard (2006c) qui ont bénéficié d'un séjour en milieu homoglotte réalisent 59,6% de liaisons après l'auxiliaire "être" lorsqu'il est monosyllabique mais ils ne le lient plus s'il est polysyllabique. En outre, on peut constater une grande variabilité interindividuelle non seulement entre les études mais aussi au sein de chaque étude, comme le prouvent les données de Howard (2006c). En effet, certains de ses apprenants ne lient jamais après un adverbe monosyllabique qu'ils aient bénéficié d'un séjour en milieu homoglotte ou non, alors que dans le même contexte, d'autres apprenants peuvent lier catégoriquement.

Cependant, Howard (2013) note que si les apprenants réalisent la liaison variable (et épisodique, cf. tableau 4) dans moins de contextes que les francophones natifs, l'ensemble de ces derniers ne réalisent pas non plus la liaison dans tous les contextes morphosyntaxiques. Pour l'auteur, locuteurs L1 comme L2 « font un emploi restreint du point de vue de l'éventail de contextes où elle peut se réaliser » (2013 : 218), ce qui permet aux apprenants de ne pas réellement se distinguer des locuteurs natifs de ce point de vue.

1.2.5.5. Les liaisons épisodiques

Dans cette classe de liaisons épisodiques, de nombreuses cases du tableau 3 suivant sont restées vides aussi bien pour les locuteurs L1 que L2. Howard précise que « la difficulté à répertorier certains contextes liaisonnants n'est donc pas spécifique au parler des locuteurs L2, mais renvoie au

problème plus général qu'implique l'analyse de variables sociolinguistiques rares dans le parler natif » (2013 : 215).

| Classe des liaisons épisodiques | | | | | | |
|--|---|---|-------------------------------------|----------------------|---|---|
| Contexte de liaison potentielle | Exemples | L1 Mallet 2008 | L2 niveau B Mastro monaco 1999 | L2 B2/C1 Thomas 2002 | L2 niv. B2/C1 Howard 2006 | L2 niv. B2/C1 Howard 2013 |
| Classement des liaisons facultatives de Delattre (1947 ; 1951 ; 1966)... actualisé par Malécot (1980 [1977]) en une quadripartition séparant les contextes rares | | | | | | |
| Nom ou adjectif pluriel + adjectif ou + adverbe ou + invariable | des soldats_anglais des trous_immenses des lits_assez larges des projets_à faire trous noirs_invisibles | | 9/105 8,6% | | 5 SS & AS = 0% 1 SS : 1/3 1 AS : 1/7 1 AS : 1/5 | “étudiants” : 1/2 = total : 1/8 |
| Coordination de 2 noms ou 2 adjectifs au pluriel | bons_ou mauvais les chats_et les chiens | | 0/77 0% | | | |
| Pronom personnel “nous” ou “vous” postposé + M2 | avez-vous_essayé ? irons-nous_au cours ? bougez-vous_un peu | | | | | |
| Pronom (non personnel) + verbe ou + clitique | plusieurs_élisent lesquels_irons certains_en ont | | 0/1 0% | | | |
| “avoir” + M2 | ils ont_un livre nous avons_assez il voit_aussi bien | avons : 20,8% ont : 9,6% avait : 2,7% avaient : 1,5% as, avez, avais, avions, aviez, auras, auront : 0% | !/\ verbe “être” inclus ! 59/258 | ont : 29,6% | SS : 0 % sauf 1 L2 SS : 1/33 AS : 11 / 290 3,8 % | |
| Verbe + M2 //!\ sauf “être” et “avoir” | il prend_un livre il faut_écouter il voit_aussi bien | peut : 30,9% allait : 4,4% vais : 3,9% faut / fallait : 0% | 22,9% | | sauf 1 AS : 0% | |
| Verbe à l’infinitif + M2 | aimer_un autre déjeuner_en paix | | 0/42 0% | | | |
| Préposition polysyllabique + M2 | depuis_un jour devant_une chaise | après, avant, depuis, devant, pendant : 0% | 0/5 0% | | 0% sauf : 1 SS : 1/1 1 AS : 1/4 | |
| Adverbe polysyllabique | souvent_absent jamais_à l'heure | assez : 4,9% toujours : 0% | 6/67 9% | | 0 % | |
| ... actualisé par Mallet (2008) ⇨ déclassement d'un contexte en catégorie erratique | | | | | | |

Légende : AS = Avec Séjour et SS = Sans séjour

Tableau 3 - Comparaison de réalisations de contextes de liaison épisodique en L1 et L2

La classe des liaisons épisodiques regroupe un contexte lexico-syntaxique très précis composé d'un pronom personnel "*nous* ou *vous* postposé + M2", des contextes lexicaux composés d'un "invariable polysyllabique + M2", ainsi que des contextes morphosyntaxiques composés d'un "verbe autre que *être* + M2" et de pluriels "nom ou adverbe ou pronom non personnel + M2". Si les contextes à tendance lexicale comportent une liste de M1 possibles très restreinte (cf. chapitre 1.2.4.2), les contextes morphosyntaxiques forment une liste de M1 extrêmement étendue. Par ailleurs, si dans la classification prescriptive de Delattre (1947, 1951, 1966), le contexte "substantif pluriel + verbe" est également considéré comme facultatif, il n'apparaît pas dans le tableau 3 car il est devenu erratique dans la classification descriptive (Mallet, 2008).

Chez les locuteurs L1, les contextes qui ont pu être étudiés semblent effectivement être liés épisodiquement, voire même pas du tout. On peut néanmoins relever que le verbe "avoir" peut lier variablement mais il faut indiquer que Mallet (2008) n'a pas dissocié le verbe de l'auxiliaire qui, lui, est un contexte variable. Par ailleurs, le verbe pouvoir, sous sa forme "peut", lie aussi variablement mais l'auteure n'indique pas si elle a séparé la locution figée "peut-être" et même si elle l'a fait, on peut supposer que la locution peut influencer sur les réalisations de la liaison après le M1 "peut"³⁵.

Chez les locuteurs L2, nombre de ces contextes ne lient pas ou alors épisodiquement, à l'instar des natifs. Pour Mastromonaco (1999), les apprenants anglophones réalisent 22,9% des liaisons mais le verbe "être" (pas l'auxiliaire) qui est un contexte de liaison variable est inclus dans ce résultat. Pour Thomas (2002), les apprenants anglophones réalisent 29,6% des liaisons après le verbe "avoir" sous sa forme "ont" mais l'auteur n'a pas distingué le verbe de l'auxiliaire qui, lui, est un contexte variable. Difficile de tirer des conclusions sur ces exemples précis. Quant à Howard (2006c), il remarque que les apprenants sans séjour en contexte homoglotte lient dans moins de contextes morphosyntaxiques que leurs homologues qui ont ont sont allés étudier en milieu homoglotte.

Contrairement aux contextes de liaison catégorique, il est très difficile de comparer les groupes d'apprenants L2 entre eux mais aussi avec les locuteurs L1 sur des contextes de liaison variable et épisodiques. Il semble que les paramètres non contrôlés entre études mais aussi les choix qu'ont fait chaque auteur dans le regroupement de leurs données en catégories morphosyntaxiques plus ou moins larges font que certains L2 produisent plus de liaisons que les francophones natifs et d'autres moins. Aussi, selon Howard, « une approche uniquement morphosyntaxique ne peut mettre en lumière l'effet lexical qui semble donc sous-tendre la réalisation de la liaison variable chez les apprenants » (2013 : 229). Il serait par ailleurs nécessaire de compléter les approches par corpus

³⁵ Rappelons que Liégeois signale que "peut" fait partie des huit mots les plus fréquents du corpus ALIPE (cf. chapitre 1.2.4.3)

avec des approches plus expérimentales où on peut contrôler, pour les locuteurs L1 comme pour les locuteurs L2, les facteurs qui gouvernent la réalisation de la liaison en français.

I.2.5.6. Les liaisons erratiques

Si la classe des liaisons erratiques comporte de nombreux contextes, le tableau 4 est quasiment vide concernant la réalisation de ces liaisons par les locuteurs L1 et L2 car « on ne connaît des liaisons erratiques que celles qui sont réalisées » (Mallet, 2008 : 186). Il nous paraît cependant important de présenter ce tableau, les apprenants de FLE étant parfois confrontés au même type de tableau ou de règles dès le niveau débutant lors de leur apprentissage de la liaison en milieu guidé. Les contextes de liaisons erratiques sont très divers et à la différence des autres classes de liaisons, ils peuvent comporter des contextes conditionnés par un M2 lexical : “oui”, “h aspiré”, “adjectif numéral”, “M2 commençant graphiquement par un y”. Les contextes sont également très marqués morphologiquement. Ainsi, alors qu’il est possible de lier “les petits_et les grands” ou “des pains_au blé” ou “les nuits_étoilées” ou encore “avons-nous_essayé”, la liaison “le petit || et le grand” ou “du pain || au blé” ou “la nuit || étoilée” ou encore “ont-ils || essayé” est erratique. Les locutions figées au singulier ne lient par ailleurs pas au pluriel alors même que le contexte syntaxique est variable : “des salles || à manger”. Enfin, la classe de liaison erratique comporte des contextes phonosyntaxiques dépendants des groupes rythmiques (cf. chapitre 1.2.2.5) tels que “substantif + verbe”, “adverbe interrogatif + M2” ou conjonction polysyllabique + M2”. Nous n’avons en revanche pas indiqué les contextes de “groupes figés sans liaison” que Mallet (2008 : 78) a conservé de la classification de Delattre (1947, 1951, 1966) dans la classe des erratiques car elle nous semble redondante. En effet, contrairement aux groupes figés qui comportent une liaison catégorique inattendue, les locutions sans liaison respectent le contexte morphosyntaxique (nom singulier + M2 : “nez || à nez”, “une fois || ou l’autre”, “un pot || à tabac”) ainsi que les règles orthoépiques (la consonne graphique antépénultième “r” avant un “t” ou un “d” est enchaînée à l’initiale vocalique du M2 : “du Nord || au Sud”, “de part || en part”).

Chez les apprenants L2 anglophones, Thomas (2002) a relevé peu de liaisons erratiques puisqu’elles ne représentent que 0,12% de son corpus. En revanche, Mastromonaco (1999) en a relevé un peu plus, notamment avant et après la conjonction “et”. Cette dernière (ex : “moi et /t/ elle”) a d’ailleurs également été observée chez les russophones (Debrenne, 2003) et les hispanophones (Galindo Arias, 2011; Gómez & Tomé, 2011). Mastromonaco (1999) mentionne en outre des liaisons erratiques après les noms ou pronoms singuliers qui se terminent par une voyelle nasale, ce qui a aussi été remarqué chez les hispanophones (Galindo Arias, 2011; Racine, 2014, sous presse). Enfin,

l'auteure indique des liaisons erratiques avant un M2 commençant par un "h aspiré", ce qui est commun aux locuteurs L1 et L2 (cf. chapitre 1.2.4.1).

| Contexte de liaison potentielle | Exemples | L1 Mallet 2008 | L2 niveau B Mastromonaco 1999 | L2 niv. B2/C1 Thomas 2002 | L2 niv. B2/C1 Howard 2006 2013 |
|--|---|----------------|---|----------------------------|---|
| Classement des liaisons interdites de Delattre (1947 ; 1951 ; 1966)... | | | | | |
| Nom propre + M2 | Jean espère Paris aussi | | | | |
| Nom singulier + M2 | l'univers entier; le pot a disparu un plan à faire | | question_intéressante le train_est du pain_au blé le chien_auprès de | | |
| Pronom singulier + M2 //\ sauf on / en | le sien aussi quelqu'un arrive chacun à son tour | | il mord quelqu'un_à la jambe | | |
| Nom ou adjectif singulier + invariable | bon ou mauvais petit et grand | | long_et mince long_et gros long_et épais | | |
| Pronom personnel postposé + M2 //\ sauf nous / vous | Va-t-on en finir ? Ont-ils essayé ? Amusons-les un peu | | | 9 | |
| Adverbe interrogatif + M2 | Comment a-t-il fait ? Quand es-tu venu ? | | | réalisations sur 7485 | |
| Conjonction polysyllabique + M2 | Alors on rentra Pourtant il Néanmoins elle | | | = total : 0,12% | |
| Déterminant + adjectif numéral | les huit œufs un onzième chat | | | | |
| M1 + "h" aspiré | des haricots un hérisson | | en_haut (x3) | | |
| Conjonction "et" + M2 | amis et ennemis et ils y perdent | | et_aussi et_une sœur | | |
| M1 + "oui" | C'est oui Mais oui | | | | |
| Nom composé pluriel | des arcs -en-ciel des salles à manger | | | | |
| M2 emprunt lexical à initiale graphique "y" | les yaourts les yoyos | | | | |
| ... actualisé par Mallet (2008) ⇨ ajout d'un contexte | | | | | |
| Substantif pluriel + verbe | les trains arrivent les parents attendent | | 0/17 0% | | 0% sauf / Avec Séjour 1/3 |

Tableau 4 - Comparaison de réalisations de contextes de liaison erratique en L1 et L2

Notons que, pour les tableaux que nous venons de détailler, les données de conversation du corpus PFC regroupent deux tâches : un entretien guidé et un entretien libre destinés à recueillir des données de deux registres de langues différents, le premier plus formel que le second. Mais les résultats sont ici traités ensemble, lissant les données vers un registre intermédiaire, probablement proche du registre standard. C'est sans doute également ce registre, voire un registre un peu plus formel qu'ont adopté les étudiants L2 de Howard (2006c : 359) face à un chercheur quasi-natif du français qu'ils rencontraient pour la première fois même si ce dernier a pris garde au "paradoxe de l'observateur"³⁶. Par ailleurs, le fait que Mastromonaco (1999) n'ait pas relevé de différences significatives entre les résultats de ses trois tâches (lecture, jeu de rôle et description d'image) pourrait indiquer que ses apprenants se soient sentis en situation d'examen et aient particulièrement surveillé leur production. Il en est certainement de même pour les participants à l'étude de Thomas (2002) qui ont explicitement passé un test comprenant deux épreuves de description et une autobiographie au passé. Ainsi, si ces tableaux peuvent faire apparaître de grandes tendances concernant la réalisation de la liaison dans différents contextes phonologiques, morphosyntaxiques et lexicaux, ainsi que des indications sur sa fréquence dans l'usage aussi bien chez les L1 que les L2, ils ne prennent toutefois pas en compte le facteur qui est probablement le plus important concernant la réalisation de liaisons variables : son analyse sociolinguistique.

1.3. Un phénomène sociolinguistique

Nous avons vu au chapitre 1.2.3.1 que si la liaison catégorique est par définition catégoriquement réalisée, la liaison variable, elle, impose un choix pour l'apprenant de FLE : celui de la réaliser ou non. Ce choix est également présent chez le francophone natif qui va prononcer ou non la même liaison dans un même contexte par exemple : "il est_allé au cinéma" vs "il est || allé au cinéma". Dans un tel cas, aucun des facteurs linguistiques que nous avons décrits jusqu'ici ne peut expliquer ce choix entre deux variantes, qui doit donc être examiné sous d'autres prismes : ceux de la sociolinguistique. Observant la liaison sous les prismes de la linguistique « comme un phénomène profondément variable et instable, multifactoriel et inter-niveaux par excellence » Durand et al. signalent que « la liaison est extraordinairement contrainte et limitée : un petit nombre de constructions-type donne un petit nombre de sites liaisonnants et, si la fréquence globale [des contextes de liaison potentielle réalisés] reste proche de 50 %, le lexique impliqué est extraordinairement réduit » (2011 : 130). On

³⁶ Voir la description des recueils de données de production de liaison en français L2 au chapitre 2.3.2.

peut alors se demander si le phénomène de la liaison observée sous les prismes de la sociolinguistique se révèle idiosyncrasique ou également contraint.

1.3.1. Le prisme de la variation diachronique

De nombreux auteurs se sont intéressés à l'évolution de la liaison au fil du temps (Delattre, 1955; Laks, 2005a, 2014; Langlard, 1928; Mallet, 2008; Morin, 2005; Thurot, 1883). Ils décrivent un phénomène se développant au gré de forces parfois contraires.

Brièvement, selon Langlard (1928 : 16-28), le latin a transmis au français sa syllabation ouverte (cf. chapitre 1.2.2.2). Déjà, du latin archaïque au latin tardif, le "s" final a commencé à s'amuir « lorsqu'il était placé après une voyelle brève et devant initiale consonantique du mot suivant » (1928 : 17) et les finales en "im", "em", "am", "om", "um" des unités lexicales polysyllabiques n'étaient pas prononcées devant l'initiale vocalique du mot suivant. De là, les transformations du latin tardif en roman puis en français du moyen-âge ont été marquées par un accroissement des consonnes finales, alors toutes prononcées.

Entre le XIII^e et le XV^e siècle, les consonnes finales de syllabes fermées ont subi de nombreuses modifications, certaines disparaissant, d'autres se voisant, d'autres se vocalisant ("altre" → "autre"), d'autres encore s'agglutinant au mot suivant de sorte de participer à la réunion de deux mots en un seul ("pres que" → "presque"). A cette période, chaque mot pouvait avoir deux ou trois prononciations comme en témoignent encore de nos jours les adjectifs numéraux "six" et "dix" (ex : "six_enfants" /siz/, "six livres" /si/, "nous sommes six" /sis/). Au terme de cette évolution, la plupart des consonnes finales ne sont plus prononcées, si bien que sont attestés à l'écrit : "son allé", "dan un auge", "mai en chemin", et même un début d'amuïssement du "r" final ("su une civièze", "dormi(r)", "mouchoi(r)", "menteu(r)", "bonjou(r)"). Néanmoins, les liaisons « se maintenaient dans des locutions toutes faites [...] entre l'article, le nombre et les noms ou l'adjectif [...] "lez_a fai veni", "mez_espri" » (1928 : 22). Par ailleurs, c'est aussi à cette période que s'intensifient les travaux des traducteurs, des écrivains et, par les copistes, le développement de l'écrit. Furet et Ozouf indiquent qu'« au moyen âge, même la culture savante est toute pénétrée d'oral ; à partir du XVI^{ème} siècle, même la culture populaire est dominée par l'écrit » (1977 : 71, cités par Laks 2014 : note 11). Mais pour Langlard les scripteurs « vont souvent trop loin dans la création de mots nouveaux, rejettent sans discernement ou défigurent le vieux vocabulaire en le soumettant à la refonte d'une étymologie forcée quand elle n'est pas fautive » (1928 : 23). Si bien que pour Laks (2011) :

Cette réintroduction des consonnes fermantes internes et finales contrarie la dynamique profonde de la langue et induit la liaison variable que nous connaissons à l'époque moderne. En effet dès lors que ces consonnes finales sont régulièrement, puis normativement, écrites, elles deviennent disponibles à une prononciation enchaînée devant initiale vocalique, prononciation instable et donc variable puisqu'elle correspond à un tout autre mécanisme que celui qui lie obligatoirement les éléments internes au groupe de souffle. (2011 : §1.3)

D'après de nombreux auteurs, comme Martinon (1913 : 391) ou Passy (1906 [1887] : 130), c'est d'ailleurs la diffusion de l'enseignement de la lecture, de l'écriture ainsi que de la poésie qui ont introduit les liaisons dans l'usage courant. La tendance s'inverse néanmoins au début du XX^e siècle, Langlard constatant que « la comparaison des [transcriptions phonétiques de Koschwitz (1893) et Rosset (1923 [1905])] fait ressortir immédiatement la diminution des liaisons dites facultatives, et cependant il n'y a guère que l'intervalle d'une trentaine d'années entre les deux ouvrages » (1928 : 4). Grammont postule même que le phénomène de la liaison serait « en voie de disparition et qu'il n'en résulte aucun inconvénient ni aucune difficulté de prononciation » (1926 [1914] : 136) car l'enchaînement est généralisé au sein des groupes de souffle (cf. chapitre 1.2.2.5). Dix ans plus tard, dans l'enseignement du FLE, Vidon-Varney (1936) signale que :

il n'est pas rare de constater que l'auteur d'un manuel de phonétique ou d'une grammaire contenant les principes de prononciation se soit inspiré de la prononciation des artistes de la Comédie-Française. Or, s'il est une prononciation archaïque, c'est bien celle des acteurs de la Comédie. (Vidon-Varney, 1936 : 48)

Cependant, après l'examen de six corpus couvrant une période de 1908 à 2012, Laks (2014) nuance en montrant :

la stabilité d'ensemble de la liaison sur le siècle passé et [...] la nécessité de l'analyser en deux phénomènes nettement distincts : la liaison obligatoire qui ne bouge pas dans son principe et la liaison facultative en décroissance lente qui appelle une analyse de sa variabilité (Laks, 2014 : §3.1).

En somme, si la liaison catégorique doit être considérée comme telle dans l'enseignement du FLE, les manuels pédagogiques doivent se tenir à jour concernant la réalisation de la liaison variable et les apprenants doivent pouvoir être sensibilisés aux différentes variations sociolinguistiques qui influent sur elle, comme par exemple la distinction entre l'écrit oralisé et le français parlé spontanément.

1.3.2. Le prisme de la variation diamésique

La première variation à laquelle est confronté l'apprenant de FLE est la variation diamésique, c'est-à-dire l'influence de l'écrit sur l'oral et inversement (Gadet, 2007 : 23). La lecture d'un texte à voix haute consistant en une oralisation d'un écrit, ce dernier va donc avoir de l'influence sur la réalisation de la liaison à l'oral. Ainsi Walter (2006) remarque que :

Quand les journalistes et les animateurs lisent leur texte ou leur prompteur, on assiste à un phénomène très curieux, ils font plus de liaisons que nécessaire. Dans le langage courant, on ne fait pas de liaison avec le "t", eux si. Par exemple, ils diront en "chantant t'et parlant". Ce qui paraît presque incongru ! (Walter, 2006, cité dans la lettre du CSA n°202 du 23 janvier 2007 [site])

La réalisation de la liaison semble donc être favorisée par la lecture et c'est effectivement ce qui ressort des récentes études chez les francophones natifs comme chez les apprenants L2 à partir du niveau B2 du CECRL. En effet, chez les locuteurs L1, Durand et al (2011) indiquent que si la liaison est réalisée dans 43,4% des sites potentiels en conversation le taux de réalisation augmente à 59,4% en lecture, ce qui signifie que « la lecture à haute voix induit une montée statistiquement significative du nombre de liaisons réalisées » (2011 : 113). Mallet remarque par ailleurs que « la situation de lecture estompe les différences générationnelles » (2008 : 195) que nous décrivons au chapitre 1.3.4.3.

Chez les apprenants avancés de FLE, Racine et Detey (2015 : 38) observent également que la liaison est globalement plus réalisée dans le texte lu (hispanophones de Genève 59,09% et italophones de Trieste 46,13%) qu'en conversation (hispanophones de Genève 35,70% et italophones de Trieste 31,96%). S'intéressant à l'influence d'un long séjour en milieu homoglotte, Racine (sous presse : §5.2.2) remarque par ailleurs, qu'en lecture, les apprenants hispanophones de niveau B2-C1 du CECRL ont un taux de réalisation de la liaison similaire à celui des francophones natifs (corpus L1 de Suisse romande 55,95%) qu'ils aient bénéficié d'un séjour (corpus L2 de Genève 57,38%) ou non (corpus L2 de Madrid 56,67%) et que ce taux chute significativement pour les trois groupes en conversation (L1 Suisse romande 45,90%, L2 Genève 33,95%, L2 Madrid 41,77%). L'auteure constate que les apprenants de niveau avancé semblent donc être sensibles à la variation diamésique et ce, même lorsqu'ils ont toujours séjourné en milieu hétéroglotte.

Cependant, l'influence combinée de l'écrit sur l'oral et du long séjour en milieu homoglotte semble avoir un effet contrasté selon la langue première des locuteurs. Ainsi, Eychenne et al. (2014 : 43, pour les francophones natifs), Thomas (2002 : 35, pour les anglophones), Racine (sous presse : §5.2.3, pour les hispanophones), et Paternostro (2015 : 17, pour les italophones) ont

examiné la réalisation de la liaison dans le contexte “(c’)est + M2”, leurs résultats sont présentés dans le tableau 5 ci-dessous :

| “(c’)est + M2” | Lecture | | Tendance | Conversation | |
|----------------------------------|---------|-------------|----------|--------------|-------------|
| | taux | occurrences | | taux | occurrences |
| Francophones natifs | 79,92 % | 300 / 390 | ↘ | 35,91 % | 200 / 357 |
| Anglophones sans séjour | X | | | 73,8 % | |
| Anglophones <u>avec</u> séjour | X | | | 60,3 % | |
| Hispanophones sans séjour | 95,00 % | 19 / 20 | ↘ | 63,63 % | 49 / 77 |
| Hispanophones <u>avec</u> séjour | 95,24 % | 20 / 21 | ↘ | 12,5 % | 6 / 48 |
| Italophones sans séjour | 100 % | 7 / 7 | ↘ | 67 % | 8 / 12 |
| Italophones <u>avec</u> séjour | 50 % | 8 / 16 | ↗ | 74 % | 26 / 35 |

Tableau 5 - Réalisation de la liaison après “(c’)est” en lecture et en conversation chez des francophones natifs et des apprenants avancés de trois LI différentes avec et sans long séjour en milieu homoglotte

Si on retrouve bien un effet de la variation diamésique consistant en une baisse de la réalisation de la liaison après “(c’)est” en conversation pour les locuteurs observés, c’est exception faite des apprenants italo-phones avec séjour qui eux, présentent des taux inverses : ils réalisent plus de liaisons en conversation qu’en lecture. Pour ces derniers, il est difficile d’invoquer l’effet du séjour en contexte homoglotte puisqu’ils réalisent moins de liaisons en lecture et plus de liaisons en conversation que les francophones natifs. Paternostro (2015 : 30) suggère une meilleure gestion de la variable sociolinguistique en lecture et un potentiel effet du “paradoxe de l’observateur” en conversation — l’enquêteur lors de tâche de conversation guidée étant l’enseignante des participants —, tout en concédant qu’il est nécessaire d’analyser un volume plus important de données avant de tirer des conclusions. Cependant le facteur séjour a été bénéfique aux apprenants anglophones et hispanophones qui réalisent moins de liaisons en conversation que leurs compatriotes respectifs, se rapprochant des taux des LI, et les dépassant même (en non réalisation) pour les hispanophones. Pour ces derniers, il pourrait s’agir d’une surgénéralisation de la non réalisation de la liaison après “(c’)est” afin de « faire natif », à l’instar des observations de Regan (1997 : §33) sur le sur-emploi de l’effacement de la variante “ne” de négation.

De même, alors que Racine et Detey (2015) ont montré un effet de la variation diamésique sur la liaison non enchaînée (cf. chapitre 1.2.2.4) et la liaison avec une CL inattendue (cf. chapitre 1.2.5.1) qui apparaissent moins en conversation que dans le texte lu chez les apprenants italo-phones et hispanophones de niveau B2-C1 du CECRL, les résultats de Racine (sous presse) sont contrastés pour ces types de liaisons lorsque l’auteure inclut le facteur d’un long séjour en milieu homoglotte.

En d'autres termes, les apprenants de FLE de niveau avancé semblent être sensibles à la variation diamésique. Cependant cette variation diamésique n'est pas la seule à influencer sur leur réalisation de la liaison en lecture oralisée car elle semble être elle-même impactée par d'autres facteurs, tel qu'un séjour en milieu homoglotte lors duquel les apprenants pourraient également développer une sensibilité à la variation diaphasique. Chez les francophones natifs, Morin et Kaye (1982 : 228) ont par exemple proposé à six enseignants en France et trois étudiants au Québec de lire 66 phrases de manière informelle puis de manière formelle. La première fois, les participants ont réalisé un total de 31 liaisons et la seconde 238 (sur 612 contextes potentiels). Dans ce cas, c'est bien la variation diaphasique qui influence sur la variation diamésique et sur la réalisation de la liaison en français.

1.3.3. Le prisme de la variation diaphasique

La variation diaphasique est également une variation sociolinguistique à laquelle sont confrontés les apprenants de FLE dès leurs tout premiers contacts avec la langue française avec, par exemple, la différenciation "tu" (informel) vs "vous" (formel). Concernant la liaison, rappelons que les liaisons catégoriques ne sont pas soumises à ce type de variation puisqu'elles sont réalisées quasiment à 100% par les francophones natifs. En revanche, les liaisons variables sont depuis longtemps décrites comme soit relevant du style soutenu, soit de la conversation courante (entre autres : Fouché, 1956; Langlard, 1928; Malécot, 1975). Concernant la réalisation de la liaison, Delattre (1947) et Léon (1976 [1966]) définissent quatre styles :

45.2. Liaison facultative et style

1° Conversation familière : Tendance moderne à faire le moins de liaisons possible :

Je vais | aller | aussi voir des films | anciens, qui ne sont pas | amusants.

2° Conversation soignée : Tendance à lier les mots vraiment peu accentués aux mots plus accentués :

Je vais_aller | aussi voir des films | anciens, qui ne sont pas_amusants.

3° Style oratoire : Tendance à lier même les mots accentués (sauf après une pause évidente ; la liaison après un infinitif est également rare) :

Je vais_aller | aussi voir des films_anciens, qui ne sont pas_amusants.

4° Style poétique : Tendance à tout lier (sauf s'il en résulte une impression de cacophonie) :

Je vais_aller_aussi voir des films_anciens, qui ne sont pas_amusants.

Mais on évite les liaisons comme : *Avez-vous | osé...* (suite de z désagréable à l'oreille)

(Léon, P., 1976 [1966] : 130)

Mallet (2008) signale toutefois que ces styles ne correspondent pas aux niveaux de langue qui ont été définis dans les années 50 (Gadet, 2007 : 139). Selon l'auteure, les styles "oratoire" et "poétique" sont des écrits oralisés, nous les avons évoqués sous le prisme de variation diamésique. Mallet

(2008 : 90) indique par ailleurs que le style “conversation familière” tel que décrit par Delattre (1947 : 149) ou Léon (1976 [1966]), correspond à la fois au registre “familier” et au registre “standard” et que le style de “conversation soignée” correspond au registre “soutenu”. Mallet (2008) remarque alors que le registre “populaire” n’est pas défini par les études qui ont décrit la liaison en français de manière prescriptive. Dans un cadre sociolinguistique, Auger (1997) précise que :

tout locuteur pratique, au cours d’une journée, des styles définis par divers niveaux de formalité, qui ne se contrastent pas en une variété formelle d’une part et une variété informelle d’autre part, mais qui se répartissent sur un continuum, correspondant à un continuum de situations qui requièrent du locuteur des degrés différents d’attention à son langage. (Auger, 1997 : 152)

Ce continuum s’étire du style vernaculaire lors duquel le locuteur ne prête aucune attention à sa façon de parler, au style hyperformel où le locuteur s’auto-surveille en permanence, en passant par le style informel, neutre et formel (Howard, 2013 : 191). Mais ces variations de style n’agissent pas toujours directement sur la réalisation de la liaison comme variable sociolinguistique. Par exemple, Adda-Decker et al. (2012) montrent que dans la parole spontanée familière, le débit de parole est très élevé (26 phonèmes par seconde). Il est par exemple presque deux fois plus élevé que dans la parole journalistique (15 phonèmes par seconde). Les auteurs ont par ailleurs constaté que « le taux de réalisation des liaisons baisse si le débit moyen du locuteur augmente » (cf. chapitre 1.2.2.1) même si « ce résultat doit être pondéré par l’importance des variations inter-individuelles observées » (2012 : 126) notamment dans certains contextes lexicaux, tel que la liaison variable après “chez”. Dans ce cas, la variable du style a un effet sur le débit de parole et, par ricochet, sur la réalisation de la liaison.

Chez les apprenants de FLE, Freed (1998 : 50) constate qu’un long séjour en milieu homoglotte a permis à un groupe d’apprenants de faire moins de pauses-hésitation, de parler plus et d’avoir un débit plus rapide que ceux qui étaient restés étudier aux Etats-Unis. Ces trois progressions créent des conditions favorables à l’appropriation de la liaison variable. En effet, le fait de faire moins de pauses peut faire baisser le taux de liaisons non-enchaînées (cf. chapitre 1.2.2.4), celui de parler plus peut faire augmenter le nombre de contextes de liaison potentielle et celui d’avoir un débit plus rapide peut faire baisser le taux de réalisation de la liaison. L’effet conjugué de ces deux dernières conditions peut alors faire chuter le taux global de réalisation de la liaison variable et faire penser à une appropriation du registre informel sans que l’apprenant soit en réalité sensible à la liaison variable en tant que variable diaphasique. Pour Howard (2013) :

il est impératif d’envisager des analyses qui comparent la réalisation de la liaison variable par les apprenants dans différents registres pour déterminer si les apprenants témoignent de variation socio-stylistique en réalisant la liaison plus souvent avec un mot donné dans un registre plus formel que dans un registre moins formel. (Howard, 2013 : 229)

D'autant plus que, comme le souligne Racine, « si la réalisation de certaines liaisons peut effectivement constituer une marque de registre soutenu, elle va généralement de pair avec des formes lexicales et des constructions syntaxiques de même niveau » (2014 : §3). C'est en ce sens que Viana Dos Santos (2014) a effectué une étude exploratoire sur la restauration stylistique chez les apprenants de FLE anglophones et sinophones en milieu homoglotte au moyen d'une tâche expérimentale de répétition immédiate adaptée de celle que Buson et al (2014) ont menée chez les locuteurs LI. L'auteure a notamment observé si les apprenants maintenaient la variante réalisée ou non de la liaison après "c'est" dans les trois contextes suivants :

C'est /t/ pays accueillant où il ferait certes bon vivre (contexte formel homogène)

C'est /t/ un sale gosse j(e) te jure il est grave (contexte informel non homogène)

C'est || un appart avec un pote (il) y a pas la télé (contexte informel homogène)

(Viana Dos Santos, 2014 : 60)

En prenant en compte toutes les variables sociolinguistiques testées — la liaison après "c'est", entre autres — l'auteure remarque que les apprenants de FLE effectuent davantage de restaurations stylistiques dans le sens informel → formel si le contexte général de la phrase est non homogène. Autrement dit, dans le contexte d'une phrase formelle, ils ont une tendance à ne pas répéter la variante standard sans liaison mais à la remplacer par une variante formelle avec liaison. Selon Viana Dos Santos (2014), ces résultats suggèrent que les apprenants de FLE disposent de représentations cognitives des différents styles qui incluent l'absence ou la présence de la liaison.

Cependant, tant qu'ils ne bénéficient pas d'un long séjour en milieu homoglotte, il faut admettre que ces différences de style restent de l'ordre de la théorie pour les apprenants de FLE. Thomas souligne que « leur expérience du français se limite essentiellement [...] au français oral de gens éduqués, assistants et professeurs, qui tombent rarement dans la familiarité et dont certains se caractérisent même par l'utilisation exclusive de registres formels » (2002 : §34). C'est ainsi que des apprenants de FLE ont la surprise de s'entendre dire qu'ils parlent « comme un "livre" » ou que « [leur] français [est] trop parfait pour faire "français" » alors qu'ils commencent à tisser un réseau amical dans un milieu homoglotte (Paternostro, 2014 : 9). C'est dans ce contexte que Gautier et Chevrot (2015) se sont intéressés à l'influence de l'intégration sociale des apprenants sur la réalisation des variables sociolinguistiques. Lors d'une étude longitudinale sur trois mois, les auteurs constatent que les trois apprenants anglophones qui ont le moins de contacts avec des francophones natifs augmentent leur taux de réalisation de liaison variable. Dans le même temps, les quatre apprenants qui ont développé un réseau social composé de locuteurs LI diminuent quant à eux leur taux de réalisation se rapprochant ainsi de celui des locuteurs natifs en style informel (10% selon Ahmad, 1993 : 96). Les résultats montrent alors que même lorsque des apprenants de FLE bénéficient d'un séjour en milieu homoglotte,

on ne peut conclure que le développement linguistique dont témoignent les apprenants en milieu naturel serait forcément lié à ce milieu. Il se peut que d'autres facteurs influencent ce développement. Ces facteurs incluent entre autres la motivation et les attitudes langagières des apprenants, qui peuvent évoluer à différents moments de leur séjour en milieu naturel, ainsi que leur réseau social dans ce milieu. (Howard, 2013 : 211)

Chez les francophones natifs, les données de Ågren (1973 : 131) confirment que le niveau de formalité influence les taux de réalisation de liaison variable passant de 42% dans les échanges les plus formels à 14% dans les plus informels, alors que tous avaient lieu dans des programmes radiophoniques. Selon Ahmad (1993 : 96) qui a comparé plusieurs corpus, la variation diaphasique est encore plus importante : les taux de réalisation de la liaison s'étirent de 10% en situation informelle d'échanges entre familiers à 57% en situation formelle dans des émissions radiophoniques jusqu'à 85% dans le corpus de Malécot dont les participants étaient des « Parisiens cultivés » (1975 : 178) « de la classe dirigeante lorsqu'ils discutaient de sujets sérieux avec un professeur d'université que la plupart d'entre eux rencontraient pour la première fois » (Malécot, 1980 [1977] : 2). Pour Ahmad (1993 : 96), les participants de Malécot étaient dans une situation de communication fortement influencée par le "vouloir paraître" qui fait qu'un locuteur placé dans un contexte apparemment informel, va en réalité autant surveiller son langage qu'en contexte très formel, ce que décrivait déjà Vidon-Varney (1936) en évoquant l'incidence de la tension linguistique sur la réalisation de la liaison :

Il est intéressant de remarquer que l'état psychologique dans lequel se trouve le sujet parlant est un facteur important [...] du plus ou moins grand nombre de liaisons. Plus on se sent intimidé, plus les liaisons s'accroissent. (Vidon-Varney, 1936 : 50)

Ainsi, chaque position du continuum de situations est elle-même balancée par le « jeu des paramètres en cause » (Gadet, 2007 : 53) selon l'immédiateté ou la distance induite par la situation de communication. Koch et Oesterreicher définissent dix « paramètres pour caractériser le comportement communicatif des interlocuteurs par rapport aux déterminants situationnels et contextuels » (2001 : 586) dont le réglage de chacun serait surtout lié à la variation diaphasique. En effet, lors d'une situation donnée, les locuteurs combinent les valeurs paramétriques phoniques représentant un immédiat communicatif à celles de la graphie représentant une distance communicative. Gadet (2007) préfère le terme de proximité à immédiateté, la graduation de chaque paramètre permettant alors de définir une position finale sur le continuum de la variation diaphasique, laquelle est présente à l'oral comme à l'écrit³⁷. Le tableau 6 page suivante présentant dix des paramètres de la communication est donc tiré de Koch et Oesterreicher (2001) et adapté à la variation diaphasique par Gadet (2007) :

³⁷ On n'écrit pas un SMS comme on écrit une lettre de candidature.

| Paramètres de la variation diaphasique | | | |
|--|---------------------------------------|--|----|
| Proximité | | Distance | |
| 1 | communication privée | <i>communication publique</i> | 1 |
| 2 | interlocuteur intime | <i>interlocuteur inconnu</i> | 2 |
| 3 | émotionalité forte | <i>émotionalité faible</i> | 3 |
| 4 | ancrage actionnel et situationnel | <i>détachement actionnel et situationnel</i> | 4 |
| 5 | ancrage référentiel dans la situation | <i>détachement référentiel dans la situation</i> | 5 |
| 6 | co-présence spatio-temporelle | <i>séparation spatio-temporelle</i> | 6 |
| 7 | coopération communicative intense | <i>coopération communicative minime</i> | 7 |
| 8 | dialogue | <i>monologue</i> | 8 |
| 9 | communication spontanée | <i>communication préparée</i> | 9 |
| 10 | liberté thématique | <i>fixation thématique</i> | 10 |

etc.

Tableau 6 - Paramètres combinés lors d'une situation de communication

Pour les apprenants de FLE, pourraient être ajoutés le paramètre de la motivation à s'exprimer en français ainsi que le paramètre du désir de "faire natif" (Howard, 2013 : 211 ; Regan, 1997 : 206).

Afin de bien comprendre comment peuvent être combinés ces paramètres, Koch et Oesterreicher (2001) donnent l'exemple d'un entretien professionnel, dont la situation de communication est constituée « de valeurs paramétriques très variées : public très restreint ; interlocuteurs inconnus ; émotionalité faible ; détachement actionnel et situationnel ; détachement référentiel de la situation ; co-présence spatio-temporelle ; coopération limitée ; dialogue ; spontanéité réduite ; liberté thématique restreinte » (2001 : 586). La graduation de ces paramètres est représentée dans la figure 3 suivante :

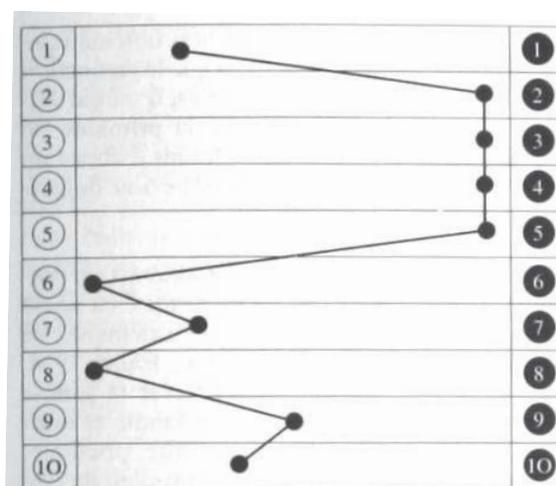


Figure 3 - Relief conceptionnel de l'entretien professionnel (tiré de Koch & Oesterreicher, 2001 : 587)

Par ailleurs, Gadet précise que « le rapport entre façon de parler et situation n'est [...] pas automatique : les locuteurs peuvent réorienter un discours, par exemple vers le familier, rendant ainsi le contexte plus familier » (2007 : 150). Howard (2013) signale que dans le cadre des recherches actuelles sur l'appropriation de la variation sociolinguistique en langue seconde, le degré de formalité est attribué à la variante observée (par exemple la réalisation de la liaison variable après "c'est") selon sa valeur sociolinguistique. Ainsi, c'est en sélectionnant une variante plutôt qu'une autre par rapport aux paramètres de la variation diaphasique que le locuteur va exprimer son propre comportement communicatif. L'auteur indique que si l'emploi des variantes informelles, neutres ou formelles « ne se limite pas aux locuteurs d'une classe sociale spécifique », l'emploi des variantes hyperformelles « s'inscrivent uniquement dans un registre très formel, dans le cadre par exemple d'un discours public » et l'emploi des variantes vernaculaires « est considéré comme restreint aux locuteurs d'une couche sociale inférieure » (2013 : 191).

C'est là que l'observation de la liaison variable par le prisme de la variation diaphasique se mêle à celle du prisme de la variation diastratique.

1.3.4. Le prisme de la variation diastratique

Selon Encrevé, « la liaison est un *indicateur social explicite*, un des rares lieux de la langue où les plus antivariationnistes des linguistes ont été amenés à reconnaître la variation sociale et l'hétérogénéité linguistique » (1988 : 30).

1.3.4.1. La variable de la classe sociale, en perception

Ainsi, le choix de l'une ou l'autre variante de la liaison variable pourrait indiquer que le locuteur évolue dans un milieu social élevé ou, au contraire, défavorisé. Cependant Durand et al (2011 : 111) indiquent que « le marquage social positif opéré par la liaison reste [...] à démontrer très précisément ». C'est ce que Dautricourt (2010 : 176) a cherché à savoir en se demandant si la liaison pouvait être perçue comme socialement (dé)classante. Dix-huit étudiants francophones natifs d'une vingtaine d'année se sont prêtés à son expérimentation en écoutant des enregistrements de parole comportant des liaisons variables réalisées ou non dans divers contextes morphosyntaxiques (nom pluriel + adjectif, verbe + verbe, adverbe + adjectif, adverbe + verbe, verbe + adjectif, verbe + nom). Lors d'une première tâche, ils devaient évaluer la catégorie socio-professionnelle du locuteur sur une échelle de 1 à 8 et lors d'une seconde tâche, ils devaient choisir sur des photos de

groupe qui pouvait avoir prononcé chaque séquence (chaque photo de groupe avait au préalable été classée socialement par d'autres participants). Les résultats montrent que la liaison variable réalisée est attribuée à des locuteurs perçus comme de catégorie socio-professionnelle élevée (68%) plutôt que de catégorie socio-professionnelle basse (32%). Cependant, si la liaison variable réalisée est "classante", la liaison variable non réalisée ne l'est pas. En effet, les séquences ne comportant pas de liaison sont attribuées à 49% à des locuteurs de catégorie socio-professionnelle élevé contre 51% à des locuteurs de catégorie socio-professionnelle basse. Même constatation de Tousignant & Sankoff (1979) qui se sont intéressés à ce qu'ils nomment « la compétence réceptive » de la liaison en français. Pour cela, ils ont soumis un test de réception subjective à plus de 200 locuteurs francophones de Montréal, la plupart étudiants. Les participants recevaient une liste de 32 courts énoncés comportant un site de liaison potentielle qui était indiquée comme réalisée ou non et, pour chacun d'entre-eux, ils devaient choisir si un "ouvrier", un "avocat" ou "n'importe lequel" des deux était susceptible de produire l'énoncé. Les auteurs remarquent que

plus un contexte favorise la réalisation d'une liaison, moins cette dernière est remarquée et moins elle est susceptible d'être marquée sociologiquement, que ce soit d'une façon positive ou négative. Les mêmes conclusions s'imposent pour la non-liaison. Cette tendance persiste indépendamment du fait qu'elle soit normative ou non. (Tousignant & Sankoff, 1979 : 50)

Par exemple, même si une omission de la liaison catégorique dans le contexte "déterminant + substantif" « deux cents euros » peut-être remarquée³⁸, le fait de ne pas réaliser cette liaison n'est pas socialement déclassant et le fait de la réaliser n'est pas non plus valorisant puisqu'elle est normativement une liaison obligatoire. C'est aussi l'avis de Green et Hintze (1990 : 83) pour qui une liaison erratique réalisée comme "des /z/ hautes études" est plus saillante et a donc plus de risques d'être stigmatisée qu'une liaison omise dans un contexte catégorique. D'ailleurs, on peut remarquer dans les données de Tousignant & Sankoff (1979 : 48) que quelque soit leur fréquence, les liaisons non attendues sont toutes attribuées aux "ouvriers" : « on l'y pense » (/l/ au lieu de /n/), « ils n'en mangent souvent » (/n/ au lieu de /z/), « il a trop-t-attendu » (/t/ au lieu de /p/), « quand-k-ils disent » (/k/ au lieu de /t/) et « je suis-t-assez bien » (/t/ au lieu de /z/ réalisée à 44,5% chez les 100 locuteurs du corpus de Montréal). Howard (2005 : §14) indique que « à la différence d'autres variables [comme le "ne" de négation] qui consiste en l'effacement d'une variante formelle, l'acquisition de la liaison consiste, par contre, en la réalisation d'une variante prestigieuse » mais son appropriation implique un coût cognitif qui semble peu rentable puisque si elle n'est pas réalisée,

³⁸ La lettre du CSA n°221 de novembre 2008 est intitulée « Langue française - Et toujours les fameux "heuros"... » en référence aux nombreuses lettres d'auditeurs/télespectateurs mécontents que la liaison ne soit pas réalisée avant le M2 "euros" (Conseil Supérieur de l'Audiovisuel [Site Internet]). Voir par ailleurs le chapitre 1.2.5.1.

l'auditeur francophone natif ne se servira pas de cet indice acoustique pour classer socialement son interlocuteur. Néanmoins, à notre connaissance, aucune étude n'a cherché à savoir si la non réalisation de la liaison variable voire de quelques liaisons catégoriques pouvait classer un locuteur comme non natif.

I.3.4.2. La variable de la classe sociale, en production

Milner et Regnault signalent toutefois qu' « il ne faut pas croire non plus que l'on ait toujours opposé, comme aujourd'hui, une prononciation socialement haute (riche en liaisons) et une prononciation socialement basse (pauvre en liaisons). Au XVII^e siècle, l'opposition est tout autre : la prononciation des honnêtes gens est pauvre en liaisons et celle des lettrés, au contraire, est raillée pour son excessive attention aux liaisons. » (1987, cités par Laks 2014 : 52, note 20). Chez les francophones natifs, l'influence de la classe sociale sur le choix en production de la variante réalisée de la liaison variable est confirmée par les résultats de Booij et De Jong (1987 : 1015) et de Ashby (1981 : 52; puis 2003) dans différents corpus de données de locuteurs tourangeaux ainsi que ceux de De Jong (1994) pour des locuteurs orléanais. Par exemple, Ashby (2003, cité par Howard [2013 : 192]) observe un taux de réalisation de 45% après "est" chez les locuteurs de milieu favorisé contre 21% chez les locuteurs de milieu moins favorisé. En outre, Gadet indique que la liaison « tend à fonctionner en français populaire, non comme indicateur stylistique comme en français standard, mais comme marque grammaticale autonome de pluriel » (1997 [1992] : 49), qui peut parfois être observée dans des liaisons non attendues, telles que "les footballeurs qui /z/ ont été blessés" ou "mange tes /z/ haricots" (cf. chapitre 1.2.5.1). Néanmoins, l'auteure précise qu' « il n'y a pas de locuteur à style unique, ce qui va à l'encontre de l'idée que les locuteurs du bas de l'échelle sociale sont exclus de la variation, qui ne ferait pas partie de leur ressources » (Gadet, 2007 : 155). D'ailleurs, concernant la liaison non attendue, Durand et al. (2011) suggèrent que :

dans des situations sans tension linguistique particulière, la liaison reste un phénomène régulier et les locuteurs ont à leur disposition des répertoires bien réglés. En revanche, la parole publique dans ses divers états (interviews radiophoniques, cours, etc.) crée des contextes de planification complexe et d'hétérosurveillance accrue générateurs d'erreurs et d'écarts par rapport à la norme. (Durand et al., 2011 : 115)

Ainsi, bien qu'elle soit attribuée aux milieux les moins favorisés, la liaison non attendue relèverait autant de la variation diaphasique que de la variation diastratique, d'où sa désignation de liaison « hypercorrective » lorsque le (mauvais) choix de variante du locuteur, quel que soit son milieu social, est guidé par la sélection de variantes hyperformelles qui sous-tendent « une attitude sociale de recherche de prestige » (Gadet, 2007 : 30).

I.3.4.3. Les variables liées au locuteur

En effet, selon Encrevé, « la liaison [...] constitue [...] un enjeu de lutte et de concurrence pour le *bon usage*. L'école l'enseigne avec entêtement, sinon avec précision, dès les premières années de l'apprentissage de la lecture » (1988 : 30). C'est probablement pour cette raison que Delattre suggère qu'« à mesure que l'on s'éloigne [du langage de la] classe [la plus cultivée] le nombre de liaisons diminue » (1955 : 45). Pourtant, pour Martinon (1913 : 356) ou Passy, le niveau d'étude semble de pas avoir d'influence sur le taux de réalisation de la liaison, considérant que « ce sont surtout les instituteurs, les professeurs de diction, et encore plus les personnes peu instruites essayant de 'parler bien', qui introduisent des liaisons en masse » (Passy, 1906 [1887] : 130). Plus récemment, Mallet (2008 : 193) et Eychenne et al. (2014 : 45) confirment que la variable du niveau d'étude n'a pas d'influence sur le taux de réalisation de la liaison. En outre, Boutin et Lyche (2014 : 305) révèlent que le nombre de liaisons variables ne semble pas être plus faible chez les francophones natifs de Louisiane dont la particularité est d'être non-lecteurs. Le niveau d'étude n'influerait donc pas seul sur la production des liaisons mais on ne peut exclure un effet combiné avec d'autres variables sociolinguistiques comme celui du milieu social (cf. chapitre I.3.4.2), l'ensemble permettant plus ou moins d'adaptation aux paramètres de la communication (cf. chapitre I.3.3).

Une seconde variable de la variation diastatique liée au locuteur est celle du genre. Chez les francophones natifs, les études qui se sont intéressées aux taux de réalisation de la liaison selon le genre du locuteur n'obtiennent pas les mêmes résultats. Alors que les femmes réalisent plus de liaisons pour Malécot (différence tendancielle significative, 1975 : 169), Booij et De Jong (1987 : 1017) et De Jong (1994 : 118), ce sont les hommes qui en réalisent le plus pour Ashby (1981 : 52). Enfin, ni Ranson (2008 : 1678), ni Eychenne et al. (2014 : 45) n'observent de différence significative entre les deux sexes. Selon Laks (2014), dans le contexte particulier des professionnels de la parole publique, ce sont les femmes les plus jeunes qui lient le moins et qui sont les moteurs d'un rapprochement du taux de réalisation des personnages politiques vers celui de leurs électeurs afin « de s'exprimer désormais comme la moyenne des français » (2014 : §4). Ces différences dans les précédentes études montrent que lorsque la variable du genre peut être remarquée, c'est qu'elle est probablement mue par d'autres variations sociolinguistiques, notamment celui des paramètres de la communication (cf. chapitre I.3.3). Concernant les études en français L2 basées sur les recueils de données d'envergure, force est de constater que les auteurs sont souvent contraints d'enregistrer des participants majoritairement féminins et qu'il est donc difficile de tester cette variable du genre.

Une troisième variable de la variation diastratique est l'âge du locuteur. Chez les francophones natifs, les études s'accordent sur le fait que les séniors réalisent plus fréquemment la liaison que les plus jeunes (Ashby, 1981; De Jong et al., 1981; Eychenne et al., 2014; Malécot, 1975; Mallet, 2008; Ranson, 2008). Cependant, Booij et De Jong (1987 : 1016) ainsi que Durand et al. (2011 : 126) se demandent si les locuteurs réalisent plus de liaisons à mesure qu'ils prennent de l'âge ou bien si c'est le fait de changements générationnels dus à l'évolution du phénomène de la liaison. Comme le signale Laks (2014 : §3.1), il s'agit de bien distinguer les liaisons catégoriques que tous les locuteurs réalisent quel que soit leur âge, des liaisons variables. La réalisation de ces dernières étant effectivement en lent déclin, il y a donc moins de liaisons variables réalisées dans le paysage auditif des plus jeunes que dans celui des plus anciens quand ils avaient leur âge. Alors que les plus jeunes réalisent moins de liaisons, les plus âgés sont aussi susceptibles de s'adapter aux paysages auditifs qu'ils traversent à l'instar de Simone Veil, femme politique française qui, en 1974, réalisait pratiquement 100% des liaisons variables donc réalisait quasi-catégoriquement tous les contextes de liaisons possibles. Elle présentait par ailleurs un taux de près de 20% de liaisons sans enchaînement caractéristiques des professionnels de la parole publique (cf. chapitre 1.2.2.4). « 34 ans plus tard, elle ne réalise plus que 69,5% de toutes les liaisons possibles avec 29,3% de facultatives et seulement 8,3% de non enchaînées » (Laks, 2014 : §3.3). Cet exemple reflète bien l'importance de la fréquence de la réalisation de la liaison dans l'usage pour tous les locuteurs.

Comparant ses données avec celles de Ahmad (1993) et Ashby (2003), Howard (2013 : 212) remarque que les apprenants anglophones de niveau B2-C1 du CECRL réalisent plus de liaisons variables (de 18% à 33%) que des francophones natifs de la même tranche d'âge (=10%) et ce, même après un séjour d'une année universitaire passée en milieu homoglotte. Néanmoins, pour les apprenants de FLE, c'est en fait le paysage auditif actuel qui doit être saillant plutôt que l'âge des locuteurs auxquels ils sont susceptibles de s'adresser. Comme pour la variation diachronique, il en résulte que les enseignants et les auteurs de manuels de FLE, même les plus âgés, doivent, à l'instar de Simone Veil, savoir s'adapter à leur époque.

Enfin, une autre variable caractérisant un locuteur est son origine géographique si tant est qu'il n'ait jamais voyagé ou modifié son comportement langagier par l'apport d'input d'autres régions via les médias. C'est pourquoi cette variation, nommée diatopique, n'est pas centrée sur le locuteur mais s'intéresse aux homogénéités globales qui distinguent les différents espaces francophones à travers le monde.

1.3.5. Le prisme de la variation diatopique

La variation diatopique du phénomène de la liaison en français est reconnue depuis longtemps. Passy écrivait par exemple « on fait infiniment plus de liaisons dans la Suisse romande, par exemple, que dans la région parisienne » (1906 [1887] : 131). Par ailleurs, Brun soutient que la liaison est moins fréquemment réalisée en parler provençal qu'en « français commun » (1931 : 45). Pourtant Durand et Lyche (2008 : 23) ont au contraire observé plus de liaisons réalisées dans le sud de la France que dans le nord, après les formes “(c)est”, “(c)était” et “avait”. Toutefois, travaillant sur un corpus PFC enrichi de nombreuses enquêtes, Coquillon et al. (2010) concluent que la France métropolitaine est « sur le plan de la liaison un espace relativement homogène [même s'il peut englober] des sous-réglages locaux » (cité par Durand et al., 2011 : 129). Ces derniers résultats accréditent la thèse de Gadet (2007) qui suggère que :

Le caractère de l'espace linguistique français qu'était la diversité diatopique s'atténue peu à peu, car ses particularités vont s'estompant sous les effets conjugués de la mobilité des locuteurs et de facteurs homogénéisants comme la prolongation de la scolarité et l'impact de modalités d'accès à l'information rivales de l'école, comme les médias et internet (Gadet, 2007 : 161).

Mais l'espace francophone ne s'arrête pas à l'hexagone, ni même à ses pays voisins et les apprenants de FLE peuvent choisir d'aller faire un séjour d'étude en milieu homoglotte dans n'importe quelle région du monde où on parle français. Si on élargit le spectre de la variation diatopique à toute la francophonie, on découvre qu'à la différence des autres prismes de variation sociolinguistique, la variation diatopique peut également affecter la liaison catégorique. Par exemple, Eychenne et al. (2014) remarquent que certaines locutions figées avec liaison réalisée « dans la France hexagonale ne le sont pas dans d'autres régions francophones. Tel est le cas de *jeux olympiques* qui, dans le texte PFC, est souvent réalisé sans liaison aussi bien au Canada qu'en Afrique » (2014 : 44). Dans l'espace canadien, les auteurs indiquent également que le proclitique “ils” « ne fait pas liaison, la liquide n'est pas réalisée et la voyelle se transforme en glissante (ex: ils ont [jj]) » (2014 : 44). Van Ameringen et Cedergren (1981, cités par Thomas [1998]) retrouvent en effet 59% de réalisation de la liaison après “ils” dans le milieu social très favorisé et seulement 2% dans le milieu le moins favorisé. Ces auteurs indiquent par ailleurs que dans ce même contexte de liaison catégorique “proclitique + verbe”, la liaison est aussi variablement réalisée après “on” : 81% dans le milieu social le plus favorisé, 71% dans le milieu favorisé et 40% dans le milieu le moins favorisé. Toujours sur le continent américain, Boutin et Lyche (2014 : 298) rapportent que chez les locuteurs LI louisianais dont la particularité est d'être non-lecteurs, « la liaison [...] s'associe essentiellement à la marque du pluriel » (cf. chapitre 1.2.5.1). Les auteures ajoutent même que « un ensemble de mots à initiale vocalique sont ainsi donnés sous deux formes dans le *Dictionary of Louisiana French* [Valdman et

Rottet (2010)] et dans tous les cas, il s'agit d'entrées fréquemment utilisées au pluriel : indien/zindien ; huitre/zhuitre ; haricot/zaricot ; orteil/zorteil. » (2014 : 299). En revanche, les auteures indiquent que sur le continent africain, la CL /z/ ne semble pas associée à une marque initiale de pluriel. Par contre, Bordal et Lyche (2008 : 18) ont observé un taux de réalisation de la liaison variable moins important qu'en France hexagonale. Ainsi, alors qu'à Paris, la liaison est réalisée à 35% après "(c)'est", elle l'est à 11% à Bangui (République Centrafricaine), 10% à Bamako (Mali), 7% à Ouagadougou (Burkina Faso) et 2% à Abidjan (Côte d'Ivoire).

Dans le domaine du FLE, Thomas (1998) signale que « sur le plan géographique, on enseigne généralement le français standard passepartout ». Pourtant l'enseignement doit pouvoir s'adapter aux besoins des apprenants qu'ils étudient le français à des fins touristiques, professionnelles ou sociales dans quelque espace francophone que ce soit à travers le monde.

En analysant le phénomène de la liaison en français sous le prisme individuel de chaque dimension linguistique et sociolinguistique, comme nous venons de le faire tout au long de ce premier chapitre, nous ne pouvons que constater que les spectres respectifs sont largement enchevêtrés comme dans un kaléidoscope où « l'insensible déplacement d'un des éléments [entraîne] des conséquences bouleversantes » (Gide, 1992 [1924] : 13). « Les apprenants doivent donc apprendre à gérer cette variation, c'est-à-dire **identifier le contexte** – sur la base de facteurs phonologiques, prosodiques, lexicaux, (morpho)syntaxiques et sociolinguistiques – afin de déterminer si la liaison doit – ou peut – être réalisée » (Racine & Detey, 2015 : 6). C'est pourquoi il est important de découvrir les régularités du phénomène de la liaison afin de mieux le comprendre mais aussi l'enseigner. Un des moyens, dont nous avons usé dans ce premier chapitre, est l'observation des corpus oraux afin de définir la réalité de la liaison dans l'usage mais aussi de discerner les interactions entre les dimensions d'analyse (socio)linguistique de ce phénomène. L'autre moyen, à la fois tributaire et complémentaire du premier, est de s'intéresser aux processus cognitifs mis en oeuvre dans la perception, le traitement et la production du phénomène de la liaison en français, ce qui fera l'objet de notre second chapitre de cette partie ①.

2. Modélisation et appropriation du kaléidoscope “liaison en français”

Tout au long du premier chapitre, nous avons détaillé les facettes du kaléidoscope de la liaison en français qui donnent à voir le phénomène linguistique ou sociolinguistique dans sa forme de surface tel qu’il est produit par un locuteur. Lors de ce second chapitre, nous allons nous intéresser aux mécanismes qui permettent de percevoir, conserver et utiliser le phénomène de la liaison en français et donc de se l’approprier. Nous commencerons par une revue des études en perception chez les apprenants de FLE puis nous décrirons les deux modèles de l’acquisition de la liaison en français L1 qui prennent appui sur les principales étapes du scénario développemental élaboré ces quinze dernières années. Nous nous attacherons ensuite à l’appropriation de la liaison en français L2, notamment au travers d’une revue des études en production. Nous verrons dans quelle mesure ces résultats en perception et en production ainsi que l’influence de l’environnement langagier alimentent les premières esquisses de modélisation du processus d’appropriation de la liaison en français L2, qu’il soit lexical (Wauquier, 2009; Wauquier & Shoemaker, 2013) ou constructionniste (Barreca & Floquet, 2015), ce qui nous conduira à poser les hypothèses de cette présente recherche.

2.1. La perception de la liaison en français

Si la majorité des études sur les liaisons en français depuis une centaine d’années se sont intéressées à leur production, d’autres se sont attachées à leur perception dans la chaîne parlée. La plupart d’entre elles ont cherché à savoir si la liaison pouvait être un frein à la reconnaissance des mots à l’oral. Quelques unes ont observé la connaissance métalinguistique du phénomène à travers le jugement d’acceptabilité de liaisons catégoriques, reflétant la compétence de l’allocutaire, ou bien de liaisons variables, reflétant la perception de leur dimension sociolinguistique.

2.1.1. Revue des études lexico-phonologiques en L2

Face aux nombreux travaux sur la perception de la liaison en français qui ont pris en compte l’impact du phénomène en FLE, nous nous sommes demandé si la présentation de chacun d’entre eux n’allait pas diluer l’exposition de leurs observations. C’est pourquoi nous avons fait le choix de

d'abord présenter le protocole de chaque étude avant d'en détailler leurs résultats dans le sous-chapitre suivant. La revue des études en perception de la liaison en français L2 proposée dans ce présent sous-chapitre est donc une explicitation du tableau synthétique que nous avons placé en annexe 3.

Saunders (1988)

Saunders (1988) ne s'est pas intéressée spécifiquement au phénomène de la liaison mais plutôt aux erreurs que faisaient les apprenants L2 en perception du français parlé, notamment du fait de la resyllabation en général et donc de la liaison en particulier. Elle a ainsi proposé l'écoute de la première partie (l'20 au total) d'un document sonore de voix parlée de Sacha Guitry (1959) intitulé « Paris », que les participants devaient transcrire en API. Les apprenants pouvaient écouter l'enregistrement autant de fois que nécessaire durant trente minutes, cependant la plupart ont choisi d'en faire une transcription orthographique en français, repassant à l'API lorsqu'ils ne comprenaient pas le sens du signal sonore. Les participants étaient plus de 100 anglophones de niveau avancé, étudiants en troisième et quatrième année d'université, ayant pour certains effectué un séjour en milieu homoglotte mais l'auteur n'a choisi que 45 productions représentatives des erreurs de perception de ses apprenants, les autres transcriptions n'apportant pas d'exemples nouveaux.

Matter (1986, 1989)

Matter (1986, 1989) est le premier à s'être intéressé à l'influence de la liaison sur la reconnaissance des mots en français dans la chaîne parlée pour les apprenants de FLE. Il a fait passer une tâche expérimentale à 15 adultes francophones natifs ainsi qu'à 15 néerlandophones de niveau avancé en français L2, étudiants en deuxième et troisième année de formation des enseignants à Amsterdam. Les participants devaient presser un bouton lorsqu'ils repéraient un mot commençant par /a/ à l'écoute de 17 séquences comportant une liaison variable en /z/ ou /t/ ("des hommes_amusants" ou "il est_adroit") proposées une fois avec réalisation (/dezɔmzamyzã/ ou /ilɛtadɪwa/) et une fois sans (/dezɔmamyzã/ ou /ilɛadɪwa/). Dans tous les contextes de liaison potentielle, le M2 commençait par la voyelle graphique "a" et la consigne mettait l'accent sur la rapidité d'exécution.

Lors d'une seconde expérimentation, les participants devaient une nouvelle fois presser le plus rapidement possible un bouton lorsqu'ils repéraient un nom commençant par la consonne graphique "t" dans deux fois 15 séquences ne comportant pas de contexte de liaison. En effet, les

paires de co-occurrences du type "adjectif + nom" introduites par "c'est un..." se composaient d'un M1 n'induisant pas de liaison ("c'est un beau tableau") et d'un M1 pouvant potentiellement induire une liaison en /t/ ("c'est un grand tableau") et donc mettre le doute sur l'initiale du M2 : consonantique en /t/ ou bien vocalique précédée d'une CL /t/ (le M2 est /tablo/ ou */ablo/ ?).

Dejean de la Bâtie & Bradley (1995)

Dejean de la Bâtie & Bradley (1995) se sont inspirées de la deuxième expérimentation de Matter (1986) pour la mise en place de leur propre tâche de discrimination rapide qui a été soumise à un groupe de 30 adultes francophones natifs et deux groupes de 30 apprenants anglophones australiens de niveau avancé lors d'une étude transversale (première et deuxième année d'université). Les participants devaient appuyer sur un bouton lorsqu'ils entendaient un mot commençant par la consonne graphique "t". Cependant, à la différence de Matter (1986), certaines séquences comportaient une CL /t/, les stimuli étant du type : "c'est un grand théâtre" (M1 pouvant induire une liaison + M2 à initiale consonantique), "c'est un vrai éléphant" (M1 ne pouvant pas induire de liaison + M2 à initiale vocalique), "c'est un vrai théâtre" (M1 ne pouvant pas induire de liaison + M2 à initiale consonantique), "c'est un grand [t] éléphant" (M1 pouvant induire une liaison + CL /t/ + M2 à initiale vocalique).

Les auteures ont ensuite proposé une seconde tâche expérimentale au groupe de 30 étudiants de deuxième année d'université et au groupe de 30 locuteurs LI. La différence était que les séquences de la première expérimentation terminaient des phrases qui offraient des indices sémantiques contextuels. Ainsi, au lieu de "c'est un petit tableau", les participants pouvaient entendre "ce peintre n'a vendu qu'un seul petit tableau" ou encore "dans ce film, j'ai découvert un excellent [t] acteur" remplaçant "c'est un excellent [t] acteur". La consigne mettait une nouvelle fois l'accent sur la rapidité du choix des mots à consonne initiale "t".

Stridfeldt (2005)

Plus récemment, Stridfeldt (2005) a examiné la perception de la liaison par des apprenants suédois de FLE de niveau B2-C1 du CECRL ayant pour certains effectué un séjour en milieu homoglotte. Elle leur a proposé une tâche expérimentale qui consistait pour 22 d'entre eux à transcrire orthographiquement plusieurs séquences d'un enregistrement de parole entre deux locuteurs francophones natifs d'une vingtaine d'année (il ne s'agissait pas d'un dialogue mais plutôt de deux monologues). L'auteure a ensuite recherché dans les transcriptions si les seize CL réalisées avaient

été un frein à la compréhension des M2, en comparant les résultats avec les autres mots non impactés par une liaison.

Lors d'une autre expérimentation, elle a examiné la manière dont 24 apprenants suédophones et 16 adultes francophones natifs segmentaient des suites ambiguës comportant un pseudo-mot, telle "un avas" où le /n/ est une consonne de liaison ou bien "un navas" où le /n/ est une consonne initiale. L'auteure a alors construit 12 paires comportant des liaisons catégoriques (déterminant + CL + pseudo-mot) pour les CL /n/ et /z/ ainsi que 12 paires comportant des liaisons variables réalisées (adjectif qualificatif + CL + pseudo-mot) pour les CL /t/ et /ʃ/, soit 96 séquences différentes introduites par "je vois". Elle a ensuite généré aléatoirement des groupes de 24 séquences, les participants ne devant transcrire orthographiquement chaque pseudo-mot que dans un seul des quatre contextes.

Shoemaker et Birdsong (2008), Shoemaker (2010)

Lors d'une étude exploratoire, Shoemaker (Shoemaker & Birdsong, 2008) a utilisé le matériel expérimental de Spinelli et al. (2002) afin de tester les capacités perceptives de 15 apprenants américains de FLE de niveau très avancé (C1-C2 du CECRL) et de 15 adultes francophones natifs sur la résolution des ambiguïtés dues à la liaison. Elle a proposé une tâche d'identification à choix obligatoire constituée de 12 paires sans contexte sémantiquement contraignant (telles que "Il n'a aucun air" et "Il n'a aucun nerf" [il.na.o.kœ.nɛʁ]) comprenant quatre consonnes de liaison (une CL /g/, trois CL /n/, trois CL /t/ et cinq CL /p/). Juste après l'écoute d'une phrase, les auditeurs voyaient s'afficher à l'écran la paire correspondante et devaient indiquer laquelle des deux phrases ils venaient d'entendre.

Shoemaker (2010) a ensuite renouvelé l'expérimentation avec 18 adultes francophones natifs et 18 apprenants américains de FLE de niveau très avancé (C1-C2 du CECRL) qui ont tous effectué un séjour en milieu homoglotte d'au minimum cinq années (avec une moyenne de 13,8 ans). Le nouveau matériel expérimental comportait 12 paires comprenant les trois CL les plus fréquentes en français (/n/, /t/, /z/), dont 8 paires constituées de liaisons catégoriques du type "déterminant + nom" (4 "un" + CL /n/ et 4 "les" + CL /z/) et 4 paires constituées de liaisons variables réalisées du type "déterminant + adjectif "grand" + CL /t/ + nom". L'autre séquence de chaque paire ne comprenait pas de liaison mais un M2 compatible avec le M1 créant une ambiguïté concernant un contexte probable de liaison (par exemple, "un neuf", "un grand tact" ou "les zens"). La durée acoustique de l'initiale consonantique de ces M2 a été modifiée expérimentalement en vue de tester jusqu'à trois écarts de durée entre les CL et les consonnes initiales. Les participants se sont

vous proposer une tâche d'identification à choix obligatoire où ils devaient juger s'ils entendaient deux séquences identiques ou différentes, ne sachant pas que toutes les paires étaient composées de séquences du type "un_hectare" versus "un nectar" /œnɛktɑʁ/.

Tremblay (2011), Tremblay et Spinelli (2014a)

Tremblay (2011) a quant à elle élaboré une expérimentation basée sur le suivi des mouvements oculaires. Les participants étaient 10 adultes francophones natifs et 33 apprenants américains de FLE de niveau B1-C1 du CECRL ayant pour certains effectué un séjour en milieu homoglotte, qui ont été répartis en trois groupes de niveau — étude transversale composée de « 11 Low L2 », « 11 Mid L2 », « 11 High L2 » (2011 : 264). Le matériel expérimental était composé de 24 séquences comportant une liaison variable réalisée "adjectif qualificatif + CL /z/ + nom singulier" et 24 séquences comportant les mêmes adjectifs se terminant par la consonne graphique "x" couplés à des noms commençant par l'initiale graphique "z". Le M2 de la moitié des séquences était un pseudo-mot. Lors d'une séquence, les auditeurs voyaient s'afficher à l'écran quatre M2 et devaient indiquer lequel ils venaient d'entendre. Par exemple, à l'écoute de "Kim regarde le fameux_élan", les participants avaient le choix entre "élan" et trois distracteurs, ou bien, lors d'une autre écoute, ils pouvaient choisir entre "élan", deux distracteurs et "zélé" qui représentait le compétiteur lexical du fait de l'ambiguïté prolongée de la séquence sur la première syllabe suivant la liaison potentielle. Pendant ce temps d'écoute, un appareil suivait les mouvements oculaires du participant jusqu'à son choix.

Tremblay et Spinelli (2014a) ont ensuite réitéré l'expérimentation au moyen de 32 séquences (16 comportant la CL /z/ et 16 la CL /t/) avec 35 adultes francophones natifs et 31 apprenants américains de FLE de niveau B1-C1 du CECRL ayant pour certains effectué un séjour en milieu homoglotte. La principale différence avec la première tâche expérimentale était que les auditeurs n'avaient plus des mots qui s'affichaient à l'écran mais des images, d'où la disparition des pseudo-mots présents dans la précédente étude de Tremblay (2011).

Nous allons maintenant nous intéresser aux résultats de ces études de l'influence de la resyllabation en contexte de liaison sur le découpage en unités discrètes.

2.1.2. Influence de la liaison sur la reconnaissance des mots

Saunders (1988) a trouvé dans son corpus des erreurs dues à la perception de la resyllabation en contexte de liaison. Par exemple, sur les 45 transcriptions choisies, la phrase ambiguë "on_est_élu" a été transcrite 14 fois "on_était lu" et une fois "on_été lu", les trois séquences pouvant se prononcer /ɔ̃netely/. Autre exemple intéressant, la séquence "qu'on_en_arrive" n'a été transcrite que 2 fois dans sa version attendue : les autres transcriptions se répartissaient entre 22 "quand_on_arrive", 2 "quand_arrive", 2 "qu'on_arrive", 1 "qu'on n'arrive" et 16 non réponses. L'auteure a par ailleurs montré dans d'autres exemples que si les apprenants percevaient bien les voyelles nasales, ils pouvaient les confondre et notamment /ã/ et /ɔ̃/ (1988 : 88). A la lumière de travaux récents tels que "grand honneur" réalisé /gʁãnonœʁ/ par des hispanophones avancés (Racine & Detey, 2015 : 46), on peut supposer que les 22 apprenants ont transcrit le signal sonore /kãɔ̃nãʁiv/ tel que "quand_on_arrive" par référence à la séquence /kãɔ̃nãʁiv/ où serait produite une liaison en /n/ inattendue. L'auteure n'a pas fait cette hypothèse, en revanche, elle suggère que les locuteurs L2 ont des difficultés à identifier les M2 resyllabés car la variabilité du français parlé entrave leur capacité à découper le signal continu en unités discrètes.

Matter (1986, 1989) a, pour sa part, montré que si la liaison ne retarde pas la reconnaissance des mots, ni chez des locuteurs natifs ni chez des apprenants néerlandais, ce n'est pas le cas pour les séquences ambiguës qui amènent une incertitude quant au mot M2. En effet, lorsque que la CL potentiellement induite par le M1 concorde avec la consonne initiale du M2, comme dans "un petit tableau", l'auditeur L1 comme L2 peut se demander si ce M2 commence par une consonne ou une voyelle (ici /ta/ ou /a/). Les francophones natifs ayant toutefois été un peu plus rapides que les apprenants, l'auteur conclue que ces derniers, pris par le temps, devaient récupérer çà et là des séquences qui font sens dans la chaîne parlée plutôt que tout découper et tout comprendre. Il ajoute par ailleurs que la forme écrite des mots semble jouer un rôle plus important dans la compréhension orale que les études antérieures ne le montraient.

Dejean de la Bâtie & Bradley (1995) ont confirmé que les séquences ambiguës retardent la reconnaissance des M2 chez des francophones natifs comme chez des apprenants australiens. Cependant, concernant le découpage des séquences comportant une consonne initiale "t" (grand théâtre /gʁã.te.atʁ/), les locuteurs L1 l'ont bien identifiée, alors que les apprenants de première année l'ont découpée en CVC.V /gʁãt.e.atʁ/ à 15% et ceux de deuxième année à 10,8%. Lors de la seconde expérimentation, les auteurs ont montré que lorsque le contexte permet de lever l'ambiguïté inhérente à ce type de séquence (comme dans "dans ce film, j'ai découvert un excellent_acteur"), celle-ci ne retarde plus la reconnaissance des mots chez les L1 mais elle la

retarde toujours chez les L2, qui font encore des erreurs de découpage pour les consonnes initiales "t" (7,5% pour les apprenants de deuxième année). Leurs résultats suggèrent donc que les apprenants de FLE utilisent moins bien les informations contextuelles comme guide de reconnaissance que les francophones natifs.

Stridfeldt (2005) a ensuite supprimé l'avantage que pouvaient avoir les locuteurs L1 grâce à leur meilleure connaissance du lexique lors d'une tâche expérimentale comportant des pseudo-mots. Elle a alors montré que ni les apprenants suédophones, ni les francophones natifs ne perçoivent la différence entre des consonnes initiales ("un navas") ou des CL ("un [n] avas"). En effet, à l'écoute de séquences ambiguës, le choix des L1 comme des L2 se reporte majoritairement sur un découpage en CVC.V, c'est-à-dire avec liaison. Cependant, les participants ont jugé différemment les pseudo-mots selon la consonne impliquée, comme le montre le tableau 7 ci-dessous :

| Sujets | initiale consonantique (ex : "un navas") | | | | consonne de liaison (ex : "un /n/ avas") | | | |
|--------|--|-----|------|------|--|------|------|------|
| | n | z | t | r | /n/ | /z/ | /t/ | /r/ |
| L1 | 27 % | 0 % | 31 % | 44 % | 79 % | 98 % | 75 % | 81 % |
| L2 | 0 % | 4 % | 49 % | 17 % | 93 % | 89 % | 60 % | 75 % |

Tableau 7 - Découpages perçus par les auditeurs L1 et L2 à l'écoute de pseudo-mots (Stridfeldt, 2005)

Ainsi, ce sont les initiales consonantiques "n" et "z" qui ont été le moins bien jugées, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'elles étaient énoncées dans un contexte de liaison potentielle catégorique. Par ailleurs, selon Mallet (2008 : 213) et Adda-Decker et al. (2012 : 122), /n/ et /z/ sont les deux CL qui ont le meilleur taux de réalisation en contexte de liaison potentielle dans les grands corpus de français parlé (cf. chapitre 1.2.2.1). Enfin, Dautricourt (2010 : 104) montre que les lemmes commençant par l'initiale consonantique /z/ (zoo, zèbre...) sont très rares en français, ce qui explique certainement que les francophones natifs ne l'ont jamais jugée comme telle à l'écoute des pseudo-mots. Les initiales consonantiques "t" et "r" ont, quant à elles, été un peu mieux jugées, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'elles étaient énoncées dans un contexte de liaison potentielle variable. Par ailleurs, selon Mallet (2008), si la CL /t/ a un taux de réalisation proche de 25% en contexte de liaison potentielle dans les grands corpus de français parlé (seulement 14% pour Adda-Decker et al., 2012), la CL /r/ se cantonne à un taux négligeable (1,3%). Néanmoins, les consonnes initiales "r" semblent être « prononcées plus fortement que [celles] de liaison » (Stridfeldt, 2005 : 187), indice acoustique dont se seraient mieux servis les locuteurs L1 que L2. A noter que, contrairement aux francophones natifs, les apprenants ont transcrit deux fois plus de pseudo-mots à consonne initiale "t" après l'adjectif "grand" qu'après l'adjectif "petit". Ainsi, considérant la consonne finale graphique "d" de "grand", le meilleur score des L2 en découpage des séquences à

consonne initiale "t" « pourrait indiquer que l'image écrite des mots influence la segmentation lexicale chez les apprenants » (Stridfeldt, 2005 : 190).

Au final, Stridfeldt (2005) tire la même conclusion que Matter (1986) et Dejean de la Bâtie & Bradley (1995) : « paradoxalement, il semble donc que la liaison pose problème seulement quand elle n'a pas lieu » (Stridfeldt, 2005 : 201). En effet, même les francophones natifs ont privilégié un découpage en CVC.V à l'écoute d'un contexte ambiguë en CV.CV estimant donc à tort que les M2 étaient à initiale vocalique. Les apprenants de FLE l'ont toutefois fait davantage et semblent donc surgénéraliser le phénomène de la liaison car ils anticipent une liaison dès qu'ils entendent un M1 qui peut y conduire. Cette hypothèse concorde avec les résultats de Tremblay (2011) qui montrent que les locuteurs L2 n'ont pas de grande difficulté à segmenter les M2 à initiale vocalique et qu'ils surgénéralisent ce découpage en présence d'un M2 dont la première syllabe prolonge l'ambiguïté de la séquence. Les locuteurs natifs ont au contraire plus rapidement reconnu les M2 à initiale consonantique, ce que l'auteur attribue à une meilleure compétence lexicale ainsi qu'à un biais de fréquence dans la tâche expérimentale : les M2 à initiale graphique "z" représentaient 50% de l'expérimentation alors qu'ils sont très peu fréquents en français, ce qui concorde d'ailleurs également avec les résultats de Stridfeldt (2005). Les résultats de Tremblay et Spinelli (2014a) montrent aussi que les séquences impliquant un /z/ sont traitées différemment car dans leur dernière expérimentation, les mots à initiale vocalique sont reconnus plus rapidement que ceux à initiale consonantique dans le cas du /z/ et c'est l'inverse qui se produit lorsque les paires impliquent un /t/ en CL ou en consonne initiale, et ce aussi bien chez les locuteurs L1 que L2. Ce guide utile de fréquence lexicale pour les contextes de liaison en /z/ ne le serait pas pour ceux en /t/ puisque les mots commençant par un "t" sont fréquents en français. Par ailleurs, les résultats suggèrent que les apprenants anglophones se servent mieux que les francophones natifs de l'indice acoustico-phonétique. Les auteures se demandent toutefois si cela ne serait pas dû à la langue première des participants, l'anglais, « where acoustic-phonetic cues play an important role in speech segmentation » (2014a : 333).

Enfin, Spinelli & al. (2002; 2003) ayant montré que la trace acoustique des consonnes de liaison est en moyenne 15% plus courte que celle des consonnes initiales (cf. chapitre 1.2.2.2), Shoemaker & Birdsong (2008) ont émis l'hypothèse que l'analyse perceptive de cette différence pouvait aider les auditeurs L2 à la segmentation des couples de suites ambiguës. Les résultats de Shoemaker (2010) indiquent que, comme les locuteurs natifs, les apprenants anglophones de niveau C du CECRL ayant commencé leur apprentissage du français en moyenne à 17 ans sont sensibles aux variations acoustiques de la resyllabation dans des environnements de liaison. En revanche, aucun des deux groupes de participants ne peuvent s'en servir pour découper le signal continu en unités discrètes,

excepté si les différences de durée entre CL et consonnes initiales sont artificiellement exagérées. Comme pour Tremblay et Spinelli (2014a), les conditions expérimentales ont montré que certains apprenants de niveau très élevé obtiennent meilleurs résultats que certains locuteurs natifs ce qui, pour l'auteure, suggère que la plasticité du système perceptif ne s'arrête pas à l'adolescence.

En résumé, chez les apprenants de FLE :

- la resyllabation due à la liaison ne retarde pas la reconnaissance des M2
- les séquences ambiguës — telles que M1 induisant potentiellement une liaison + M2 à initiale consonantique compatible avec la CL attendue — ont tendance à être découpés en CVC.V, c'est-à-dire avec liaison alors qu'il n'y a pas de resyllabation : "il est trop_peureux" perçu comme "il est trop_heureux"
- les apprenants de FLE utilisent moins bien les informations lexicales (fréquence ou contexte) comme guide de reconnaissance que les francophones natifs
- les apprenants anglophones se servent mieux des informations acoustico-phonétiques que les francophones natifs

Selon nous, si, pour reconnaître les M2, les apprenants ne sont pas gênés par la resyllabation et utilisent moins bien les indices de contexte ou de fréquence lexicale, c'est peut-être le reflet d'un recours à la connaissance de la graphie qui représente un guide stable. Nous nous y intéresserons au chapitre 4.4.1 en comparant les résultats des apprenants coréens de FLE aux différentes tâches du protocole expérimental de cette présente recherche.

2.1.3. Perception de l'acceptabilité des liaisons en français

2.1.3.1. Le jugement d'acceptabilité en français L1

Dans un cadre sociolinguistique, Dautricourt (2010) a testé la perception que les adultes francophones natifs pouvaient avoir de la réalisation de la liaison variable (cf. chapitre 1.3.4.1). L'auteur a alors montré que les auditeurs L1 n'ont pas d'à-priori ni sur l'âge, ni sur le genre, ni sur la catégorie socio-professionnelle lorsque la liaison variable n'est pas réalisée. Seule sa réalisation serait socialement classante car elle est à 68% attribuée aux catégories socio-professionnelles élevées.

Dans le cadre psycholinguistique, Nardy (2003, 2008) a cherché à savoir si les différences sociales avaient une influence sur l'évaluation des liaisons en français chez les enfants francophones natifs. L'auteure a

construit une tâche de jugement d'acceptabilité concernant des paires induisant des liaisons catégoriques (déterminant "un" ou "deux" + nom) réalisées ("un /n/ ours" /œ.nuʁs/) opposées à des liaisons erronées ("un /z/ ours" /œ.zuʁs/) et des paires de liaisons variables (adjectif "petit" ou "gros" + nom) réalisées ("un gros /z/ ours" /œ.gʁo.zuʁs/) opposées à non réalisées ("un gros || ours" /œ.gʁo.uʁs/). 185 enfants répartis en quatre tranches d'âge — 2-3 ans, 3-4 ans, 4-5 ans et 5-6 ans — et en deux milieux sociaux-professionnels — enfants de cadres ou d'ouvriers — devaient choisir quelle séquence de la paire était bien prononcée par une marionnette. A noter que malgré le choix apparemment forcé, quelques enfants, surtout des enfants de cadres, ont répondu "les deux", ce qui pour les liaisons variables pouvait être interprété comme la perception de la coexistence de deux variantes possibles. L'auteure (2008) observe :

les pourcentages de jugements en faveur de la liaison obligatoire juste sont plus importants que ceux favorisant la liaison facultative réalisée juste (tous enfants et toutes tranches d'âges confondues : 67.9% versus 51.3%). Ce résultat n'est pas surprenant puisque pour les liaisons obligatoires, une seule forme est rencontrée dans l'input (la réalisation juste) alors que pour les liaisons facultatives, deux formes sont rencontrées (la liaison réalisée juste et la liaison non réalisée) (Nardy, 2008 : 194)

Concernant les liaisons catégoriques, les résultats montrent que les enfants de cadres évaluent mieux les variantes correctes vers l'âge de 4-5 ans car leur progression significative en jugement d'acceptabilité a commencé plus jeune (vers 3-4 ans contre 4-5 ans pour les enfants d'ouvrier). Cependant qu'il ne s'agit que d'une avance transitoire, les deux groupes obtenant sensiblement les mêmes performances vers 5-6 ans. Concernant les liaisons variables, les résultats indiquent que les deux groupes d'enfants les évaluent de façon aléatoire entre 2 et 4 ans mais qu'ils se différencient à partir de 5-6 ans, âge auquel les performances des enfants de cadres s'éloignent de la valeur du hasard en faveur des liaisons variables réalisées, c'est-à-dire des variantes standard. Faisant référence aux travaux de Hoff (notamment 2003) qui montrent que les enfants issus de milieux favorisés entendent davantage de discours adulte que ceux évoluant dans un milieu moins favorisé, l'auteure (2008) indique que :

Les enfants de cadres, recevant davantage d'input, mémoriseront une quantité de séquences mot1-mot2 nécessaire à l'émergence d'un schéma spécifié avant les enfants d'ouvriers, ce qui leur permettrait de formuler des jugements corrects plus tôt. Chez les enfants d'ouvriers, cette quantité "suffisante" de séquences mot1-mot2 entendues et mémorisées serait atteinte un an plus tard, ce qui explique les différences sociales observées à 4-5 ans et l'homogénéité des jugements entre enfants de milieux différents à 5-6 ans. (Nardy, 2008 : 195)

Nardy (2008) suggère alors que ses observations appuient le modèle constructionniste de l'acquisition de la liaison en français LI développé par Chevrot, Dugua & Fayol (2009) dans le cadre duquel nous nous positionnons également. Nous le détaillerons au chapitre 2.2.4.

2.1.3.2. Le jugement d'acceptabilité en français L2

A notre connaissance, le jugement d'acceptabilité du phénomène de la liaison en français par des apprenants L2 n'a pas encore été étudié, hormis notre étude exploratoire menée auprès de seize apprenants coréens de FLE n'ayant jamais séjourné plus de deux semaines dans un pays francophone (Harnois-Delpiano, 2006; Harnois-Delpiano, Cavalla, et al., 2012; Harnois-Delpiano, Chevrot, & Cavalla, 2012). Par ailleurs, cette étude exploratoire se différencie des autres études sur la perception de la liaison en français L2 sur trois autres points (cf. tableau en annexe 3) :

- les participants ne sont pas des locuteurs L1 de langue germanique (anglais, néerlandais, suédois) mais de coréen
- les participants ne sont pas de niveau intermédiaire ou élevé mais de niveau A1-A2 du CECRL
- il s'agit d'une étude longitudinale sur 18 mois : ce sont les mêmes apprenants qui ont effectué la même tâche tous les six mois (quatre temps d'enregistrement, dorénavant indiqués T1, T2, T3 et T4)

Ayant adapté la tâche expérimentale de Nardy (2003, 2008), le matériel expérimental était composé de :

- 12 paires impliquant une liaison catégorique (déterminant "un" ou "trois" + nom) réalisée juste opposée à une non réalisée, par exemple : "un avion" réalisée /œ.na.vjɔ̃/ ou /œ.a.vjɔ̃/
- 12 paires impliquant une liaison catégorique (déterminant "un" ou "trois" + nom) réalisée juste opposée à une réalisée fautive, par exemple : "un avion" réalisée /œ.na.vjɔ̃/ ou /œ.za.vjɔ̃/
- 12 paires impliquant une liaison variable (adjectif qualificatif "grand" ou "gros" + nom singulier) réalisée opposée à une non réalisée, par exemple :

"un gros avion" réalisée /œ.gʁo.za.vjɔ̃/ ou /œ.gʁo.a.vjɔ̃/

- 12 paires impliquant une liaison variable (adjectif qualificatif "grand" ou "gros" + nom singulier) réalisée opposée à une réalisée fautive, par exemple :

"un gros avion" réalisée /œ.gʁo.za.vjɔ̃/ ou /œ.gʁo.ta.vjɔ̃/.

A l'écoute de chaque paire, les participants devaient choisir la séquence qu'ils estimaient bien prononcée.

Les apprenants coréens ont ainsi fait 79,7% de jugements en faveur des liaisons catégoriques réalisées justes au T1, 78,1% au T2, 78,6% au T3 et 84,1% au T4. Ils ont par ailleurs jugé favorablement 61,5% de liaisons variables réalisées au T1, 64,3% au T2, 64,8% au T3 et 69,8% au T4, tel qu'exposé dans la figure 4 page suivante.

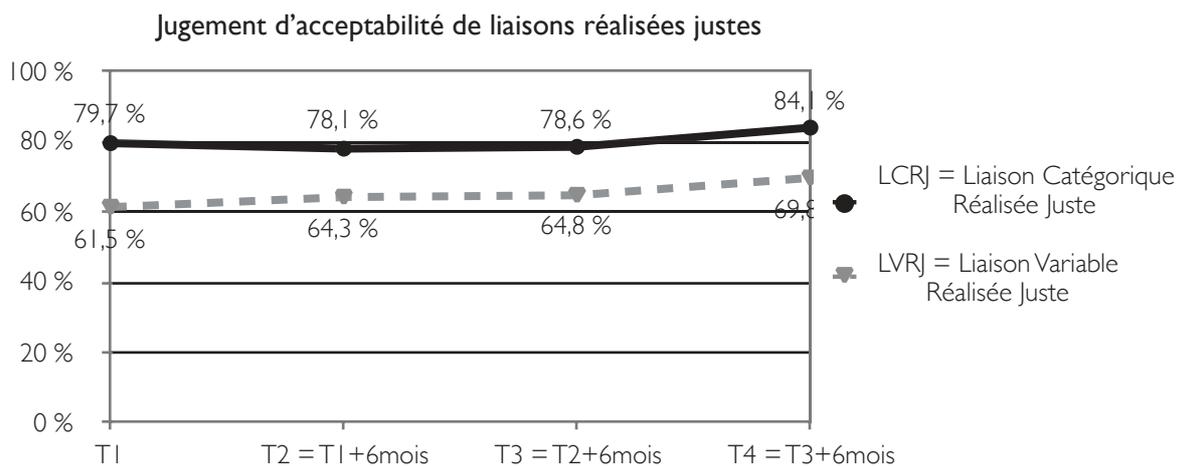


Figure 4 - Pourcentages de jugements d'acceptabilité en faveur des liaisons catégoriques et variables réalisées justes lors de notre pré-enquête auprès d'apprenants coréens de FLE de niveau A1-A2 du CECRL

Les tests statistiques des résultats ont montré un écart significatif entre les jugements d'acceptabilité des liaisons catégoriques et des liaisons variables. Ils ont également révélé que les jugements s'éloignent de la valeur du hasard, excepté pour le jugement de la liaison variable qui est tendanciellement aléatoire au T1. En revanche, il n'y a pas de progression significative entre chaque temps d'enregistrement, ni pour l'un, ni pour l'autre type de liaison. En d'autres termes, dès le premier temps d'enregistrement, les apprenants avaient déjà une certaine compétence métalinguistique de la liaison (ils ne jugeaient pas au hasard) qu'ils ont conservé, mais pas amélioré, tout au long des 18 mois d'enquête. Ils ont par ailleurs jugé acceptable la réalisation de plus de liaisons catégoriques que de liaisons variables, ce qu'on peut interpréter de deux manières : soit ils avaient une meilleure compétence métaphonologique en liaison catégorique, soit ils ont jugé la non réalisation de liaisons variables également acceptable, ce qui relèverait plutôt d'une compétence sociolinguistique. Dans les deux cas, on peut supposer que l'appropriation se fasse de manière différente selon le type de liaison car, en plus de l'input oral qui apporte un caractère invariable aux liaisons catégoriques réalisées quasiment à 100% par les locuteurs natifs, les omissions de la CL doivent plus souvent être reprises par l'enseignant s'il s'agit de liaisons catégoriques. En effet, l'enseignant ne devrait reprendre les liaisons variables que s'il estime que la situation d'énonciation le justifie ou si elles sont produites avec une erreur (telle "un grand arbre" produit /œ̃gʁãdaʁbʁ/).

Ces résultats de la pré-enquête ont été comparés à ceux de Nardy (2003) pour avoir une indication de la manière dont se développe la perception de l'acceptabilité de la liaison en français. Nous avons observé que les enfants commencent par juger toutes les liaisons au hasard puis progressent uniquement dans le jugement des liaisons catégoriques pour atteindre, vers 5-6 ans, le niveau de performance que les apprenants L2 en ont dès le début de l'appropriation de la liaison en français. En outre, les enfants tous milieux sociaux réunis jugent au hasard les liaisons variables au

moins jusqu'à 6 ans, âge auquel la langue première est déjà bien en place (Ortega, 2013 : 5), ce qui n'est pas le cas des apprenants de FLE.

Nous en avons déduit que cette avance du jugement chez les locuteurs L2 était compatible avec une référence à la graphie et un enseignement explicite du phénomène de la liaison. Mais ces comparaisons entre adultes et enfants étaient sujettes à caution car les tâches des deux études n'étaient pas identiques. Par ailleurs, nous ne pouvions nous baser que sur l'allure générale des courbes d'évolution car il n'est évidemment pas possible de faire correspondre des durées d'apprentissage (3 ans ou 4 ans) à un âge de développement ni d'aligner les capacités d'apprentissage d'apprenants adultes et de jeunes enfants. Il nous fallait donc refaire une étude constituée des mêmes tâches expérimentales adressées aux deux types de participants afin de trouver d'autres points de comparaison pour les résultats des deux groupes, ce que nous avons réalisé pour cette thèse au chapitre 4.4.3.

Mais pour l'heure, intéressons-nous à l'acquisition de la liaison en français L1 car si cette recherche s'inscrit plus particulièrement dans le cadre du FLE, il n'en reste pas moins que pour réaliser une étude comparative de l'appropriation de la liaison en L2 et en L1, nous ne pouvons pas passer à côté des modèles récemment proposés en L1.

2.2. Acquisition de la liaison en français L1

Malgré les très nombreuses études réalisées sur la liaison auprès d'adultes, aucun consensus n'existe quant à la nature exacte de ce phénomène et quant à ses causes (Côté, 2011, 2014; Mallet, 2008). L'étude de l'acquisition de la liaison peut y contribuer mais dans ce domaine également, les chercheurs ne s'accordent pas encore sur un modèle développemental unique. Ainsi, deux modèles de l'acquisition de la liaison en L1 s'opposent actuellement : l'un phonologique Wauquier et collègues (Wauquier, 2009, 2010; Wauquier & Shoemaker, 2013; Wauquier-Gravelines & Braud, 2005) et l'autre constructionniste Chevrot et collègues (Chevrot, 2014; Chevrot et al., 2009; Chevrot et al., 2013; Nardy & Dugua, 2011) également étayé par Nicoladis & Paradis (2011) et Chabanal & Liégeois (2014). Nous allons les présenter tous les deux, sachant que nous défendons le second. Nous proposons tout d'abord une courte synthèse de la modélisation de la consonne de liaison (Côté, 2014) car « on ne peut apprécier les résultats des recherches sur l'acquisition du français langue étrangère que si l'on comprend les concepts clés de ce champ d'investigation, les méthodes qui les ont produits et les cadres théoriques qui les ont suscités » (Véronique et al., 2009 : 15).

2.2.1. Modélisation de la consonne de liaison en français

La consonne de liaison se situant entre deux mots, « l'attachement, lexical ou phonologique, des consonnes de liaison à chacun de ces deux mots n'est pas défini à priori et reste un objet de débat » selon Côté (2014 : 11) qui synthétise les différentes options examinées depuis près d'un demi-siècle, « avec une représentation lexicale schématique des éléments contenus dans la séquence deux amis » (2014 : 12), tel que :

- (1) C finales : Les CL sont des consonnes finales [entièrement attachées au] mot1
 - a. Analyse par troncation : Les CL sont des consonnes stables qui chutent dans des contextes de non liaison (Schane, 1968; Selkirk, 1974) → /døz/ /ami/
 - b. Analyse par supplétion : Les CL sont des consonnes stables appartenant à des allomorphes distincts (Gatone, 1978; Plénat, 2008) → /dø, døz/ /ami/
 - c. Analyse autosegmentale : Les CL sont flottantes par rapport au squelette ou à la syllabe, avec une représentation distincte de celle des consonnes stables (Encrevé, 1988; voir Tranel, 1995) → /dø(z)/ /ami/
- (2) C épenthétiques : Les CL sont insérées par épenthèse [avec un même niveau d'indépendance par rapport à chacun des deux mots] (Klausenburger, 1974) (Côté, 2005, 2008) → /dø/ /ami/
- (3) C initiales : Les CL sont des consonnes initiales [entièrement attachées au] mot2 (Ternes, 1977) → /dø/ /zami/
- (4) C morphémiques : Les CL correspondent à des morphèmes affiaux [partiellement autonomes par rapport à leur mot d'attache]
 - a. Analyse préfixale : Les CL sont des préfixes du mot2 (Gougenheim, 1938; Morin, 2003; Morin & Kaye, 1982) → /dø/ /z+ami/
 - b. Analyse suffixale : Les CL sont des suffixes du mot1 (Morin, 1992) → /dø+z/ /ami/
- (5) C intégrées à des constructions : Les CL font partie de constructions (partiellement) lexicalisées plus larges que le mot [avec un même niveau de dépendance par rapport à chacun des deux mots] (Bybee, 2001a; b, 2005) → /dø z NOM/ /ami/ (Côté, 2014, tableau 1 : 11-12)

Ces différentes modélisations, qui « peuvent également être combinées » (Côté, 2014 : 12), influencent l'analyse du phénomène de la liaison sous le prisme de la psycholinguistique. Ainsi, le scénario développemental phonologique (Wauquier & Shoemaker, 2013) défend une acquisition de la représentation autosegmentale de la CL (1c) sans exclure l'analyse par supplétion (1b) pour les contextes de liaison variable. Quant au scénario développemental constructionniste (Chevrot et al., 2013), il décrit une compétition entre des constructions (5) au sein desquelles la CL est encodée à l'initiale du M2 (3) sans exclure qu'elle puisse devenir une consonne morphémique préfixale (4a), ou épenthétique (2)³⁹.

³⁹ Cette hypothèse de la CL épenthétique est plus particulièrement soutenue par Côté (2014 : 22).

2.2.2. Les principales étapes du scénario développemental de la liaison en LI

Lorsqu'il apprend les liaisons, l'enfant francophone n'a d'autre choix que de construire cet apprentissage sur l'analyse des flux de parole continue et variable qui l'environnent. Cette analyse le place dans une contradiction. D'un côté, puisque la CL est enchaînée au mot de droite, elle forme une syllabe CV à l'initiale du M2 : “les amis” est alors perçu comme /le.zami/. Cependant cette syllabation crée une disjonction entre césure lexicale et frontière syllabique puisque, dans /le.zami/, la frontière entre le premier et le deuxième mot est après le /z/ alors que la frontière syllabique est avant le /z/. L'enfant va alors privilégier la césure syllabique et attacher la consonne de liaison au M2, conformément à la sur-représentation de la syllabe CV en français (près de 60%, cf. annexe 2). D'un autre côté, il remarque que l'initiale du M2 est conditionnée par le M1 qui détermine la nature phonétique de la consonne de liaison (/n/, /z/ ou /t/). L'enfant va donc percevoir un lien entre la consonne de liaison et le mot de gauche (par exemple, /n/ suit “un”, /z/ suit “les”, /t/ suit “petit”). Précocement, l'acquisition de la liaison est donc influencée par deux tendances qui peuvent sembler contradictoires : la syllabation avec le M2 qui l'attire vers la droite et la détermination de sa nature qui l'attire vers la gauche. L'évolution de cette contradiction pose le problème de l'attachement lexical de la consonne de liaison, soit au M1, soit au M2, comme pour la modélisation du phénomène de la liaison chez le locuteur adulte (cf. chapitre précédent). Le processus développemental qui en découle se manifeste par des erreurs de production courantes dans le langage enfantin.

A la lumière des recueils et des classements des grands types d'erreurs effectués depuis une quinzaine d'années⁴⁰, les deux modèles développementaux rendant compte de l'acquisition de la liaison en français LI (cf. *supra*) partagent l'idée que les enfants récupèrent dans un premier temps des formes globales dans la chaîne parlée puis qu'ils découpent ces formes pour isoler des mots en privilégiant l'association consonne-voyelle, ce qui aboutit à des productions telles que /lenami/ ou /katzami/ pour “l'ami” et “quatre amis”. Les chercheurs s'accordent également sur l'observation qu'à un certain moment du développement, il y a une indétermination de la consonne de liaison qui conduit à des erreurs de substitution, telles que “un ami” ou “deux amis” sont respectivement réalisés /œzami/ et /dø nami/. L'enfant saurait alors qu'il existe un élément correspondant à la liaison mais ne saurait pas encore lequel. Quoi qu'il en soit, pour les deux modélisations de l'acquisition de la liaison, les enfants francophones natifs maîtrisent la liaison catégorique avant 5 ans et la liaison variable plus tard.

⁴⁰ Il faut ajouter aux revues de Wauquier (2009) et Chevrot & al. (2013), les travaux de Chabanal & Liégeois (Chabanal & Liégeois, 2014; Liégeois, 2014) qui s'intéressent également à l'input que l'enfant peut recevoir via le discours que ses parents lui adressent et qu'ils ont entre eux.

En d'autres termes, si l'observation des erreurs enfantines permet d'établir un scénario développemental de surface commun aux deux cadres théoriques, l'interprétation du mécanisme qui a mené à l'erreur est différente. En effet, seul le point de départ du processus acquisitionnel est commun aux deux modèles qui suggèrent que, dès l'âge de 12 mois, l'enfant peut commencer à produire des liaisons au sein de séquences préalablement récupérées dans l'environnement langagier, tel que /titu/ pour désigner le personnage de livres et de dessins animés pour enfant : "Petit Ours Brun"

2.2.3. Le modèle phonologique

Dans le cadre autosegmental (Encrevé, 1988), l'enfant commencerait par formaliser les séquences qu'il a récupérées dans l'input sous la forme d'un « gabarit » encadré par des accents de groupe en leur attribuant une représentation phonologique et prosodique. A la production, les syllabes peuvent y être réduites au noyau vocalique car les attaques consonantiques sont indifféremment vides ou remplies, excepté la dernière qui serait toujours produite car elle porte l'accent.

Ainsi, le premier stade du modèle phonologique de l'acquisition est celui où l'enfant se représenterait la chaîne parlée comme un squelette auquel seraient associées par défaut une ligne syllabique ainsi qu'une ligne segmentale lui faisant strictement face, indépendamment des frontières lexicales, telle que la figure 5 ci-dessous (tirée de Wauquier, 2010 : 138) :

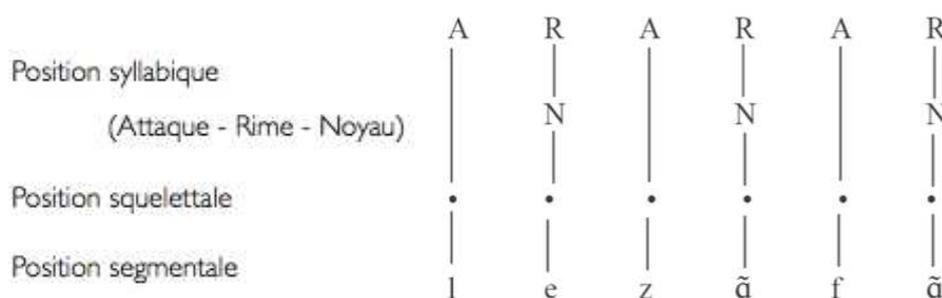


Figure 5 - Stade 1 du modèle phonologique de l'acquisition de la liaison en français L1

Lors du second stade, vers deux ans, l'explosion lexicale permettrait à l'enfant d'affiner sa perception des unités prosodiques et donc de découper la chaîne parlée. Cette segmentation serait guidée par le principe phonologique de maximisation des attaques, qui favorise la syllabation V.CV lors de la rencontre avec une séquence VCV. Dans le cas d'un mot à initiale vocalique, la position syllabique et la position squelettale resteraient strictement liées, tandis que le contenu segmental

qui fait face à l'attaque du M2 deviendrait flottant. Ainsi, l'enfant maintiendrait la CL qu'il considèrerait comme l'initiale consonantique du M2 mais pourrait changer son contenu segmental du fait de sa variabilité dans l'input selon le contexte. L'enfant chercherait donc à remplir la position segmentale pour respecter le schéma CV en privilégiant les consonnes rencontrées le plus fréquemment dans son environnement langagier, soit : /l/ ("les /l/ enfants"), /n/ ("les /n/ enfants") et /z/ ("les /z/ enfant"). Il pourrait également utiliser la semi-consonne /j/ par défaut ("petit coquillage" prononcé /ptijija/) ou encore l'harmonie consonantique ("un éléphant" ou "un homard" prononcés respectivement /œfɛfɛfã/ et /œmomaɓ/) ou toute autre consonne (comme le /m/ et le /p/ dans "l'arc en ciel" prononcé /l'makãsje/ ou /l'pakãsje/). Ce stade de la « désassociation - diversification du contenu segmental » (Wauquier, 2010 : 138) induit donc de nombreuses erreurs de liaison, telle que la figure 6 ci-dessous (tirée de Wauquier, 2010 : 138) :

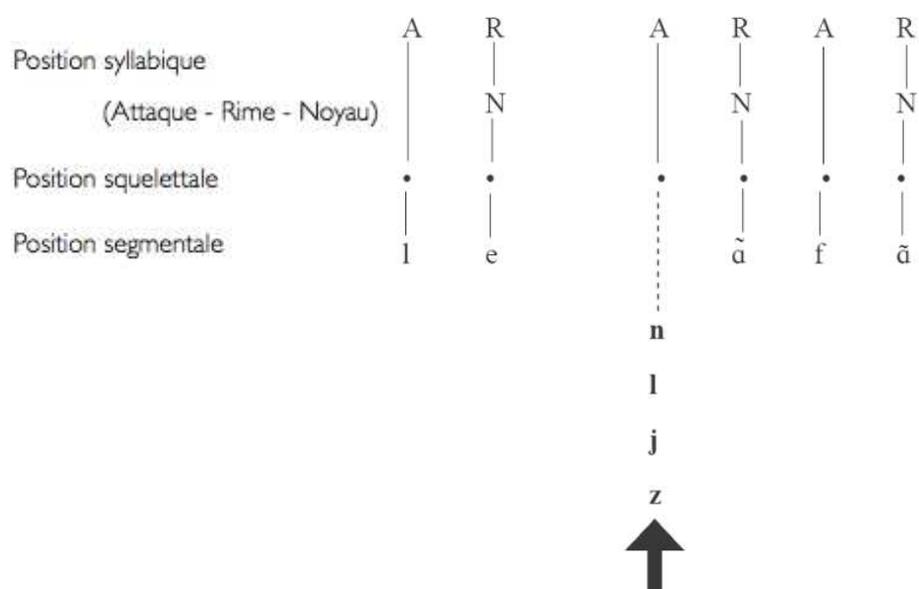


Figure 6 - Stade 2 du modèle phonologique de l'acquisition de la liaison en français L1

Lors du troisième stade du modèle phonologique, vers trois ans et demi, l'enfant n'aurait plus besoin de l'input dans son processus d'acquisition de la liaison car il serait devenu capable de faire une analyse de l'alternance morpho-phonologique en découvrant les formes fléchies ou dérivées M1⁴¹, telle que /z/ à la fin de "deux" grâce à "deuxième", ou bien /n/ à la fin de "un" grâce à "une". La position segmentale contiendrait donc une représentation lexicale sous-jacente et une consonne flottante finale serait encodée à la fin du M1, telle que la figure 7 page suivante (tirée de Wauquier, 2010 : 138).

⁴¹ Wauquier mentionne « un phénomène de "bootstrapping" morphologique » (2010 : 139)

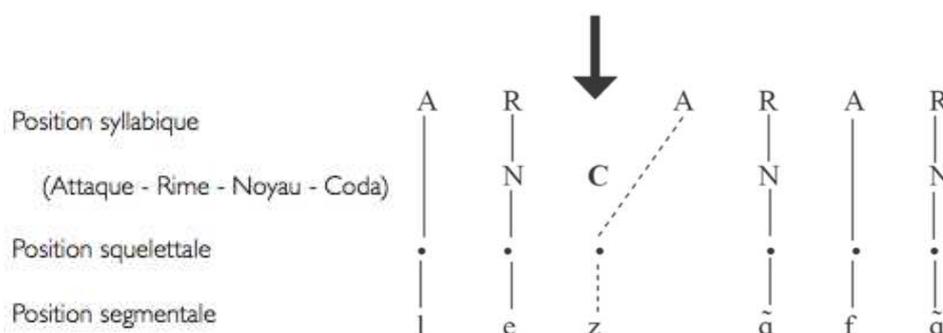


Figure 7 - Stade 3 du modèle phonologique de l'acquisition de la liaison en français L1

Une fois que la consonne finale serait pleinement devenue un auto-segment, sa généralisation serait formalisée dans la grammaire de l'enfant, le phénomène de la liaison catégorique serait acquis et les erreurs disparaîtraient définitivement, « vers 4 ans pour les monolingues, parfois un peu plus tard chez les enfants en situation d'exposition bilingue, à 6 ans au maximum » (Wauquier, 2010 : 134).

Radicalement séparé du modèle phonologique de l'acquisition des liaisons catégoriques, le quatrième stade est réservé à la seule acquisition des liaisons variables, qui ne commencerait que bien après, vers 7 ou 8 ans. Par ailleurs, il s'agirait d'un modèle lexical lors duquel la liaison variable serait apprise au cas par cas grâce au développement de la compétence pragmatique qui permettrait à l'enfant de choisir la variante à réaliser. Cette compétence se mettrait en place à mesure qu'il apprend d'une part la lecture et l'écriture impliquant des activités métalinguistiques et d'autre part les normes sociales induisant une prise de conscience de la variation diaphasique.

Cependant, Martin (2005) rend compte de production de liaisons variables à l'école maternelle alors que les enfants ont moins de 6 ans et qu'ils ne sont pas encore lecteurs. Par ailleurs, elle observe des activités métadiscursives, les enfants réalisant plus fréquemment les liaisons variables lors de jeux où ils prennent un rôle d'adulte (lorsqu'ils jouent à la maîtresse, au papa, à la maman ou simulent la lecture d'une histoire). Pour Nardy, Chevrot & Barbu (2015) « il semblerait [...] que les enfants acquièrent les patrons de variation stylistique dès lors qu'ils participent aux interactions familiales quotidiennes. Ainsi, dès leurs premiers mots, ils associeraient les variantes sociolinguistiques à différentes interactions » (2015 : 36).

Contrairement au modèle phonologique de l'acquisition de la liaison catégorique qui devient un modèle lexical pour les liaisons variables, le modèle constructionniste postule sur l'appropriation du phénomène de la liaison dans son ensemble.

2.2.4. Le modèle constructionniste

Relevant à la fois de la grammaire de construction (Tomasello, 2003) et des théories basées sur l'usage (Bybee, 2001a, 2010), le modèle constructionniste, s'insère dans le cadre de la Théorie Usage et Construction (Leroy & Maillart, 2012; Leroy, Parisse, & Maillart, 2009).

Précocement, l'enfant mémoriserait des séquences composées d'une forme, d'un sens et de conditions pragmatiques d'emploi, qu'il extrairait de son environnement langagier lors des interactions avec ses proches. Ces "morceaux de langage" (dits "chunks") stockés globalement contiendraient non seulement des informations linguistiques (phonologique, sémantique...) mais également des informations sur la situation de communication avec toutes les variations sociolinguistiques qu'elle induit : diamésique, diaphasique, diastratique, et parfois diatopique (un exemple parmi tant d'autres possibles, dans le cas d'un enfant francophone dont le père est congolais et la mère française).

Lors de la première étape du modèle constructionniste de l'acquisition de la liaison, environ entre 2 et 4 ans, l'enfant mettrait en relation ces séquences globales précoces et les réorganiserait sous la forme de constructions. Par exemple, en rapprochant les séquences "les arbres" /lez**ab**ʁbʁ/, "les lunettes" /lelyn**ɛ**t/, "les enfants" /lez**ā**fā/, "les poupées" /lepup**e**/, "les haricots" /lea**ɾ**ico/ l'enfant formerait progressivement un schéma général autour du déterminant du type « les + X ». "X" représente alors un emplacement où peut être inséré un élément variable, tel que /za**ab**ʁbʁ/, /lyn**ɛ**t/, /z**ā**fā/, /pup**e**/ ou /a**ɾ**ico/. Les variantes ainsi segmentées commencent soit par une consonne initiale, soit par une CL, et plus rarement, par une voyelle initiale. L'usage joue déjà un double rôle dans l'élaboration de ces schémas généraux, non seulement par la fréquence de la construction elle-même ("type") mais également d'une même séquence globale ("token") dans l'environnement langagier comme dans les productions de l'enfant, tel que représenté dans la figure 8 page suivante (adaptée de Leroy & Maillart, 2012 : 5).

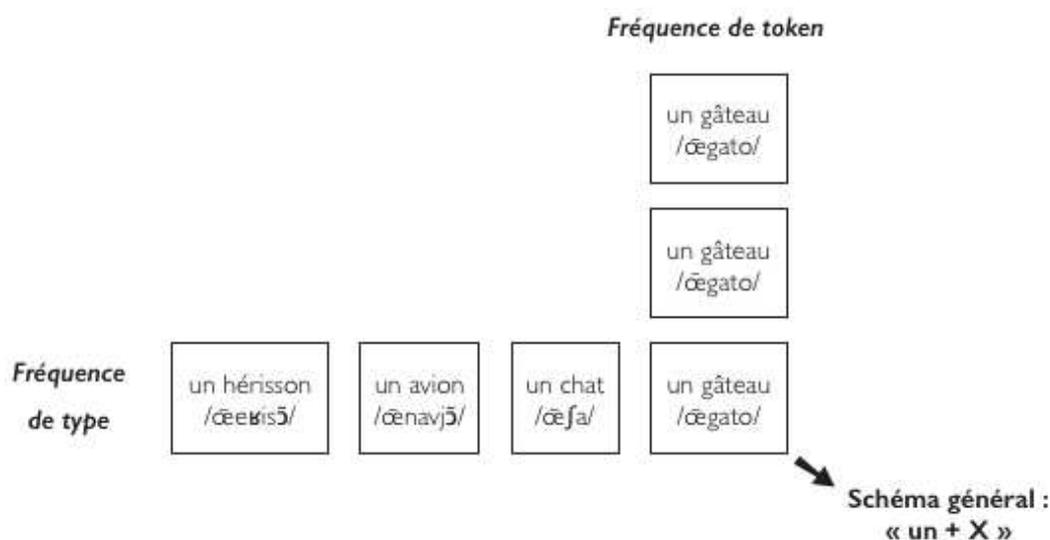


Figure 8 - Etape 1 du modèle constructionniste de l'acquisition de la liaison en français L1

Plusieurs schémas généraux étant élaborés simultanément, plusieurs variantes d'un même M2 comportant une CL à l'initiale pourraient alors être mémorisées. Par exemple, en segmentant "un ours" et "les ours", selon leur schéma général respectif « un + » et « les + », l'enfant retiendrait deux variantes de "ours" : respectivement /nuʁs/ et /zuʁs/ mais aussi /uʁs/ qu'il aurait segmenté de "papa ours" et /luʁs/, "l'ours" restant un *chunk* à part entière. Ainsi, les enfants encoderaient, soit des séquences globales mémorisées ("petit_ours (brun)" /petituʁs/), soit des constructions plus ou moins normées, telles que « un + /nuʁs/ » (liaison réalisée), « un + /uʁs/ » (omission de liaison), « un + /zuʁs/ » (substitution de CL). Les variantes découpées pourraient également être produites dans d'autres contextes comme « papa /zuʁs/ » (adjonction de CL), ce qui est documenté notamment par l'exemple de trois erreurs prononcées le même jour par une fillette de trois ans : « i fait du lorage », « i fait du norage », « avoir peur avec le zorage » (Chevrot & Fayol, 2001).

Lors de la deuxième étape, environ entre 4 et 5 ans, l'enfant poursuivrait sa récupération de *chunks* tout en gardant en mémoire les séquences globales et les variantes de M2 dont la fréquence de *token* est élevée, ainsi que ses schémas généraux qu'il a élaborés. Par ailleurs, il formerait des schémas spécifiques plus abstraits indiquant quelle variante du nom suit un déterminant particulier. Par exemple, associant les variantes /zuʁs/, /zami/, /zāfā/... aux schémas généraux « les + X » ou « deux + X », il élaborerait les schémas spécifiques « les + zX » ou « deux + zX », tel que représenté dans la figure 9 page suivante (adaptée de Leroy & Maillart, 2012 : 5).

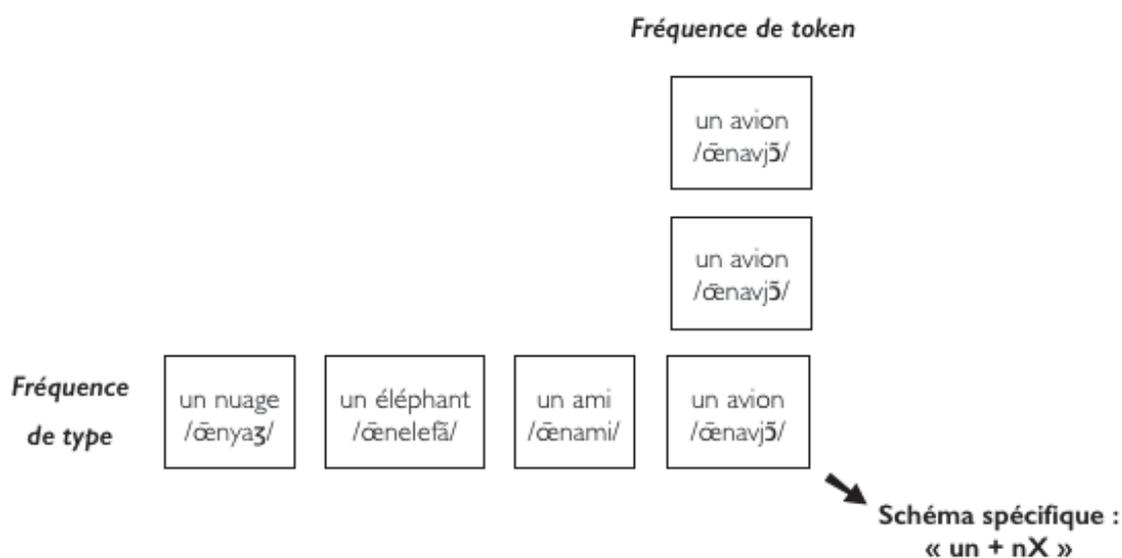


Figure 9 - Etape 2 du modèle constructionniste de l'acquisition de la liaison en français L1

Ainsi, les enfants continueraient à encoder, soit des séquences globales mémorisées ("les_ongles" /lezɔ̃gl/), soit des constructions plus ou moins normées avec les schémas généraux, telles que « les + /zelefã/ » (liaison réalisée), « les + /elefã/ » (omission de liaison), « les + /nelefã/ » (substitution de CL), soit des variantes découpées dans d'autres contextes comme « bébé /nelefã/ » (adjonction de CL). Par ailleurs, ils produiraient également des constructions avec liaison réalisée du fait des schémas spécifiques : « les + zX » (/lezelefã/), « un + nX » (/œnelefã/), ce qui réduirait significativement le taux d'erreurs.

L'hypothèse de l'influence de la fréquence de *type* et de *token* input dans le modèle constructionniste de l'acquisition de la liaison est étayée par deux observations. La première porte sur les liaisons catégoriques qui sont réalisées quasiment à 100% quelque soit le statut social des locuteurs. Il a été montré que les parents de statut élevé fournissaient un environnement langagier plus important à leurs enfants (Hoff, 2003) qui, en bénéficiant d'un environnement langagier plus riche, devraient donc maîtriser la liaison plus tôt que leurs camarades dont les parents sont de statut moins favorisé. Les données de Nardy (2008), recueillies auprès de 185 enfants de milieux sociaux contrastés, confirment cette intuition. En effet, les enfants ayant grandi dans un milieu nommé « cadre » ont réalisé un pourcentage de liaisons catégoriques correctes significativement plus important que les enfants ayant grandi dans un milieu nommé « ouvrier » et ce, quelque soit leur tranche d'âge⁴². Deuxièmement, les contextes de liaisons catégoriques étant plus fréquents que les contextes de liaisons variables chez l'adulte (cf. chapitre 1.2.3.2), les enfants les rencontrent plus souvent dans leur environnement langagier. De ce fait, ils devraient donc former plus de schémas spécifiques pour les contextes « déterminant + nX ou zX » et « proclitique + nX ou zX » et ainsi

⁴² Voir aussi les résultats en perception de la liaison chez les enfants L1 au chapitre 2.1.3.1.

acquérir les liaisons catégoriques plus tôt que les liaisons variables. Cette intuition est confirmée par les données de Dugua (2006) qui a proposé une tâche de dénomination d'image impliquant des liaisons catégoriques (déterminant "un" ou "deux" + substantif) et des liaisons variables ("adjectif qualificatif "petit" ou "gros" + substantif) à 200 enfants entre 2 et 6 ans. Toutefois, les résultats de Dugua (2006) n'excluent pas une acquisition précoce de la liaison variable. Sur la base des données de Nardy (2008), Nardy et Dugua (2011) montrent qu'un schéma général serait formé autour de l'adjectif qualificatif dès 2-3 ans, par exemple « gros + X ». A la différence de la liaison catégorique, ce ne serait pas un schéma spécifique qui émergerait de chaque schéma général mais deux, tel que pour "gros ours" : « gros + zX » /grozu^{bs}/ et « gros + [voyelle]X » /grou^{bs}/. Le choix de cette dernière variante étant également acceptable, il pourrait mécaniquement faire chuter le taux de réalisation de liaison variable lors de la deuxième étape du modèle constructionniste d'acquisition de la liaison.

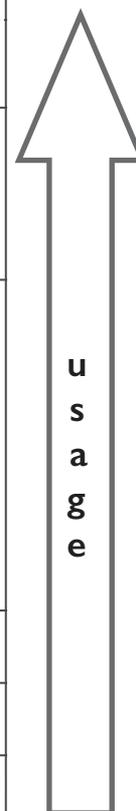
Cependant, cette seconde étape est insuffisante car elle sous-estime la faculté de l'enfant à généraliser à partir des schémas qu'il a formés, si tel était le cas la compétence qui permet à l'adulte de produire quasiment 100% des liaisons catégoriques reposerait sur la mémorisation exhaustive de toutes les variantes de M2 de la langue française. Or cette éventualité est peu probable car il est impossible que l'enfant les rencontre toutes dans son environnement langagier avant l'âge de 5 ans, âge auquel les liaisons catégoriques sont acquises ; d'où l'importance d'une étape supplémentaire dans le scénario développemental.

Lors de la troisième étape du modèle constructionniste de l'acquisition de la liaison, l'enfant poursuivrait la récupération de *chunks* dans son environnement langagier et leur mémorisation ainsi que la création de schémas généraux et spécifiques de construction. De plus, il mettrait en relation ses schémas spécifiques et opèrerait des généralisations sous la forme de constructions encore plus abstraites. Par exemple, en rapprochant schémas spécifiques « les + zX », « des + zX », « tes + zX », « ces + zX », « deux + zX », il élaborerait un schéma générique de construction tel que « [déterminant - z - [voyelle] - nom] _{pluriel} », érigeant la CL /z/ en préfixe pluriel du nom selon Chevrot et al. (2013 : 88) ou en CL épenthétique selon Côté (2014 : 22). Toutes ces formes entreraient en compétition dans un système dynamique permettant la généralisation à d'autres non encore rencontrées dans l'environnement langagier. Par exemple, l'enfant pourrait n'avoir découpé que les variantes /zan/ et /lan/ du mot "âne" alors qu'il a à produire "un âne" requérant la variante /nan/. Il créerait alors cette variante /nan/ par analogie à d'autres séries complètes (comme /zami/, /nami/, /tami/, /lami/, /ami/...) pour répondre aux exigences d'un schéma spécifique tel que

« un + nX ». Ce mécanisme de connexion entre les différents niveaux d'abstraction expliquerait également les erreurs de surgénéralisation de la liaison pour les M2 à initiale consonantique. Par exemple, pour le mot "nuage", l'enfant ne disposerait évidemment que de la forme /nyaz/ extrait de son environnement langagier puisque /zyaz/, /tyaz/, /lyaz/... en sont absents. Lorsqu'il doit produire "les + nuages", il créerait la variante /zyaz/ afin de satisfaire au schéma générique de construction « [déterminant - z - [voyelle] - nom] _{pluriel} ».

La faculté de l'enfant à généraliser a été mise en évidence par Chevrot et al. (2009), qui se sont penchés sur les erreurs concernant les M2 à initiale consonantique en /n/, /z/ ou /l/. Chez 200 participants de 2 à 6 ans (données de Dugua, 2006), ils ont relevé des erreurs consistant à remplacer cette consonne initiale par une CL induite par le M1. Par exemple dans l'erreur /~~ɛ~~nɛbz/ le /z/ initial du M2 "zèbre" est remplacé par le /n/ qui est justement la CL impliquée par le M1 "un". Alors que d'autres types d'erreurs concernant la consonne initiale sont relativement stables et peu significatifs, les erreurs où la consonne initiale correspond à une variante compatible avec un schéma spécifique de construction (« un + nX », « deux + zX »...) représentent un pic chez des enfants de 4-5 ans, âge auquel les liaisons obligatoires réalisées justes dépasse le taux de 80%. Elles manifestent donc une coupe développementale en cloche typique des patrons de surgénéralisation qui ont pu être constatés dans d'autres domaines, par exemple en morphologie verbale (Brissaud, Chevrot, & Lefrançois, 2006). Par ailleurs, la fréquence de *type* et de *token* continuerait à influencer sur l'émergence des différentes formes, de la plus concrète (*chunk*) à la plus abstraite (schéma générique de construction) et sur leur stockage. Ainsi, la séquence globale "les enfants" récupérée dans l'environnement langagier pourrait être parallèlement représentée comme le *chunk* /lezãfã/, le schéma général « les + X » où "X" est la variante /zãfã/, le schéma spécifique « les + zX » où "zX" est la variante /zãfã/ et le schéma générique « [déterminant - z - [voyelle] - nom] _{pluriel} » tel que /le-z-ãfã/, comme représenté dans le tableau 8 page suivante (inspiré de Chevrot, 2014; Leroy & Maillart, 2012 : 6) :

| formes abstraites | | | | | | |
|---|--|-------------------------|-------------------------|------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Schémas de construction | | | | | | |
| schéma générique basé sur des catégories | par exemple : [DETERMINANT - z - [voyelle] - NOM] <small>pluriel</small> | | | | | |
| | * /-z-ɛbɥ/ | * /-z-ibu/ | * /-z-yaʒ/ | | /-z-avjɔ̃/ | /-z-avjɔ̃/ |
| schéma spécifique « un + nX » « les + zX » « deux + zX » | /zɛbɥ/ | | /nyaʒ/ | | /navjɔ̃/ | /navjɔ̃/ |
| schéma général « un + X » « les + X » « deux + X » ET découpage lexical de la chaîne parlée ex : papa + oiseau | /zɛbɥ/ | /ibu/ | /nyaʒ/ | | /avjɔ̃/ | /wazo/ |
| exemples de <i>chunk</i> <i>potentiel</i> dans l'input | un zèbre /œzɛbɥ/ | un hibou /œibu/ | un nuage /œnyaʒ/ | un bébé /œbebe/ | un avion /œnavjɔ̃/ | un oiseau /œnwazo/ |
| | les zèbres /lezɛbɥ/ | les hiboux /leibu/ | les nuages /lenyaʒ/ | les bébés /lebebe/ | les avions /lezavjɔ̃/ | les oiseaux /lezwazo/ |
| | deux zèbres /døzɛbɥ/ | deux hiboux /døibu/ | deux nuages /dønyaʒ/ | deux bébés /døbebe/ | deux avions /døzavjɔ̃/ | deux oiseaux /døzwazo/ |
| | gros zèbre /gʁozɛbɥ/ | gros hiboux /gʁoibu/ | gros nuage /gʁonyaʒ/ | gros bébé /gʁobebe/ | gros avion /gʁozavjɔ̃/ | gros oiseau /gʁozwazo/ |
| formes lexicalisées | | | | | | |

Tableau 8 - Influence de l'usage sur le système abstractionnel de l'acquisition des constructions en français LI ⁴³

Cependant, concernant plus particulièrement l'appropriation de la liaison variable, Nardy et al. indiquent que « la part d'influence respective d'un apprentissage statistique et d'un apprentissage de normes sociales durant la période d'acquisition reste à spécifier puisque ces deux types d'apprentissage ne s'excluent pas l'un l'autre » (2015 : 40)

2.2.5. L'acquisition de la liaison chez les enfants bilingues

Nicoladis et Paradis (2011) se sont intéressées à l'influence de l'input dans l'acquisition de la liaison chez 12 enfants bilingues simultanés, 13 bilingues consécutifs (7 français puis anglais et 6 anglais puis

⁴³ L'étoile * indique des cas potentiels de surgénéralisation et les cases non remplies indiquent qu'aucune variante ne peut être insérée dans le schéma de construction correspondant.

français) et 6 francophones natifs. Les 31 participants âgés de 3;1 à 5;7 ans étaient tous scolarisés en français au Canada. Ils ont été soumis à une tâche de dénomination d'image impliquant des contextes de liaison catégorique « déterminant "un" ou "deux" + nom », des contextes de liaison variable « adjectif masculin "petit" + nom singulier » (selon la classification Durand & Lyche, 2008) ainsi que des contextes d'élision « quantifieur adverbial "beaucoup de" + nom » pouvant induire l'ajout d'une CL /z/ du fait de la pluralité induite par le MI. Afin d'analyser une évolution de l'acquisition, les enfants ont été répartis en trois groupes, non pas en fonction de leur âge mais en fonction de leur développement lexical « because vocabulary scores are an indication of the effects of exposure time to and use of French » (Nicoladis & Paradis, 2011 : 711). Par comparaison avec les travaux réalisés en LI (Dugua, 2006), les résultats montrent que l'évolution générale de l'acquisition de la liaison en français est la même pour les enfants monolingues ou bilingues. Les auteures ont également comparé les productions de liaison des six enfants monolingues âgés de 37 à 56 mois et de six enfants bilingues simultanés âgés de 58 à 67 mois dont les scores en développement lexical étaient très proches. Si les résultats de cette dernière analyse ne montrent pas de différence dans la production des liaisons catégoriques, les auteures relèvent que les enfants bilingues simultanés sont plus âgés. Il y aurait aussi un effet du bilinguisme sur la production de liaisons variables ("petit") et d'élision ("beaucoup d'"), c'est-à-dire les formes les moins fréquentes dans l'environnement langagier. Les auteures suggèrent que la différence d'âge et les moins bons scores en production de formes moins fréquentes seraient dus au fait que les enfants bilingues reçoivent quantitativement moins d'input francophone que leurs homologues monolingues. À la vue de leurs résultats, Nicoladis et Paradis (2011) concluent que le modèle constructionniste de l'acquisition de la liaison développé par Chevrot et al. (2009) est plausible aussi bien chez les enfants monolingues que chez les enfants bilingues.

Pour conclure, les deux scénarios développementaux se distinguent par la définition de la nature des productions chez les enfants LI. En effet, pour chaque type de production, les chercheurs formalisent différemment sa motivation selon le cadre théorique auquel ils se réfèrent. En guise de synthèse, dans le tableau 9 page suivante, nous présentons les différents types de productions attestées chez les enfants francophones natifs (colonne la plus à gauche), nous en montrons un exemple (colonne suivante) ainsi que la définition proposée par le modèle phonologique et le modèle constructionniste.

| Production | Exemple | Modèle phonologique Wauquier & Shoemaker (2013) | Modèle constructionniste Chevrot et al. (2013) |
|--------------------|-----------------------------|---|---|
| Liaison correcte | les amis /lezami/ | Encodage de la CL dans la représentation lexicale sous-jacente par un phénomène de "bootstrapping" morphologique | insertion de la variante à initiale consonantique /zami/ dans un schéma général "les + /X/" ou dans un schéma spécifique "les + /zX/" => sélection correcte |
| Omission | les amis /leami/ | Non réalisation de la CL dans un environnement obligatoire | insertion de la variante à initiale vocalique /ami/ dans un schéma général "les + /X/" => erreur de sélection |
| Substitution | les amis /lenami/ | Encodage d'un contenu segmental non approprié par inférence statistique en fonction des contextes dans lequel le M2 "ami" a été rencontré | insertion de la variante à initiale consonantique /nami/ dans un schéma général "les + /X/" => erreur de sélection |
| Adjonction | le vrai ami /ləvʁɛnami/ | Encodage d'une CL épenthétique afin d'éviter un hiatus | insertion de la variante à initiale consonantique /nami/ dans un schéma général "le + /X/" "le" requérant un singulier => erreur de sélection |
| Sur-généralisation | les nombrils /lezɔ̃bʁil/ | Réinterprétation de la consonne d'attaque /n/ comme une CL et encodage de la CL /z/ selon la mélodie segmentale du M1 | création d'une variante à initiale consonantique /z/ dans un schéma spécifique "les + /zX/" "les" requérant un pluriel => tentative de régularisation |

Tableau 9 - Définition des différentes productions en contexte de liaison catégorique chez des enfants francophones natif en fonction des modèles phonologique et constructionniste les plus récents

Qu'en est-il alors chez les apprenants de FLE qui s'approprient le français comme une nouvelle langue (qu'elle soit seconde, troisième ou plus encore) que ce soit en milieu naturel ou lors d'un apprentissage guidé, une fois que leur première langue est installée ?

2.3.Appropriation de la liaison en français L2

Dans ce sous-chapitre concernant l'appropriation de la liaison en français L2, nous commencerons par nous intéresser à l'environnement langagier des apprenants de FLE puis nous ferons une revue des études réalisées sur leur production de liaisons. Nous avons déjà exposé les résultats de certaines d'entre elles dans le premier chapitre de cette partie ① mais il nous a semblé important de faire un inventaire des méthodes employées par chacune d'entre elles afin de mettre par exemple en lumière les données L2 qui pourraient être comparables. Nous ferons ensuite un exposé des résultats des études qui participent à l'élaboration du scénario développemental de la production des liaisons L2, notamment sous les prismes morphosyntaxique (liaisons catégoriques et variables), phonologique (resyllabation) et sociolinguistique (variation diamésique et diaphasique).

2.3.1. Les paramètres du contexte d'appropriation du français

Si on considère les deux modèles d'acquisition de la liaison en français L1, l'influence de l'usage joue un rôle important au moins au début du processus. C'est pourquoi il est important de faire un tour d'horizon du contexte dans lequel les apprenants L2 s'approprient la liaison en français. Nous nous attacherons donc à observer les transferts possibles que les apprenants L2 pourraient opérer depuis leurs langues premières et qui pourraient influencer sur leur appropriation de la liaison en français. Nous observerons plus particulièrement le cas du coréen puisqu'il s'agit de la langue première des participants adultes de FLE de cette présente recherche. Nous explorerons ensuite l'environnement langagier des locuteurs apprenants ou natifs du français comme un continuum qui pourrait aller du jeune enfant L1 en milieu naturel homoglotte à l'adulte L2 alphabétisé en milieu guidé hétéroglotte.

2.3.1.1. La prise en compte des transferts possibles depuis la langue première

D'un point de vue articulatoire, les trois CL les plus fréquentes /z/, /t/, /n/ ne présentent apparemment pas de difficulté particulière aux apprenants hispanophones et anglophones (Racine, 2014 : 21; Thomas, 1998 : §5). En revanche, il n'en est pas de même pour les apprenants coréens de FLE qui n'ont pas le phonème /z/ dans le système consonantique de leur L1 et qui le distinguent mal du phonème /ʒ/, certains produisant alors un seul phonème dans les deux cas, proche de /dʒ/ (Han, 2011 : 76; Kim & Song, 2012 : 7; Park, S. H., 2002 : 205). Par ailleurs, les différences prosodiques entre le français et la L1 des apprenants de FLE sont susceptibles d'engendrer des difficultés pour la réalisation de la liaison enchaînée. Par exemple, Léon et Léon (1980 [1964]) indiquent que :

Un groupe rythmique est un groupe de mots qui représente une idée. il forme une unité de sens, qui coïncide généralement avec une clause grammaticale. On peut dire à cet égard que l'accent français est syntaxique » [tandis que] « l'anglais, l'arabe, l'allemand, l'espagnol, pour ne citer que quelques cas bien connus, ont une accentuation lexicale, c'est à dire que le mot garde toujours son individualité, et son accentuation, quelle que soit sa place dans la phrase. (Léon, P. & Léon, 1980 [1964] : 65)

Un même mot pouvant être différemment accentué selon le contexte, Park S.-H. (2002 : 206) suggère que l'appropriation de l'accentuation de groupe du français ne poserait pas de difficulté particulière aux apprenants coréens de FLE du fait que l'accent tonique de leur langue première est soumise à une forte variation diatopique. De plus, Park M.-K. (2000 : 368) montre que le coréen est une langue à rythmicité syllabique, comme le français, l'espagnol ou l'italien, contrairement à l'anglais,

l'allemand ou le néerlandais qui sont classés comme des langues à rythmicité accentuelle (Nespor, Shuklan, & Mehler, 2011 : 1153).

Comme évoqué au chapitre 1.2.2.2, en français, le noyau de la syllabe est une voyelle qui peut admettre jusqu'à trois consonnes en coda et quatre en attaque. Si le français admet treize structures syllabiques différentes (cf. annexe 2), le coréen n'en accepte que six : V, VC, CV, CVC, CCV et CCVC. Pour ces deux dernières, la voyelle est donc forcément précédée d'une consonne suivie d'une semi-consonne car deux consonnes ne peuvent se trouver en attaque. Par ailleurs, le coréen serait régi par le principe de maximisation des attaques, c'est-à-dire que si l'attaque ne possède pas de consonne, le noyau prend en charge la consonne finale de la syllabe précédente, ce qui privilégie les découpages en CV.CV. Cette resyllabation est cependant limitée à l'intérieur des syntagmes. Par exemple, l'énoncé "Maintenant, maman aime le kimchi" : "지금 엄마가 김치를 좋아요" dont la romanisation est "ji-geum om-ma-ga kim-chi-leul joh-a-yo"⁴⁴ se prononce / dʒi.guʊm.ɔ.ma.ga.kim.tɕʰi.luʌl.dʒo.ha.jo/. La resyllabation ne se fait donc pas entre "jigeum" (maintenant) et "ommaga" (maman), deux unités appartenant à des syntagmes différents, mais elle se fait à l'intérieur du groupe verbal "johayo" (aime). C'est pourquoi, suivant les règles syllabiques de leur langue première, les apprenants coréens de FLE auront tendance à resyllabier un mot français monosyllabique tel que "stricte" /stʁikt/ CCCVCC en quatre syllabes /sə.tə.ʁik.tə/ CV.CV.CVC.CV.

En outre, la distribution des structures syllabiques ouvertes et fermées n'est pas la même dans toutes les langues. En effet, Léon (2011 [1992] : 135) reprend les données de Delattre (1966) afin de montrer les différences de fréquence des quatre types de syllabes les plus représentées en français, espagnol, anglais, et allemand. Dans le tableau 10 ci-dessous, nous y avons ajouté celles du coréen (서상규 & 구현정, 2005 : 22)⁴⁵ :

| Structures syllabiques | | Français | Espagnol | Anglais | Allemand | Coréen |
|-----------------------------|-----|----------|----------|---------|----------|------------|
| Ouvverte | CV | 59,9 % | 55,6 % | 27,6 % | 28,7 % | 58 % |
| | CCV | 14,2 % | 10,2 % | 4 % | 3,3 % | |
| Fermée | CVC | 17,1 % | 19,8 % | 31,8 % | 38,1 % | 25,2 % |
| | VC | 1,9 % | 3,1 % | 11,9 % | 9,8 % | 5 % |
| Autres (ouvertes + fermées) | | 6,9 % | 11,3 % | 24,7 % | 20,1 % | 11,8 % = V |

Tableau 10 - Types syllabiques les plus fréquents en pour-cent en français, espagnol, anglais, allemand et coréen

⁴⁴ La romanisation ne comporte pas de traits d'union, nous les avons ajoutés afin de montrer où se situent les séparations entre les syllabes écrites en alphabet coréen.

⁴⁵ Je remercie chaleureusement Moon-Kyou Park de m'avoir transmis ces informations.

Ainsi, à l'instar des deux langues romanes, la langue coréenne affiche une préférence pour la syllabation ouverte, alors que les deux langues germaniques avantagent la syllabation fermée créant des suites de syllabes en "_VC.V_" qui favorisent la liaison sans enchaînement.

Accentuation plus syntagmatique que lexicale, rythmicité syllabique, resyllabation, syllabation plus fréquemment ouverte que fermée, quatre traits prosodico-phonologiques que partagent le français et le coréen qui induisent « des frontières de syllabes ne coïncid[ant] donc pas forcément avec celles des mots, ce qui s'oppose à la structure phonologique d'autres langues comme l'anglais où la congruence entre les frontières lexicales et syllabiques est plus forte » (Howard, 2013 : 193).

Enfin, d'un point de vue orthoépique, si les langues germaniques et romanes utilisent toutes l'alphabet latin, les correspondances graphie-phonie ne sont pas toujours les mêmes. Par exemple, l'espagnol « dispose d'une très bonne correspondance entre prononciation et orthographe » (Racine, sous presse : §5.2.5), ce qui n'est pas le cas du français dont de nombreuses consonnes graphiques finales ne doivent pas être réalisées. L'alphabet coréen, nommé "Hangeul", est quant à lui tout à fait unique car il s'agit à l'origine d'une transcription phonétique commandée par un roi du XV^e siècle afin que ses sujets puissent accéder à la lecture. Selon Calvet, « le *han'gul* se fonde sur une analyse très précise de la phonologie de la langue, et la précision de cette écriture, sa parfaite adéquation à la langue coréenne, font que le *han'gul* est souvent présenté comme le meilleur alphabet du monde » (1996 : 110). A l'instar du français, le sens de lecture est — le plus souvent⁴⁶ — de gauche à droite et les mots sont espacés par des blancs. En revanche, la correspondance graphie-phonie est bien meilleure en coréen qu'en français puisque toutes les lettres se prononcent à l'exception de deux cas précis. Le premier est que la consonne « ㅇ » ne se prononce pas si elle est placée en première position de la syllabe graphique car son rôle est de remplir cette position graphique que la voyelle ou la semi-voyelle ne peuvent prendre. En revanche, si elle est placée en dernière position de la syllabe, elle se prononce et elle peut nasaliser la voyelle précédente « 방 → /b+a+ŋ/ → /bãŋ/ » ou « 명 → /m+jʌ+ŋ/ → /mjãŋ/ ». Le second cas est celui qui se rapproche le plus du phénomène de la liaison en français. En effet, si deux consonnes graphiques sont placées après la voyelle, seule une des deux se prononce puisque la phonologie du coréen n'accepte pas deux consonnes en coda. Cependant, si cette syllabe est suivie par une autre dont l'initiale graphique est la consonne muette « ㅇ », les deux consonnes finales graphiques se prononcent : la première en coda de la première syllabe et la seconde en attaque de la suivante. Par exemple, la première des deux consonnes finales graphiques ne se prononce que si la seconde est resyllabé « 닭 "d+a+l+k" /dak/ et 알 "muette +a+l" /al/ → /dal.kal/ ». Autre exemple, encore plus

⁴⁶ Par exemple, les cartes de restaurant ou les sous-titres de film se lisent parfois de haut en bas.

proche du phénomène de la liaison catégorique en français, la deuxième consonne graphique se prononce à la resyllabation « **값** "k+a+p+s" /kap/ et **이** "muette+i" /i/ → /kap.si/ » alors qu'elle ne l'est pas dans le mot isolé ou devant initiale consonantique « **값** /kap/ - **값도** /kap.to/ ». Cependant, à la différence de la liaison en français, ces phénomènes sont marginaux car la très grande majorité des syllabes graphiques coréennes ne comportent pas de finale graphique ou alors une seule⁴⁷, toujours prononcée. Il existe néanmoins des modifications phonotactiques aux frontières de syllabes, telles que « **설** /sʌ/ + **날** /nal/ = /sʌnal/ », « **국** /kuk/ + **민** /min/ = /kuŋmin/ », « **놓** /noh/ + **다** /ta/ = /nothʰa/ » ou « **꽃** /k'otɕ/ + **이** /i/ = /k'otɕi/ mais **꽃** est prononcé /k'ot/ en isolation » (Davis & Kang, 2006; Park, M.-K., communication personnelle).

En résumé, comme le français, le coréen parlé est marqué par un enchaînement généralisé susceptible de modifier ses frontières de syllabes, ce qui pourrait favoriser l'appropriation du phénomène de la liaison en français et notamment de la liaison enchaînée par les apprenants coréens de FLE.

2.3.1.2. L'environnement langagier de l'appropriation du français L1 et L2

Chez les apprenants L2, l'environnement langagier ne se résume pas au niveau global (milieu homoglotte ou hétéroglotte) ni au niveau local (situation naturelle ou guidée). Le contexte d'appropriation d'une langue s'apparenterait plutôt à un continuum au sein duquel plusieurs paramètres pourraient être combinés afin de définir le contexte particulier d'un apprenant. Chaque paramètre, lui-même gradué, induirait une plus ou moins grande proximité avec la langue cible. Il s'agit par exemple :

- de la langue première ou d'une n^{ième} langue, « l'apprenant plurilingue [étant] doté d'une conscience métalinguistique [et d'informations linguistiques systémiques] issue[s] de son apprentissage antérieur d'autres langues » (Véronique et al., 2009 : 29),
- d'une acquisition précoce induisant la formalisation d'un concept en même temps que l'acquisition d'une unité lexicale ("donner" ≠ "prêter"),
- d'un environnement langagier plus ou moins homoglotte selon le milieu (une "école française" peut-être un milieu homoglotte au sein d'un milieu hétéroglotte) ou le réseau social (un apprenant en séjour d'étude peut être plus ou moins en contact avec la langue cible en fonction du réseau social qu'il tisse),
- d'une appropriation plus ou moins guidée, c'est-à-dire la place accordée à l'enseignement des

⁴⁷ Voir la liste des syllabes coréennes les plus courantes sur le site internet de l'éditeur Xavier Nègre : http://www.lexilogos.com/coreen_alphabet.htm

phénomènes linguistiques, dont la prise de conscience métalinguistique peut aussi se faire par abstraction (processus d'abstraction vers des connaissances explicites).

- de la fréquence potentielle de production de la langue cible, c'est-à-dire la place accordée à la mise en œuvre des connaissances explicites de manière automatique (processus de procéduralisation vers des connaissances implicites)
- de la motivation de l'apprenant (une langue qui sert à la première socialisation va bénéficier de plus d'attention qu'une langue qui a, par exemple, été imposée en contexte scolaire),
- de la familiarité que l'apprenant entretient avec la lecture,
- de l'évaluation, qui sous-tend une attention plus grande à la forme du langage (vs la fonction communicative) et peut induire un stress (notamment lorsqu'elle est sommative),
- etc.

Tous ces paramètres peuvent être présentés de la même façon que Koch et Oesterreicher (2001 : 586, voir chapitre ①-1.3.3) présentent la variation diaphasique. Une telle présentation apparaît dans le tableau 11 ci-dessous :

| Paramètres du contexte d'appropriation de la langue | | | |
|---|--------------------------------|---------------------------------------|---|
| Proximité | | Distance | |
| 1 | LI | <i>LI + n</i> | 1 |
| 2 | acquisition précoce | <i>apprentissage adulte</i> | 2 |
| 3 | milieu homoglotte | <i>milieu hétéroglotte</i> | 3 |
| 4 | naturel (immersion) | <i>guidé (enseignement)</i> | 4 |
| 5 | fréquence de production élevée | <i>fréquence de production faible</i> | 5 |
| 6 | motivation forte | <i>faible intérêt</i> | 6 |
| 7 | non lecteur | <i>lecteur aguerri</i> | 7 |
| 8 | non évalué | <i>évalué</i> | 8 |

etc.

Tableau 11 - Paramètres pouvant être combinés pour définir le contexte d'appropriation d'un apprenant

Si le contexte d'appropriation de la langue cible est bien souvent mixte, celui des apprenants adultes coréens en classe de FLE en milieu hétéroglotte, qui font l'objet de cette présente étude, est quasiment à l'autre bout du continuum que celui des enfants dont le français est la langue première. En effet, l'input oral est limité en classe de langue tandis qu'il est massif pour l'enfant qui, selon Tomasello (2006), entendrait 5000 à 7000 énoncés par jour. Sans compter que les « échanges communicatifs au sein de la classe [...] ont pour caractéristique d'être soumis à une double contrainte : l'obligation de réussir la tâche assignée et l'échange communicationnel effectif » (Véronique et al., 2009 : 35). Cette caractéristique induit une distinction entre la forme du

discours et sa fonction, les deux étant intimement liés chez les enfants L1. De plus, ces derniers ne perçoivent que la forme orale de la langue, ce qui induirait l'extraction de plusieurs variantes (par exemple pour "ami" : /zami/, /nami/, /ami/...) alors que les apprenants ont un contact aussi bien écrit qu'oral avec la langue, l'écrit impliquant la connaissance de la stabilité de la forme du mot. Laks (2005a) défend d'ailleurs l'idée que des éléments orthographiques sont présents dans les représentations phonologiques de la liaison chez l'adulte francophone (la liaison réalisée /tropɛ̃zyst/ pour "trop injuste" serait inaccessible à une personne en situation d'illettrisme). Par ailleurs, si les apprenants de FLE ont l'avantage de la connaissance préalable de leur langue et de son écriture, ils peuvent également opérer des transferts avec leur L1 ou avec celle.s qu'ils ont précédemment acquise.s (cf. chapitre précédent). Par exemple, considérant la forme graphique comme un guide sûr pour la prononciation, les apprenants coréens pourraient être tentés de s'appuyer sur les valeurs graphophoniques de base des graphèmes du français et ainsi réaliser /grãdɔm/ au lieu de /grãtɔm/ pour "grand homme". Enfin, quand les apprenants de FLE reçoivent un enseignement explicite du fonctionnement de la langue française favorisant les activités métalinguistiques, c'est plutôt une acquisition implicite qui prévaut chez les enfants francophones natifs, favorisant quant à elle les activités épilinguistiques (Brossard, 1994 : 9). Ainsi,

la question de la procéduralisation se pose de façon aiguë lors de l'acquisition d'une langue cible dans un contexte institutionnel où l'enseignement consiste souvent à présenter des règles grammaticales, suivies d'exercices. Dans ce cas, l'étape de la procéduralisation peut ne pas s'accomplir en classe par manque de temps pratique et l'apprenant doit parcourir seul le chemin de l'automatisation. (Véronique et al., 2009 : 25)

En raison des différences importantes dans le contexte d'appropriation du français, on peut légitimement se demander si l'un ou l'autre des scénarios développementaux de la liaison décrits pour les enfants francophones natifs (cf. *supra*) pourrait s'appliquer aux apprenants L2.

2.3.2. Revue des données en production chez les apprenants L2

Tout au long du chapitre I de cette thèse, nous avons présenté les données dont nous avons connaissance sur la production des liaisons par des locuteurs non natifs du français. Nous allons maintenant détailler les travaux d'où sont issus les résultats que nous avons exposés. Comme pour la revue des études en perception de la liaison en français L2⁴⁸, celle sur la production de liaisons proposée ci-dessous est une explicitation du tableau synthétique que nous avons placé en annexe 4.

⁴⁸ cf. chapitre 2.1.1 et annexe 3

Huot (1978)

C'est Huot (1978) qui s'est intéressée la première à la production des liaisons chez dix apprenants canadiens anglophones de niveau avancé, les participants étant des enfants d'une douzaine d'années scolarisés en immersion dans des classes francophones au Québec. Ils étaient soumis à trois tâches : la première consistait en un monologue de trois minutes sur un film français vu la veille. Lors de la seconde, ils devaient écouter puis répéter vingt-cinq phrases enregistrées (201 mots au total) dont quatorze comportaient un total de vingt-trois liaisons potentielles. Lors de la dernière tâche, les participants devaient lire ces mêmes phrases. L'analyse du corpus a consisté en un relevé des absences de liaison en contexte obligatoire selon la classification de Delattre (1947, 1951, 1966) ainsi que dans trois contextes facultatifs tels que : après un adverbe polysyllabique ("après" et "avant") et dans la locution verbale "sont_en train de".

Mastromonaco (1999)

Mastromonaco (1999) a consacré une thèse sur l'appropriation de la liaison en français L2 chez 49 canadiens anglophones, apprenant le français à l'université de Toronto (Ontario), dont certains avaient passé leur dernière année de lycée en milieu institutionnel homoglotte. Âgés de 19 à 21 ans, ils étaient capables de converser en français L2, c'est-à-dire qu'ils devaient avoir au minimum un niveau B1 du CECRL. Les participants, répartis entre le groupe-classe 1 et le groupe-classe 2 (respectivement 19 et 30 étudiants) ont réalisé trois tâches : la première consistait en la lecture de huit phrases (total : 128 mots) pour le groupe 1 et d'un texte de 155 mots pour le groupe 2. Lors de la seconde tâche, les participants prenaient connaissance d'un thème imposé sur lequel ils devaient converser pendant une minute. Concernant la troisième tâche, les apprenants devaient décrire une image pendant deux minutes. Pour chacune d'entre elles, une préparation de deux minutes était accordée. L'analyse du corpus a consisté en comptage ramené en pourcentages de liaisons réalisées dans tout contexte de liaison selon la classification de Delattre (1947, 1951, 1966) ainsi qu'en un relevé d'erreurs.

Thomas (2002, 2004, 2015a)

Thomas (2002, 2004, 2015a) s'est intéressé aux progrès linguistiques que pouvaient faire les apprenants bénéficiant d'un séjour en France. Il a enregistré 87 canadiens anglophones de niveau avancé, tous étudiants de troisième année, qui étaient donc répartis en deux groupes : le premier était composé de 39 participants restés en Ontario et le second de 48 participants ayant passé leur

année en France. Les apprenants, majoritairement des jeunes femmes, ont réalisé trois tâches pour un total de 12 minutes de parole : la première consistait en une description d'image riche en personnages et anomalies, puis ils devaient décrire leur université de manière positive à des fins publicitaires lors d'une deuxième tâche. La troisième était un monologue durant lequel les participants devaient faire un récit autobiographique au passé. Tous ayant participé à l'enquête en début et en fin d'année académique, il s'agit d'une étude longitudinale sur dix mois mais aussi d'une étude transversale : les résultats du premier groupe étant comparés à ceux du second. L'auteur s'est basé sur les classifications d'Ågren (1973) et Malécot (1975) afin de calculer les pourcentages de réalisation des liaisons obligatoires et facultatives.

Howard (2004, 2005, 2006c)

Howard (2004, 2005, 2006c) s'est intéressé à l'appropriation des variables sociolinguistiques en français L2. Il a mis en oeuvre une étude transversale comportant deux groupes de six apprenants irlandais anglophones étudiants d'université. Les participants étaient de niveau avancé, le premier groupe ayant toujours étudié en Irlande alors que le second avait bénéficié d'un séjour d'un an en milieu homoglotte en France. Tous se sont soumis à un entretien semi-directif d'une heure comportant des thèmes formels (par exemple, les relations franco-irlandaises) comme informels (par exemple, les vacances d'été) ainsi que le thème du "danger de mort" destiné à ce que l'émotion de l'enquêté lui fasse oublier de surveiller son discours, afin de contrer le « paradoxe de l'observateur » soulevé par Labov⁴⁹. L'auteur s'est basé sur une classification proche de celle de Malécot (1975) afin de calculer les pourcentages de réalisation des liaisons obligatoires et facultatives.

Harnois-Delpiano (2006; Harnois-Delpiano, Cavalla, et al., 2012; Harnois-Delpiano, Chevrot, et al., 2012)

Lors de notre étude exploratoire (2006; Harnois-Delpiano, Cavalla, et al., 2012; Harnois-Delpiano, Chevrot, et al., 2012), nous nous sommes intéressée à l'appropriation de la liaison par des apprenants coréens de FLE. Il s'agissait d'une étude longitudinale sur 18 mois impliquant seize participants qui ont effectué les cinq mêmes tâches tous les six mois (quatre temps d'enregistrement). Les deux premières étaient des tâches de dénomination d'image composées de cartes M1 "un", "trois", "grand", "gros", de cartes M2 "homme", "arbre", "enfant", "ami", "étudiant", "appartement" et de six cartes M2 distracteur à initiale consonantique dont la moitié de noms

⁴⁹ « To obtain the data most important for linguistic theory, we have to observe how people speak when they are not being observed » (Labov, 1973 : 113)

féminins. La première permettait de contrôler si les apprenants produisaient la forme canonique des mots en isolation, c'est-à-dire s'ils produisaient /œ/ pour "un" ou /ãfã/ pour "enfant" et non pas, par exemple, /œn/ ou /nãfã/. Grâce à la présentation de paires de cartes, la seconde tâche avait pour but la production de séquences courtes "déterminant + nom" et "adjectif masculin + nom singulier" induisant respectivement des liaisons catégoriques et des liaisons variables selon la classification de Booij et De Jong (1987)⁵⁰. La troisième était la tâche de jugement d'acceptabilité que nous avons présentée au chapitre 2.1.3.2. Puis, lors de la quatrième tâche, les participants devaient lire six phrases comportant huit contextes de liaison catégorique⁵¹, huit de liaison variable⁵² et cinq de liaison potentielle non attendue, qui seraient erratiques si elles étaient réalisées. Enfin, lors de la dernière tâche, les apprenants étaient invités à traduire du coréen au français la liste des mots impliqués dans les tâches précédentes afin de contrôler s'ils en connaissaient la graphie. Au total, la passation de chaque participant durait environ 40 minutes.

Les données ont été analysées sous plusieurs axes :

- les différences interindividuelles à un temps longitudinal donné, à travers par exemple la comparaison des résultats du groupe de participants en lecture et en production ou bien, la comparaison de leurs résultats en liaison catégorique et variable pour chaque tâche (lecture, production, jugement d'acceptabilité).
- les différences intra-individuelles à un temps longitudinal donné, à travers par exemple la comparaison des erreurs de chaque participant aux tâches "contrôle" (dénomination d'image isolée et graphie) et leurs résultats en production de liaisons ou bien la comparaison de leurs scores en jugement d'acceptabilité et en production (les apprenants qui réussissent le mieux la première, réussissent-ils le mieux la seconde ?)
- l'évolution des différences interindividuelles au fil des temps longitudinaux
- la comparaison des tendances globales des courbes d'évolution des apprenants L2 avec celles des enfants francophones natifs de l'étude de Dugua (2006) qui ont participé aux mêmes types de tâches de dénomination d'image.

⁵⁰ A des fins de comparaisons entre études, on peut retenir la classification Durand et Lyche (2008) qui confirme celle de Booij et De Jong (1987)

⁵¹ Contextes de liaison catégorique en lecture : "les_hivers", "les_étés", "un_ami", "un_idiot", "trois_ordinateurs", "trois_enfants", "vingt_ans", "ils_ont" (Harnois-Delpiano, 2006 : 48)

⁵² Contextes de liaison variable en lecture : "gros_éléphant", "gros_ordinateur", "grand_oiseau", "grand_homme", "très_amusant", "est_un", "êtes_un", "sont_humides" (op. cit.)

Gautier (2011c), Gautier et Chevrot (2012, 2015)

Gautier (2011c) s'est intéressée à l'influence du réseau social développé par sept apprenants américains de niveau B1-B2 du CECRL en contexte d'étude en milieu homoglotte sur l'appropriation des variables sociolinguistiques. Les apprenants devaient tenir un carnet de bord recensant toutes les interactions qu'ils avaient pu avoir durant les trois mois de l'étude longitudinale. Par ailleurs, environ une fois par mois, ils ont participé à un entretien semi-directif (trois temps d'enregistrement au total). Se basant sur la classification de Durand et Lyche (2008), l'auteure a observé les taux de réalisation de liaisons catégoriques, à des fins de comparaison avec ceux de liaisons variables, comme variable sociolinguistique.

De Moras (2011)

De Moras (2011) s'est intéressée à l'influence d'une séance pédagogique dans l'appropriation de la liaison en français par 34 apprenants anglophones, un sinophone (cantonnais), un germanophone et un arabophone, tous de niveaux A2-B1 du CECRL. L'un d'entre eux a passé un séjour d'une année en contexte homoglotte et 13 autres ont passé une partie de leur scolarité dans un programme d'immersion d'une école francophone canadienne. La tâche expérimentale consistait en la lecture de dix-sept phrases que les participants ont lues trois fois (au total) avec une semaine d'intervalle entre chaque enregistrement. Les 236 mots donnaient lieu à 13 contextes d'enchaînement consonantique et 82 contextes de liaison : 51 obligatoires, 17 facultatives, 14 interdites selon la classification de Delattre (1947, 1951, 1966). Lors du deuxième temps d'enregistrement, les apprenants bénéficiaient d'une séance pédagogique destinée à les sensibiliser aux phénomènes de liaison et d'enchaînement consonantique (induit ou non par la liaison). Les participants étaient divisés en 4 groupes : un qui lisait les phrases avant la séance pédagogique, un après la séance pédagogique, un après avoir écouté, répété et eu un corrigé de la prononciation de séquences de liaisons et d'enchaînement distribuées sur polycopié et un avant d'avoir eu le corrigé, sachant que les deux derniers groupes avaient par ailleurs pu lire l'explication détaillée des phénomènes de liaison et d'enchaînement. Les phrases ont également été lues une fois par un groupe contrôle composé de francophones travaillant à l'université, dont douze francophones « majoritaires » (10 natifs et 2 bilingues simultanés à majorité français) et huit francophones « minoritaires » (4 bilingues simultanés à majorité anglais, 4 bilingues consécutifs). L'auteure a observé les différences interindividuelles en comparant les résultats des francophones « majoritaires », « minoritaires » et des apprenants L2 et, en fonction de la fréquence lexicale (*token*) et celle des contextes de liaisons (*type*), elle a montré pour les trois groupes l'influence de l'usage sur les scores réalisés. En revanche,

les résultats concernant l'influence d'une séance pédagogique sont inattendus car le groupe ayant bénéficié de la séance complète avant la lecture n'est pas celui qui a fait le plus de progrès. Les apprenants auraient plutôt globalement progressé grâce à une présentation trop rapprochée des mêmes phrases à lire, impliquant une variabilité intra-individuelle : certains améliorant leur performance plus que d'autres, peu importe le type et la durée d'enseignement qu'ils ont pu recevoir ou non lors de la deuxième séance.

Howard (2013)

Howard (2013) a conduit une étude longitudinale exploratoire sur près de deux ans impliquant cinq apprenants anglophones de niveau avancé. Trois temps d'enregistrement ont été réalisés : le premier au début de leur deuxième année d'étude juste avant leur départ en France, le second dix mois plus tard, à leur retour en Irlande et le troisième un an plus tard, à la fin de leur licence de français à l'université. Le recueil de données consistait en un entretien semi-directif d'une heure dont les thèmes conversationnels étaient axés sur la vie estudiantine (études, loisirs, vie quotidienne), les vacances et les projets professionnels. L'analyse porte sur l'influence du long séjour en milieu homoglotte sur l'évolution de la réalisation de la liaison en français et notamment de la liaison variable en tant que variable sociolinguistique.

Le projet IPFC (Detey & Kawaguchi, 2008; Racine & Detey, sous presse; Racine et al., 2012)

Le projet IPFC (cf. chapitre 1) a pour but la construction d'un corpus multilingue de grande envergure impliquant des données d'apprenants de français L2 locuteurs de LI diverses. Déclinaison du projet PFC compilant des productions de locuteurs natifs du français de tout l'espace francophone, le protocole IPFC de recueil de données consiste en six tâches réalisées dans un ordre contraint par des apprenants de niveaux soit A1-B1, soit B2-C1 du CECRL :

1/ répétition d'une liste IPFC de 60 à 70 mots français dont 34 sont communs à tous les participants et 25-35 sont spécialement définis pour chaque LI en fonction des difficultés connues des apprenants de FLE.

2/ lecture de la liste PFC comportant 94 mots français

3/ lecture de la liste IPFC de la première tâche

Ces trois premières tâches ne comportent pas de liaisons mais certains mots ont une (ou des) consonne.s graphique.s finale.s muette.s et il est intéressant d'observer si les participants les prononcent.

4/ lecture du texte PFC (Mallet, 2008 : annexe 1 p. 311). Les apprenants de niveaux A1-B1 du CECRL bénéficient de vingt minutes de préparation, dix pour ceux de niveaux B2-C2 du CECRL, qui consiste en la lecture d'un résumé du texte en langue première.

5/ entretien semi-directif : enquêteur francophone natif (comme PFC).

6/ entretien libre : conversation entre deux apprenants, l'enquêteur proposant un choix de thèmes (comme PFC : l'enquêteur est présent auprès des deux enquêtés). Les apprenants de niveaux A1-B1 bénéficient de dix minutes de préparation, cinq pour ceux de niveaux plus avancés mais ils ne peuvent pas utiliser de notes lors de la présentation du thème.

Ainsi, les données IPFC peuvent être comparées entre participants d'une même LI afin d'observer la variabilité inter-tâche (par exemple, lecture vs conversation libre) ou la variabilité interindividuelle (niveaux A1-B1 vs B2-C2). Cette dernière peut également être observée entre participants de différentes LI, ou encore entre participants d'une même LI et participants francophones natifs du corpus PFC (par exemple, LI espagnol vs LI japonais, ou bien natifs vs non-natifs).

Notons cependant que même si le protocole IPFC dit s'adresser à des apprenants dès le niveau A1 du CECRL, les trois dernières tâches ne nous semblent pas réalisables avant un niveau A2. En effet, le texte PFC ayant été conçu pour des locuteurs natifs, les apprenants de niveaux A1-A2 peuvent probablement le déchiffrer mais certainement pas comprendre ce qu'ils lisent (même en ayant eu un résumé traduit en LI avant de réaliser la tâche), risquant donc de s'attacher plus au fond qu'ils tentent de saisir qu'à la forme. Galazzi et al. (2013) s'inquiètent d'ailleurs que ces difficultés « représente[nt] un obstacle pour l'actualisation des compétences phonétiques réelles de [leur] public [d'étudiants italophones du corpus de Milan] » surtout à cause du mode de passation en temps limité de la tâche qui implique une impossibilité de préparation, contrairement à ce que recommande Lauret (2007 : 159). En outre, il nous paraît improbable que des apprenants de niveau A1 ne sachant qu' « utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire [leur] lieu d'habitation et les gens [qu'ils] connai[ssent] » (Conseil de l'Europe, 2001 : 26) puissent répondre aux questions ouvertes de l'entretien semi-directif et encore moins participer à l'entretien libre, l'objectif de cette dernière tâche étant d'avoir une conversation animée entre deux apprenants.

Concernant la liaison en français, les données IPFC sont codées de manière à pouvoir analyser la nature de la CL cible, la catégorie syntaxique du M1 et du M2, le nombre de syllabes du M1 et la nature (orale ou nasale) de sa voyelle finale, la réalisation ou non de la liaison, la nature de la CL réalisée, sa correspondance avec la cible et son enchaînement ou non, ainsi que la présence éventuelle d'une pause, d'une hésitation ou d'un coup de glotte (Racine & Detey, sous presse : 31). Les données ont tout d'abord été analysées selon la classification de Delattre (1947, 1951, 1966)

puis, à partir de 2014, les auteurs se réfèrent à la classification de Durand et Lyche (2008). Cette évolution est donc à prendre en compte lors de la consultation des études suivantes :

Racine (2012, 2014, sous presse)⁵³

Racine (2012, 2014) s'est d'abord intéressée aux différences interindividuelles que pouvaient induire la langue première des apprenants ainsi qu'un séjour prolongé en milieu homoglotte. Pour cela, elle a analysé les données en lecture de dix apprenants hispanophones (corpus IPFC de Genève) et de sept apprenants japonophones de niveaux B2-C1 ayant bénéficié d'un séjour en milieu francophone de un à cinq ans pour les premiers et de six mois à un an pour les seconds. Elle a par ailleurs extrait les données de dix apprenants hispanophones du corpus de Madrid de niveaux B2-C1 et de dix apprenants japonophones de niveaux A2-B1, les vingt participants n'ayant étudié le français qu'en milieu hétéroglotte. Enfin, les données ont été comparées avec celles d'un groupe contrôle de dix francophones natifs de Suisse Romande.

Racine (sous presse) s'est ensuite intéressée aux différences interindividuelles que pouvaient induire le type de tâche réalisée par les vingt apprenants hispanophones (corpus de Genève et corpus de Madrid) et par le groupe contrôle. L'auteure a donc non seulement analysé les productions des participants en lecture *versus* en conversation mais aussi l'influence de la LI et d'un séjour en milieu homoglotte.

Galazzi, Falbo, Janot, Murano & Paternostro (2013), Racine & Detey (2015),

Paternostro (2015) et Falbo, Janot, Murano & Paternostro (sous presse)

En Italie, Galazzi et al. (2013) et Falbo et al. (sous presse) ont constitué et analysé deux corpus IPFC : celui de Milan composé de 12 apprenants italophones de FLE de niveaux A2-B1 et celui de Trieste composé d'apprenants italophones de FLE de niveaux B2-C1, d'abord neuf puis douze. Le corpus de Trieste a pour particularité de comporter deux tâches supplémentaires : une d'interprétation consécutive et une d'interprétation simultanée et ainsi de mieux observer l'appropriation de la variation diaphasique par ces apprenants se destinant à une carrière d'interprète. Paternostro (2015) s'est également intéressé à l'influence d'un séjour en milieu homoglotte sur la réalisation de la liaison en lecture comme en conversation et sur gestion de la variation sociolinguistique, notamment au travers de la réalisation de la liaison dans le contexte « (c')est + M2 ».

⁵³ Les études de Racine 2014 et "sous presse" n'incluent pas les données des apprenants japonophones.

Racine et Detey (2015) se sont quant à eux intéressés aux variations interindividuelles induites par la langue première des apprenants, par leur niveau en français L2 ainsi que par les tâches proposées. En lecture, ils ont comparé les données italiennes à celles des deux groupes d'apprenants japonophones (niveaux A2-B1 et B2-C1, Racine, 2012), de douze apprenants hispanophones de niveaux B2-C1 du corpus de Genève, d'un groupe d'apprenants grecs chypriotes de niveaux B2-C1 ainsi que d'un groupe contrôle de dix francophones natifs de Suisse Romande. En conversation, seules les données des italoophones et des hispanophones ont, à notre connaissance, été comparées.

Barreca & Floquet (2015)

Toujours en Italie, Barreca et Floquet (2015) se sont intéressés à l'évolution de l'appropriation de la liaison en français chez les apprenants italoophones de FLE. Ils ont conduit une étude longitudinale sur douze mois (quatre temps espacés de quatre mois) avec 17 apprenants italoophones de niveaux A2-B1 du CECRL étudiant le français à Rome et n'ayant que peu de contacts avec la langue et la culture française. Leur corpus est constitué du protocole IPFC auquel ils ont ajouté une tâche de répétition puis de lecture de séquences de liaisons, une tâche de dénomination d'image ainsi que la lecture d'un texte journalistique. Leurs données sont analysées dans le but d'étudier les stratégies mises en place par apprenants italoophones lors de leur appropriation de la liaison en français L2.

2.3.3. Appropriation des contextes linguistiques de liaison en français

Comme évoqué au chapitre 1.2.3.1, l'appropriation de la liaison catégorique ne semble pas poser de difficultés aux apprenants de FLE et nous invitons le lecteur à se référer au chapitre 1.2.5.3 pour avoir un aperçu des productions des apprenants L2 de niveau avancé. Concernant l'appropriation de la liaison variable, nous avons vu aux chapitres 1.2.5.4 et 1.2.5.5, que les apprenants avancés de FLE ne semblent pas se différencier nettement des locuteurs natifs si on considère les corpus récents en français L1 (tel que le corpus PFC) et ce, même s'il « s'agit d'un emploi de la liaison variable dont la réalisation est limitée à certains mots spécifiques au sein de certaines catégories morphosyntaxiques » (Howard, 2013 : 228). C'est maintenant à l'évolution de l'appropriation de la liaison dans les contextes catégoriques et variables que nous allons nous intéresser au travers d'études qui ont utilisé le même protocole d'enquête de manière longitudinale en suivant un même groupe d'apprenants au fil du temps (Barreca & Floquet, 2015; Chevrot et al., 2013; Gautier & Chevrot, 2012, 2015; Harnois-Delpiano, 2006; Harnois-Delpiano, Cavalla, et al., 2012; Harnois-Delpiano, Chevrot, et al., 2012; Howard, 2013; Thomas, 2002, 2004, 2015a), soit de manière

transversale en séparant les participants en groupes de niveaux ou d'environnement langagier différents (Falbo et al., sous presse; Howard, 2004, 2005, 2006c; Racine, sous presse; Racine & Detey, 2015).

2.3.3.1. Appropriation de la liaison catégorique

Lors de notre étude exploratoire (Harnois-Delpiano, 2006; Harnois-Delpiano, Cavalla, et al., 2012; Harnois-Delpiano, Chevrot, et al., 2012), nous avons observé la réalisation de la liaison catégorique de 16 apprenants coréens de FLE de niveau A1-A2 du CECRL sur quatre temps longitudinaux espacés de six mois. Les apprenants coréens ont alors réalisé 51,3% de liaisons catégoriques dans des contextes « déterminant "un" ou "trois" + nom » au T1, 60,9% au T2, 69,5% au T3 et 76,6% au T4. Si les tests statistiques des résultats indiquent un accroissement global significatif de la réalisation de la liaison, l'augmentation n'est réellement significative qu'entre le T1 et le T2 puis entre le T2 et le T3 mais pas entre le T3 et le T4, ce qui indique qu'une période de stabilisation se produit après une période de progression de l'appropriation de la liaison catégorique. Ce pallier dans l'appropriation est également remarqué par Barreca et Floquet (2015 : 21) chez 17 apprenants italiens de FLE dont le niveau général est un peu plus avancé (A2-B1 du CECRL). En effet, enregistrés tous les quatre mois, les apprenants italiens ont réalisé 72% de liaisons catégoriques au T1, 78% au T2, 79% au T3 et 84% au T4 mais aucune différence n'est significative. Il faut cependant rester prudent avec cette comparaison car ces derniers résultats représentent l'ensemble des tâches que les apprenants italiens ont effectuées, soit : répétition de séquences de liaison, lecture de deux textes, entretien semi-guidé à chaque temps longitudinal.

Concernant les erreurs de production en contexte de liaison catégorique, les omissions de CL sont les plus fréquentes et prévalent sur les autres erreurs chez les apprenants coréens de FLE (Harnois-Delpiano, Chevrot, et al., 2012 : 12). Ces erreurs représentent même près de la moitié (44,9%) des séquences produites au T1 puis 36,4% au T2, 28,8% au T3 et 22,4% au T4. Si les tests statistiques des résultats indiquent une diminution globale significative, la baisse n'est réellement significative qu'entre le T2 et le T3. Chez les apprenants italiens de niveau un peu plus élevé, les erreurs d'omission sont moins présentes : 15% au T1, 13% au T2, 11% au T3 et 9% au T4 mais persistantes (Barreca & Floquet, 2015 : 23). Les apprenants coréens de FLE réalisent par ailleurs très peu de substitutions de CL (par exemple, "un /z/ ami" au lieu de "un /n/ ami") : 3,8% au T1, 2,7% au T2, 1,7% au T3 et 1% au T4 (Harnois-Delpiano, Chevrot, et al., 2012), la diminution n'étant pas significative. Chez les apprenants italiens de FLE, Barreca et Floquet (2015 : 30) ne remarquent des réalisations d'erreurs de substitution qu'à minima puisqu'elles ne semblent être présentes qu'en lecture à

hauteur de 1% des productions. En revanche, les auteurs observent un type spécifique d'erreurs de substitution : les erreurs de consonne orthographique (par exemple, /mesami/ au lieu de /mezami/ pour "mes amis") dont la réduction est progressive au fil des enregistrements : 10% au T1, 7% au T2, 7% au T3 et 5% au T4. Si nous n'avons pas observé ce type d'erreur chez les apprenants coréens en contexte de liaison catégorique, nous en avons constaté de nombreuses en contexte de liaison variable (cf. chapitre suivant), il est donc très probable que ce soit dû à la tâche expérimentale puisque cette erreur n'aurait pu se réaliser qu'après le déterminant "trois", le déterminant "un" induisant une CL conforme à la consonne finale graphique. Les résultats de l'appropriation de la liaison catégorique chez ces deux groupes d'apprenants sont synthétisés dans la figure 10 ci-dessous (apprenants coréens à gauche, apprenants italiens à droite) :

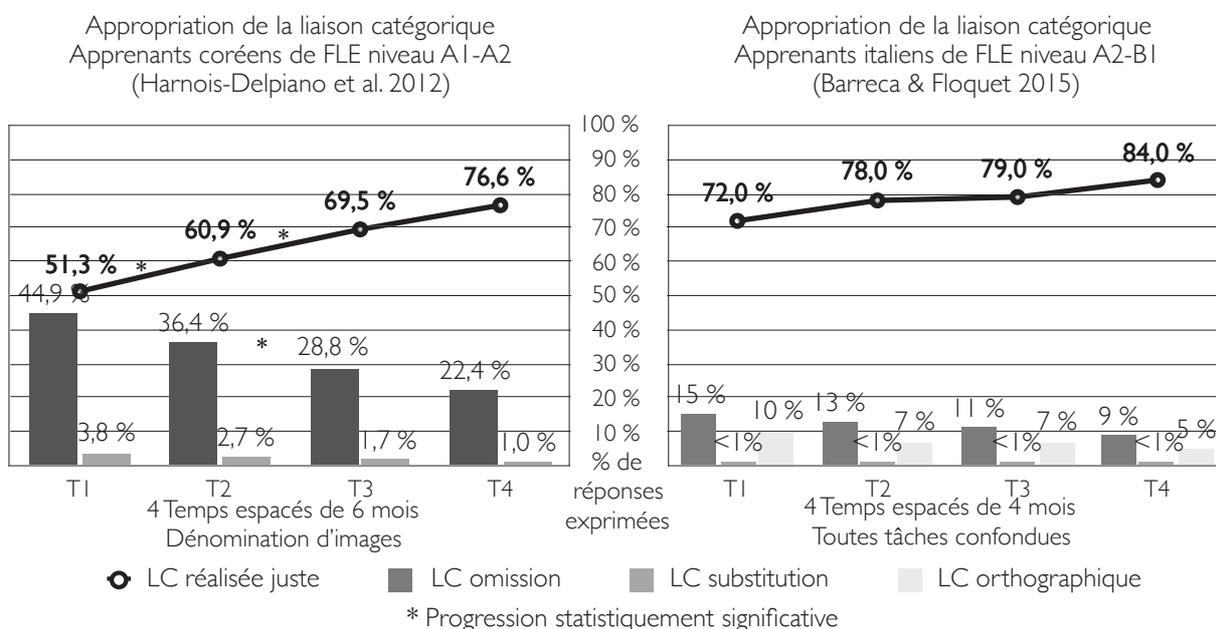


Figure 10 - Appropriation de la liaison catégorique par des apprenants de FLE coréens et italiens : évolution de la réalisation canonique et des erreurs d'omission, de substitution et de formes orthographiques

Par ailleurs, chez les apprenants coréens de FLE, nous nous sommes intéressée à la stabilité de la réalisation de la liaison catégorique en calculant le taux d'erreurs résiduelles (Chevrot et al., 2013 : 92; Harnois-Delpiano, Chevrot, et al., 2012 : 14). C'est une mesure qui sert à estimer la stabilité de l'acquisition avec l'idée qu'une acquisition peut être considérée comme stable si la production d'une forme correcte à un temps T n'est pas suivie par des erreurs à un temps T+n. Nous avons donc considéré pour chaque participant le nombre des erreurs résiduelles, c'est-à-dire le nombre d'erreurs survenant dans une séquence spécifique « déterminant + nom » après que cette séquence spécifique « déterminant + nom » a été produite juste une première fois. Nous avons ensuite calculé la proportion d'erreurs résiduelles en divisant le nombre de ces erreurs par le nombre total d'erreurs que l'apprenant

a produites tout au long de l'étude longitudinale. Par exemple, dans le tableau 12 ci-dessous, l'apprenant A07 a réalisé 16 erreurs de liaison catégorique sur les quatre temps longitudinaux, la non-réponse n'étant pas une erreur car nous ne pouvons deviner ce que l'apprenant aurait produit s'il avait prononcé la co-occurrence. Cet apprenant A07 a par ailleurs réalisé la liaison « trois /z/ appartements » au T3 mais il a omis cette même liaison au T4. Avec 1 erreur résiduelle sur 16 erreurs au total, cet apprenant a un taux de 6,25% d'erreurs résiduelles.

| Co-occurrence M1 - M2 | | Apprenant A07 | | | | Nombre d'erreur | Erreur résiduelle |
|---|-------------|---------------|----|-------|----|--------------------|----------------------|
| | | T1 | T2 | T3 | T4 | | |
| un | homme | nr | nr | o | o | 2 | 0 |
| un | arbre | n | n | n | n | 0 | 0 |
| un | enfant | n | n | n | n | 0 | 0 |
| un | ami | nr | n | n | n | 0 | 0 |
| un | étudiant | n | n | n | n | 0 | 0 |
| un | appartement | o | n | n | n | 1 | 0 |
| trois | homme | nr | nr | o | o | 2 | 0 |
| trois | arbre | o | o | z | z | 2 | 0 |
| trois | enfant | o | o | z | z | 2 | 0 |
| trois | ami | nr | o | z | z | 1 | 0 |
| trois | étudiant | o | o | o | z | 3 | 0 |
| trois | appartement | o | o | z ⇒ o | | 3 | 1 |
| Légende : "nr" = non réponse ; "n" = CL /n/ ; "z" = CL /z/ ; "o" = omission de CL | | | | | | Total = 16 | Total = 1 |

Tableau 12 - Mode de calcul de la proportion d'erreurs résiduelles : exemple de l'apprenant A07

Ainsi, les apprenants coréens de FLE ont réalisé 11,7% d'erreurs résiduelles dont 9,4% d'omissions et 2,4% de substitutions. Nous avons comparé ces résultats avec les données de Dugua (2006 : chap. 6) issues de 20 enfants francophones natifs ayant réalisé une tâche de dénomination d'images sur 4 temps longitudinaux⁵⁴ entre 2 ans et demi et 5 ans et demi. Pour leur part, les enfants L1 ont réalisé 26,4% d'erreurs résiduelles dont 18,8% d'omissions et 6,2% de substitutions, ce qui suggère que l'appropriation de la liaison catégorique serait plus stable chez les apprenants de FLE que chez les enfants francophones natifs.

Pour résumer, les apprenants L2 s'approprieraient en grande partie la liaison catégorique dès le niveau A1 du CECRL, notamment en réduisant leurs omissions de CL. Puis leur progression marquerait un pallier entre de 70% et 80% de réalisation de liaison au niveau intermédiaire en

⁵⁴ Nous n'avons pas utilisé le cinquième temps longitudinal de Dugua (2006) afin que les participants des deux études aient le même nombre de contextes de réalisation possible d'erreur résiduelle (36 contextes).

français, ce qui ne les empêcherait pas d'atteindre des compétences quasi-natives au niveau avancé (cf. chapitre 1.2.3.1). Leur connaissance des indices orthographiques jouerait un double rôle dans cette appropriation de la liaison en français puisqu'elle induirait d'un côté la réalisation de consonnes liées à la graphie de la finale du MI à la place de la CL attendue (par exemple, "mes /s/ amis") mais de l'autre, elle aiderait à la stabilisation des contextes déjà appropriés, de la même manière qu'elle pourrait influencer les représentations phonologiques que les apprenants auraient du français L2 (Detey & Nespoulous, 2008).

2.3.3.2. Appropriation de la liaison variable

Lors de notre étude exploratoire (Harnois-Delpiano, 2006; Harnois-Delpiano, Cavalla, et al., 2012; Harnois-Delpiano, Chevrot, et al., 2012), nous avons également observé la réalisation de la liaison variable des 16 apprenants coréens de FLE de niveau A1-A2 du CECRL sur les quatre temps longitudinaux espacés de six mois. Les apprenants coréens ont alors produit 20,8% variantes réalisées dans des contextes « adjectif qualificatif "grand" ou "gros" + nom » au T1, 19,4% au T2, 29,7% au T3 et 37% au T4. Si les tests statistiques des résultats indiquent un accroissement global significatif de la réalisation de la liaison, l'augmentation de l'emploi de la variante réalisée n'est réellement significative qu'entre le T2 et le T3 puis entre le T3 et le T4. En revanche, il n'y a pas d'augmentation entre le T1 et le T2, ce qui indique que la période d'appropriation de la variante réalisée de la liaison variable est précédée d'un pallier. Barreca et Floquet (2015 : 22) observent également une stabilisation chez les 17 apprenants italiens de FLE dont le niveau général est un peu plus avancé (A2-B1 du CECRL). Ces derniers ont réalisé 33% de variantes liaisonnées au T1, 38% au T2, 38% au T3 et 44% au T4 mais aucune différence n'est significative. Il faut une fois encore rester prudent avec cette comparaison car, comme pour les contextes de liaison catégorique, les résultats représentent l'ensemble des tâches que les apprenants italiens ont effectuées, soit : répétition de séquences de liaison, lecture de deux textes et entretien semi-guidé à chaque temps longitudinal. Par ailleurs, les contextes de cette étude sont plus divers et nous avons vu aux chapitres 1.2.5.4 et 1.2.5.5 que chaque contexte morphosyntaxique mais également chaque contexte lexical induit plus ou moins de réalisations de liaison variable du fait. Quant à la variante non réalisée, elle est la plus fréquente chez les apprenants coréens de FLE (Harnois-Delpiano, Chevrot, et al., 2012 : 11) puisqu'elle dépasse le taux de réalisation de la liaison variable lors des trois premiers temps longitudinaux. En effet, ils ont produit 43% de variantes non réalisées au T1, 42,9% au T2, 38% au T3 et 34,4% au T4, les tests statistiques des résultats n'indiquant pas de diminution significative. Chez les apprenants italiens de niveau un peu plus élevé, la variante non réalisée dépasse également la

réalisation des liaisons variables et ce, à tous les temps longitudinaux, les participants en produisant 53% au T1, 52% au T2, 48% au T3 et 47% au T4 (Barreca & Floquet, 2015 : 23). Toutefois, ces apprenants de niveau A2-B1 ne semblent pas encore proches des compétences natives puisque Laks (2014 : §3.3) montre que même les hommes et femmes politiques français choisissent la non réalisation de la liaison variable à plus de 70%.

Concernant les erreurs produites en contexte de liaison variable, les apprenants coréens de FLE réalisent plus de substitutions de CL (par exemple, "un grand /z/ ami" au lieu de "un grand /t/ ami" ou "un grand || ami") qu'en contexte de liaison catégorique : 10,5% au T1, 6,5% au T2, 5% au T3 et 6,9% au T4 (Harnois-Delpiano, Chevrot, et al., 2012 : 11), la diminution n'étant pas significative. Barreca et Floquet (2015 : 30) ne remarquent quant à eux pas d'erreurs de substitution chez les apprenants italiens de FLE. En revanche, les auteurs observent à nouveau des erreurs de consonne orthographique (par exemple, "un grand /d/ ami" au lieu de "un grand /t/ ami" ou "un grand || ami") à un taux qui semble stable au fil des enregistrements : 8% au T1, 7% au T2, 9% au T3 et 7% au T4. Chez les apprenants coréens de FLE, ces dernières erreurs sont cette fois massives, représentant 23,3% des productions au T1, 29,4% au T2, 26,3% au T3 et 25% au T4. Cependant, nous les avons initialement identifiées comme des formes morphologiques (Harnois-Delpiano, 2006), la forme orthographique ayant la même réalisation phonique que le féminin les adjectifs "grand" (/gʁɑ̃d/) et "gros" (/gʁos/). Nous nous intéresserons donc à nouveau à ces erreurs au chapitre 4.2.3.2 de cette thèse. Les résultats de l'appropriation de la liaison variable chez ces deux groupes de sujets sont synthétisés dans la figure 11 ci-dessous :

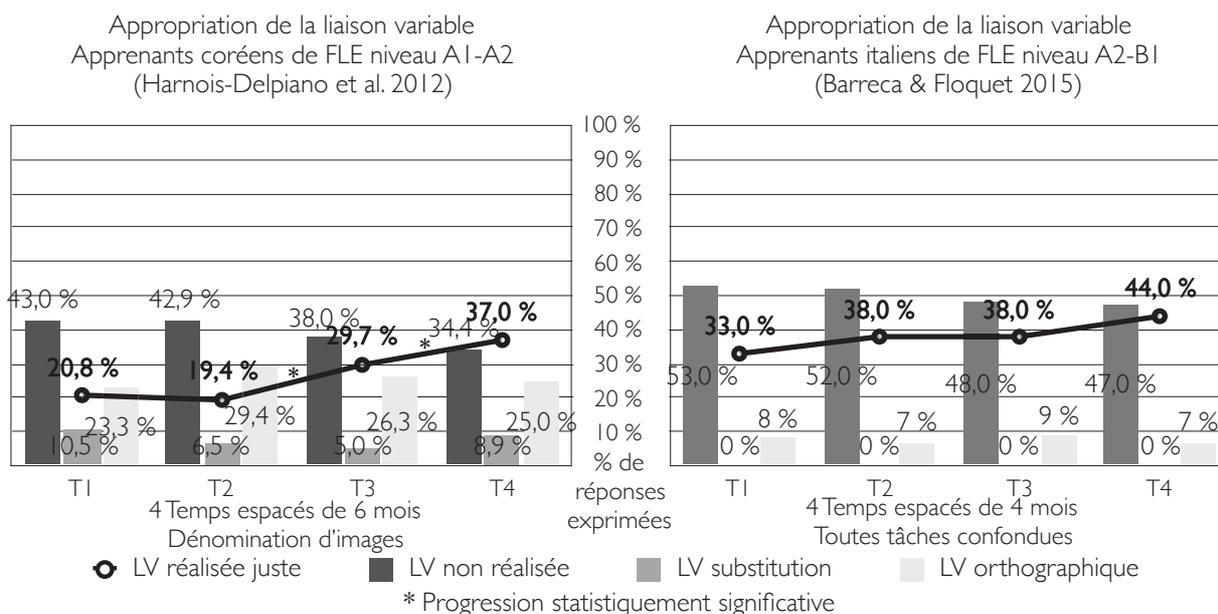


Figure 11 - Appropriation de la liaison variable par des apprenants de FLE coréens et italiens : évolution de la variante réalisée, de la variante non réalisée, de la substitution de CL ainsi que des formes orthographiques

Pour résumer, dès le début de leur appropriation du français L2, les apprenants réaliseraient déjà certaines liaisons variables mais ils ne progresseraient qu'après une période où la production de ces liaisons serait stable. Puis ils marqueraient un nouveau pallier dès le niveau A2-B1 du CECRL. Lors de ce pallier, les apprenants L2 réaliseraient globalement entre 33 et 44% de liaisons variables soit plus que les locuteurs natifs, dont la production de liaisons variables s'étendrait de 10% en situation informelle d'échanges entre familiers (Ahmad, 1993 : 96) à moins de 30% dans les discours et entretiens politiques (Laks, 2014 : §3.3).

2.3.3.3. Appropriation de la resyllabation

Lors de tâches de parole semi-spontanée (description d'image et entretien semi-guidé), les liaisons sont réalisées sans enchaînement dans environ 7% des cas par des apprenants anglophones de niveau B du CECRL (Mastromonaco, 1999 : 218), 8,5% par des apprenants anglophones de niveau B2-C1 (Thomas, 2015a : 185), 6,9% par des apprenants italophones de niveau A2-B1 (corpus de Milan, Racine & Detey, 2015 : 50) et 4,3% par des apprenants hispanophones de niveau B2-C1 (Racine & Detey, 2015 : 50). En revanche, seules 2,5% de liaisons ont été non enchaînées par d'autres apprenants italophones de niveau A2-B1 (corpus de Rome, Barreca & Floquet, 2015 : 30) et 0,19% par des apprenants italophones de niveau B2-C1 (corpus de Trieste, Racine & Detey, 2015 : 50). L'enchaînement de la liaison semble donc poser plus de difficultés aux apprenants hispanophones et anglophones qu'aux apprenants italophones et, apparemment, coréanophones puisque nous n'en avons pas réellement remarqué lors de l'analyse de nos données de pré-enquête. Cependant, il serait intéressant d'en faire un relevé systématique chez ces derniers afin de vérifier notre première impression, c'est ce que nous ferons au chapitre 4.2.1.1 de cette thèse sur l'appropriation de la liaison par des apprenants coréens de FLE.

Comme nous l'avons vu au chapitre 1.2.2.4, langue première n'est pas la seule à influencer sur la resyllabation. Par exemple, pour les hispanophones dont la langue source a, à l'instar du français, une préférence pour la syllabation ouverte, il pourrait s'agir d'une prononciation de la consonne finale graphique et donc d'une influence orthographique (Racine, sous presse : chap. 5.2.5). Par ailleurs, Racine (2012 : 62) observe moins de réalisations de la liaison non enchaînée chez les apprenants qui ont bénéficié d'un long séjour en milieu homoglotte. Par exemple, chez les apprenants japonophones, l'auteure en relève 6,93% en lecture chez les apprenants de niveau A2-B1 sans séjour *versus* 1,68% chez les apprenants de niveau B2-C1 avec séjour. Autre exemple, en conversation chez les apprenants L2 hispanophones de niveau B2-C1, l'auteure (sous presse : chap.5.2.5) en relève 7,78% pour les apprenants sans séjour *versus* 2,61% avec séjour. S'il est difficile de trancher entre un

effet du niveau de français L2 et un effet du séjour pour les apprenants japonais, il semblerait que l'environnement langagier joue un rôle dans l'appropriation de la prosodie par les apprenants L2 hispanophones, soit directement, soit indirectement (par une réduction de l'influence orthographique).

2.3.4. Appropriation de la variation sociolinguistique

2.3.4.1. Influence de l'usage sur l'appropriation de la liaison en français

Comparé à d'autres phénomènes soumis à la variation sociolinguistique étudiés au travers de leur appropriation en français L2, telles que la particule "ne" de négation (Dewaele, 2004; Gautier & Chevrot, 2015; Regan, Howard, & Lemée, 2009; Thomas, 2015a; van Compernelle, 2013) ou l'alternance des clitiques sujets "nous / on" employés à la première personne du pluriel (Dewaele, 2002; Regan et al., 2009; Rehner, Mougeon, & Nadasdi, 2003; Thomas, 2015o; van Compernelle, 2008), le phénomène de la liaison en français a la particularité de non seulement comporter des variantes plus ou moins formelles mais aussi des réalisations obligatoires non soumises à la variation sociolinguistique. En effet, les variantes réalisée et non réalisée du "ne" de négation ou encore les variantes "nous" et "on" peuvent s'employer dans tous les contextes morphosyntaxiques et lexicaux. Le choix d'une variante informelle dans un contexte formel ou inversement peut éventuellement être remarqué ou induire une restauration stylistique (Viana Dos Santos, 2014) mais il ne sera pas considéré comme une erreur. En revanche, certains contextes interdisent la non réalisation de la liaison (contextes catégoriques) ou sa réalisation (contextes erratiques). Ainsi, les apprenants de FLE doivent d'une part s'approprier les différentes valeurs sociolinguistiques de la liaison variable (cf. chapitre 1.3.3) et d'autre part la distinction entre les contextes de liaison variable et les contextes de liaison catégorique et erratique.

Lors de notre étude exploratoire (Harnois-Delpiano, 2006; Harnois-Delpiano, Cavalla, et al., 2012; Harnois-Delpiano, Chevrot, et al., 2012), nous avons constaté dès le niveau A1 du CECRL une avance dans l'appropriation de la liaison catégorique sur la liaison variable et ce, sur deux points : le premier est que les apprenants produisent plus de liaisons catégoriques, l'écart étant significatif à tous les temps et le second est que leur taux de réalisation de la CL progresse plus tôt pour les liaisons catégoriques, tel que représenté dans la figure 12 page suivante :

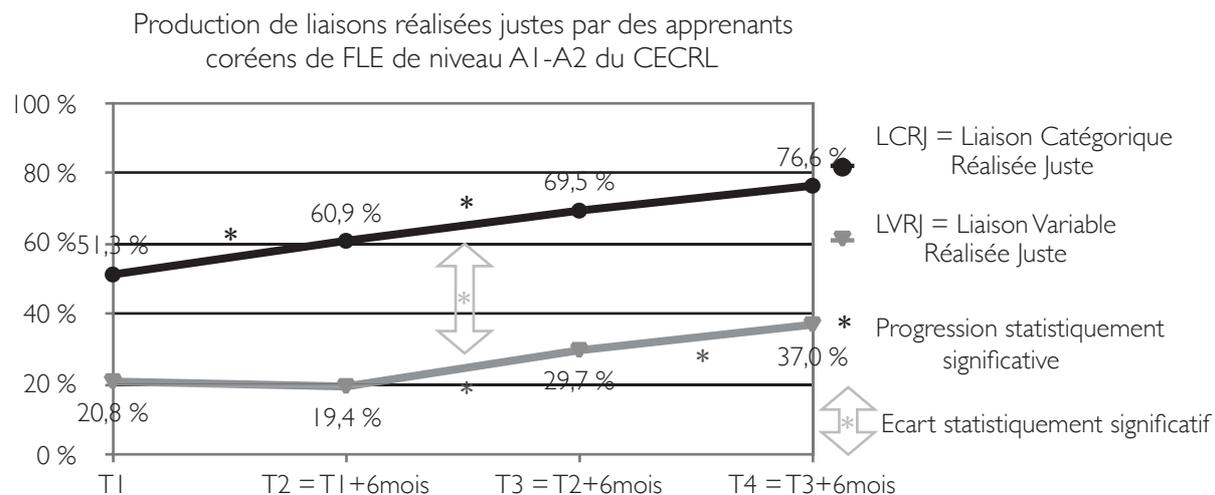


Figure 12 - Comparaison de l'appropriation de la liaison selon le contexte catégorique ou variable lors de notre pré-enquête auprès d'apprenants coréens de FLE de niveau A1-A2 du CECRL

Cet écart entre réalisation de la liaison catégorique et de la liaison variable est également observé chez les apprenants de niveau un peu plus avancé. Par exemple, les taux de réalisation de liaison des locuteurs L2 italophones de niveau A2-B1 sont globalement deux fois plus élevés dans les contextes catégoriques que dans les contextes variables (cf. les résultats de Barreca & Floquet, 2015, exposés dans les deux chapitres précédents). A un niveau encore plus avancé, Howard indique que les apprenants anglophones « semblent faire une distinction nette entre les contextes puisque les taux de réalisation dans les contextes variables n'atteignent que 10%-35% » (2013 : 210). Ces résultats suggèrent que l'usage aurait une influence sur l'appropriation de la liaison en français. En effet, les contextes de liaison catégoriques sont non seulement les plus fréquents (cf. chapitre 1.2.3.2) mais ils sont aussi toujours réalisés dans l'input que peuvent recevoir les apprenants de FLE par les dialogues des manuels, par les enseignants ou en milieu homoglotte. Par ailleurs, puisque la forme des productions est en général aussi importante que leur fonction communicative en classe de FLE, il est attendu des apprenants qu'ils réalisent également tous les contextes catégoriques. De plus, l'enseignant est susceptible de fréquemment répéter des séquences avec une réalisation de liaison catégorique lorsque celle-ci vient d'être omise par un apprenant.

Chez les apprenants anglophones avancés, Thomas constate qu'un long séjour en milieu homoglotte n'a pas d'influence sur la réalisation de la liaison catégorique, « où la nécessité du maintien est claire pour tout le monde » (2015a : 192). Tous les apprenants de son étude longitudinale ont en effet progressé, qu'ils soient ou non partis étudier en France pendant huit mois. En revanche, cet environnement langagier semble influencer sur la liaison variable puisque lors du second temps d'enregistrement, les apprenants ayant bénéficié d'un séjour en milieu homoglotte se rapprochent

de « la prononciation réelle du français ordinaire » (2015a : 194). Ils choisissent par exemple significativement plus de variantes non réalisées après "est" — dont le contexte morphosyntaxique représente 73% du corpus — que leurs homologues restés en Ontario. Howard (2013) constate que d'un côté, les apprenants élargissent la réalisation de la liaison variable à des contextes morphosyntaxiques où ils ne la réalisaient pas avant de partir en milieu homoglotte. D'autre part, ils semblent établir au sein de ces contextes une règle lexicale qui induirait la réalisation de la liaison de manière catégorique après quelques mots spécifiques et la non réalisation de la liaison après les autres. L'auteur suggère « le rôle potentiel de la fréquence des contextes et des mots dans l'input langagier pour l'acquisition de la liaison variable chez les apprenants » (Howard, 2013 : 226).

S'intéressant au réseau social que tissent les apprenants de niveau B1-B2 du CECRL lors d'un séjour en milieu homoglotte, Gautier (2011c) montre que, soit ils présentent déjà un taux de réalisation de la liaison catégorique entre 97% et 100% au premier temps d'enregistrement, soit ils l'ont atteint trois mois plus tard lors du T2. « De même, les différences entre apprenants ne sont pas très marquées, et ne [...] permettent pas d'observer un lien entre sociabilité et [la réalisation de la liaison catégorique] » (2011a : 83). Parallèlement, Gautier et Chevrot (2012, 2015) constatent que les mêmes apprenants anglophones ayant un plus petit nombre de contacts avec des francophones augmentent ou maintiennent un taux élevé de réalisation de la liaison variable « tandis que ceux qui ont un usage quotidien plus important de la L2 baissent ce taux et se rapprochent ainsi de l'usage non formel des natifs » (2012 : 2080). Comme Howard (2013 : 210), les auteurs (2012, 2015) observent par ailleurs une grande variabilité interindividuelle dans la réalisation de la liaison variable et ce, même après un séjour en milieu homoglotte : de 6% à 36% pour Gautier et Chevrot (2012, 2015) et de 14% à 33% pour Howard (2013). Ce dernier remarque également des taux de réalisation de la liaison variable augmentant, diminuant ou se maintenant selon les apprenants enregistrés lors des temps longitudinaux. Selon l'auteur,

on ne peut conclure que le développement linguistique dont témoignent les apprenants en milieu naturel serait forcément lié à ce milieu. Il se peut que d'autres facteurs influencent ce développement. Ces facteurs incluent entre autres la motivation et les attitudes langagières des apprenants, qui peuvent évoluer à différents moments de leur séjour en milieu naturel, ainsi que leur réseau social dans ce milieu. Ils sont donc liés à l'intégration sociale de l'apprenant en milieu naturel de sorte qu'ils peuvent influencer différents aspects de l'input langagier du point de vue de la spécificité de l'interaction en L2 à laquelle participe l'apprenant. (Howard, 2013 : 211)

Enfin, Howard (2004, 2005, 2006c, 2013) et Thomas (2002, 2004, 2015a) remarquent que l'appropriation de la liaison variable en tant que phénomène sociolinguistique est tiraillée par deux tendances contradictoires : celle de progresser dans la production de variantes formelles (liaison réalisée) plus valorisées en contexte académique et celle de progresser dans la production de

variantes neutres ou informelles (liaison non réalisée) permettant de « faire natif » (Regan, 1997 : §33).

En bref, quel que soit sa position sur le continuum des situations d'appropriation (cf. chapitre 2.4.1), l'environnement langagier permettrait, dès le niveau A1, la distinction des liaisons catégoriques et variables grâce à la fréquence élevée des contextes morphosyntaxiques où la liaison doit être réalisée. A partir du niveau A2, il jouerait un faible rôle dans l'appropriation de la liaison catégorique, ce rôle se limitant au rythme de progression et à l'appropriation de contextes lexicaux comme les locutions figées (Howard, 2005, 2006a). En revanche, l'influence de l'environnement langagier serait plus important sur l'appropriation des liaisons variables puisque les apprenants bénéficiant de séjour en milieu homoglotte opteraient davantage pour les variantes non réalisées, faisant mécaniquement baisser leur taux de réalisation de la liaison variable. Par ailleurs, une forte variabilité interindividuelle dans l'appropriation de la liaison variable est observée alors même que les apprenants ont, par exemple, tous bénéficié d'un séjour en milieu homoglotte. Cette forte variabilité interindividuelle met non seulement en lumière l'importance de l'environnement langagier en tant que continuum de situations d'appropriation mais « souligne également la complexité qui caractérise l'acquisition de la variation sociolinguistique » (Howard, 2005 : §36).

2.3.4.2. Appropriation de la variation diamésique

Nous avons retrouvé en lecture l'avance dans l'appropriation de la liaison catégorique sur la liaison variable. Pour cela, nous avons comparé les résultats de la tâche de dénomination d'images et ceux de la tâche de lecture de six courtes phrases comportant huit contextes de liaison catégorique, huit de liaison variable et deux de liaison non attendue (Harnois-Delpiano, 2006)⁵⁵. Ainsi, lorsqu'ils lisent, les apprenants L2 coréanophones de niveau A1-A2 du CECRL produisent plus de liaisons réalisées dans des contextes où la liaison est catégorique que dans ceux où elle est variable, l'écart étant significatif tout au long de l'étude longitudinale. En revanche, nous n'avons trouvé aucune différence significative induite par la tâche effectuée, ni entre les réalisations de liaisons catégoriques, ni entre celles de liaisons variables et ce, à chaque temps longitudinal. En lecture, les apprenants L2 coréanophones de niveau A1-A2 du CECRL ont ainsi produit 51,8% de liaisons catégoriques au T1, 62,9% au T2, 63,3% au T3 et 67,9% au T4. Contrairement à la tâche de dénomination d'images où il est significatif, l'accroissement global des réalisations de liaison en lecture ne l'est pas. Les apprenants

⁵⁵ Le T4 n'avait pas été observé lors de l'étude longitudinale exploratoire de 2006 et nous n'avons pas présenté les données de lecture dans les publications ultérieures (Harnois-Delpiano, Cavalla, et al., 2012; Harnois-Delpiano, Chevrot, et al., 2012)

ont par ailleurs produit 18% de variantes réalisées de la liaison variable au T1, 26,5% au T2, 25,8% au T3 et 31,3% au T4, l'accroissement global étant significatif. Cependant, l'augmentation de l'emploi de la variante réalisée n'est réellement significative qu'entre le T1 et le T2. Les résultats de l'étude longitudinale de l'appropriation de la liaison par les apprenants coréens de FLE sont présentés dans la figure 13 ci-dessous. Les résultats de la tâche de lecture sont indiqués par des courbes pleines et des étiquettes de valeur tandis que ceux de la tâche de dénomination d'images apparaissent sous la forme d'une courbe en pointillés, les valeurs pouvant être consultées aux chapitres 2.3.3.1 et 2.3.3.2.

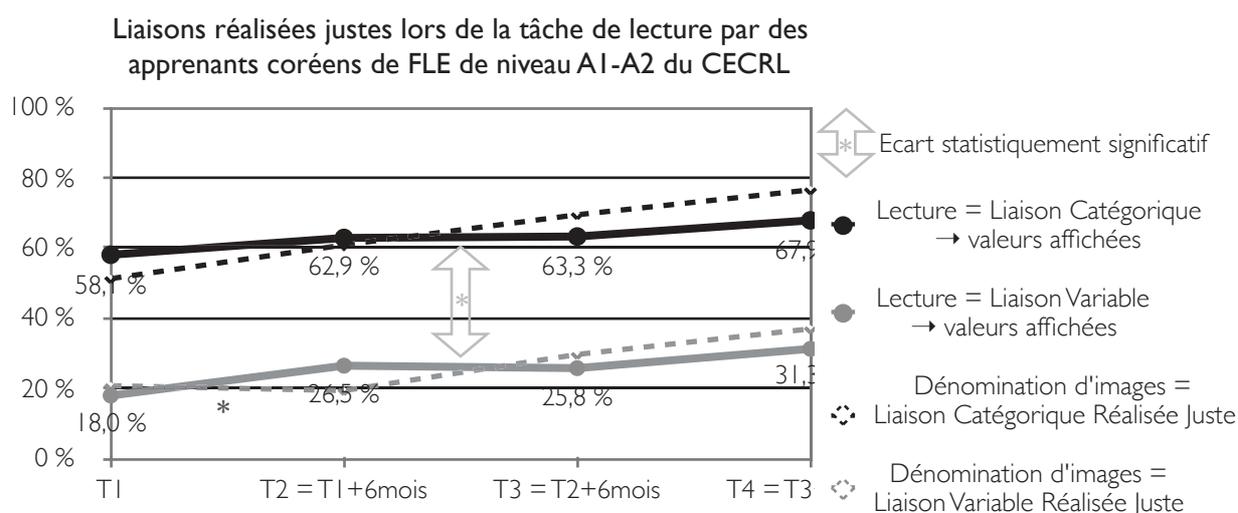


Figure 13 - Comparaison de l'appropriation des liaisons selon la tâche de lecture et de dénomination d'images

Comme en dénomination d'images, l'écart entre la réalisation de la liaison catégorique et la liaison variable en lecture pourrait être induit par l'usage. En effet, les séquences fréquentes à l'oral, tels que les contextes « déterminant + nom » le sont aussi à l'écrit. Elles pourraient alors être reconnues plus rapidement et nécessiter un coût cognitif moins important lors de leur oralisation que des mots moins souvent rencontrés. Chez les apprenants italophones (corpus de Rome) de niveau A2-B1, Barreca et Floquet (2015 : 30) observent également un écart entre la réalisation de la liaison catégorique (74% en lecture, 87% en parole semi-spontanée) et de la liaison variable (30% en lecture, 40% en parole semi-spontanée). Les auteurs indiquent par ailleurs que les taux plus faibles en lecture sont dus aux omissions de CL en contexte catégorique ou à la production de la variante non réalisée de la liaison variable ainsi qu'à des erreurs d'ajout de CL qui sont absentes des autres tâches sans support écrit. Concernant la liaison catégorique, Racine et Detey (2015 : 42) remarquent aussi que les apprenants italophones (corpus de Milan) de niveau A2-B1 réalisent moins de liaison en lecture (79,1%) qu'en conversation (98,9%) tandis que cela ne serait plus le cas pour les apprenants plus avancés, qu'ils soient italophones (corpus de Trieste), hispanophones (corpus de Genève) ou anglophones (Mastromonaco, 1999 : 140).

En somme, les apprenants débutants commenceraient à développer des performances globales de réalisation de la liaison similaires en lecture oralisée et en production orale aussi bien pour les contextes catégoriques que variables. Les deux types d'output n'induiraient toutefois pas la même progression dans l'appropriation. D'un côté, les réalisations de liaisons catégoriques restent stables en lecture tandis qu'elles croissent production sans support écrit. De l'autre, les réalisations de liaisons variables progressent puis se stabilisent en lecture alors qu'elles sont d'abord stables puis croissent en production sans support écrit. Jusqu'à un niveau intermédiaire, il s'agirait plus d'une appropriation de deux compétences distinctes — la lecture oralisée et la production sans support écrit étant toutefois liées par une représentation graphophonique (cf. chapitre 2.3.3.1). En effet, concernant l'appropriation de la variation diaphasique, on attendrait plus de liaisons variables réalisées en lecture qu'en production orale (cf. chapitre 1.3.2), tel qu'observé plus tard chez les francophones natifs et les apprenants L2 avancés hispanophones (Racine, sous presse : 5.3.2) et italo-phones (Falbo et al., sous presse : §3.4).

2.3.4.3. Appropriation de la variation diaphasique

Observant les productions de liaisons dans des contextes impliquant le pluriel, Falbo et al. (sous presse : §3.4) montrent donc que les apprenants italo-phones avancés réalisent proportionnellement moins de CL /z/ en entretien (libre ou semi-guidé) qu'en lecture et en interprétation (consécutive ou simultanée). Les auteurs restent toutefois prudents remarquant que cette dernière tâche a induit un plus grand nombre de contextes de liaisons catégoriques, bien maîtrisées par les apprenants de ce niveau. Falbo et al. indiquent aussi que les contextes de liaison variables sont peu réalisés, hormis les séquences « adjectif + nom » telles que « prochaines / dernières années » (sous presse : §3.4). Cependant, principalement lors de l'interprétation, les auteurs constatent la réalisation de liaisons non attendues (par exemple, "cinq /z/ années") pouvant être considérées comme hypercorrectives (cf. chapitre 1.3.4.2). Les apprenants se préparant à devenir interprètes, il semblerait qu'ils considèrent cette situation de communication professionnelle comme plus formelle donc nécessitant plus de surveillance. Sensibles à la variation diaphasique, ils développeraient donc une compétence métadiscursive toutefois pas encore très bien réglée. En effet, Falbo et al. (sous presse : §3.4) suggèrent que si leur taux de réalisation de la liaison variable se rapproche des compétences natives — elle est plus faible en entretien que celui des apprenants débutants (corpus de Milan) —, une élévation de ce taux était attendue en interprétation, ce qui ne semble pas être le cas.

2.3.5. Modélisation de l'appropriation du phénomène de la liaison en français L2

Sur la base des travaux de Boutin et Lyche (2014) qui observent la liaison chez les francophones natifs non lecteurs de Côte d'Ivoire et de Louisiane (cf. chapitre 1.3.4.2), Wauquier et Shoemaker (2013) déduisent que l'apprentissage de l'écriture représente une étape importante dans l'appropriation de la liaison en français car la connaissance de l'orthographe permet de stabiliser les formes canoniques et de résoudre les problèmes de segmentation. Sans cette étape, les adultes comme les enfants se serviraient de stratégies similaires afin de résoudre les difficultés posées par le phénomène de la liaison en français. En effet, nous avons vu au chapitre 2.3.3.1 que l'appropriation de la liaison catégorique serait plus stable chez les apprenants de FLE lecteurs que chez les enfants francophones natifs non-lecteurs, ce qui pourrait indiquer un lien entre les représentations orthographiques et les représentations phonologiques stockées (Detey & Nespoulous, 2008 : 78). Par exemple, Morin (2005) transcrit un témoignage recueilli par Baronian lors duquel un locuteur louisianais non lecteur semble ne pas avoir fait ce lien et a alors stocké plusieurs variantes d'une même unité lexicale, tel que :

— Comment vous dites *cold* ?
 — [lœfrɛ]. C'est-à-dire, c'est selon l'histoire [lœ distwar] /c'-à-d. le contexte/. Tu vois, pour un n-exemple, t'as *larbre*, *narbre*, *arbre* ou *zarbre* : un *narbre*. Tu vois, t'as /hésite et se reprend/ des fois t'uses le mot *larbre*, *narbre*, *arbre* ou *zarbre*. *Zarbre* veut dire « plus [plys] qu'un ». En anglais, t'uses **un** mot. Ça me gêne pas si y en a un ou i n'n a dix, c'est toujours le même mot. Et en français, t'as quatre mots pour un *narbre* ou un *n...* /hésite/ un /se reprend/ *larbre*. C'est selon, comment t'appelles /hésite et se reprend/ dépeins ton discours, là tu uses le mot *zarbre*, parce que tu peux dire quand quelqu'un n'est pas habitué de parler en français un tas, il va dire *Regarde le gros narbre*. Non, non. Tu dis : *Regarde le gro arbre* [gro a:b], comprends ? (Morin, 2005 : 14)

Ce témoignage était par ailleurs le modèle développemental constructionniste (cf. chapitre 2.2.4) qui postule que l'enfant francophone natif mémoriserait des séquences globales composées d'une forme, d'un sens et de conditions pragmatiques d'emploi, qu'il extrairait de son environnement langagier lors des interactions avec ses proches. Ces "chunks" pourraient ensuite à la fois être stockés et être segmentés lorsqu'ils correspondent à un schéma général de construction émergent. Les plus fréquents resteraient disponibles même après un découpage puisqu'ils feraient partie d'un système dynamique de formes en compétition permettant l'émergence de schémas à différents niveaux d'abstraction. Selon Bartning et Forsberg (2006), des *chunks* sont aussi présents dans les lectures d'apprenants L2. Les auteures les nomment plus largement des "séquences préfabriquées" qui peuvent être :

- soit un *chunk* au sens de "séquence globale stockée" (par exemple, /legliz/ dans "une l'église")
- soit une combinaison qui est utilisée en tant qu'unité non-segmentée (par exemple, "de temps_en

temps" avec liaison réalisée ou "je viens de")

- soit « une combinaison qui n'est utilisée en tant qu'unité non-segmentée que par l'apprenant d'une L2 » [...]. Un exemple [...] est fourni par la suite "c'est *tout passé bien*", produite à plusieurs reprises par Robert, un apprenant débutant » (2006 : 8) qui traite par ailleurs la séquence "ça va" comme un verbe simple en produisant « je ça va » (2006 : 14).

Bartning et Forsberg (2006) observent que ces séquences préfabriquées augmentent au cours de l'appropriation du français L2 — les apprenants avancés en produisant proportionnellement plus que les débutants. De plus, leur distribution en catégorie (lexicale, grammaticale, discursive...) évolue, « le développement de l'usage des [séquences préfabriquées] sembl[ant] plutôt régi par l'input et le style communicatif de l'apprenant » (2006 : 19). Si nous poursuivons la correspondance avec le modèle développemental constructionniste de la liaison en français, ces séquences préfabriquées correspondraient alors à la fois à des *chunks* et à des schémas de construction plus abstraits. Leur richesse augmenterait au fil des récupérations de séquences globales dans l'input et elles seraient plus ou moins ancrées en fonction de leur fréquence d'usage. Cette hypothèse pourrait être étayée par les observations de Howard (2013) qui constate que les apprenants L2 anglophones avancés ne réalisent la liaison qu'avec certains mots au sein des « catégories morphosyntaxiques, impliquant que la liaison variable relèverait de facteurs à la fois lexicaux et morphosyntaxiques dans les lectures d'apprenants » (2013 : 225). L'auteur suggère par ailleurs que :

il pourrait s'agir moins d'une règle lexicale ou morphosyntaxique que de la fréquence de réalisation de la liaison variable avec des mots spécifiques par les locuteurs natifs qui joue un rôle primordial dans l'acquisition de la liaison variable chez les apprenants (Howard, 2013 : 225)

Concernant les apprenants de FLE qui débutent leur appropriation du français simultanément à l'écrit et à l'oral, Wauquier (2009) observe que la différence majeure qui les oppose aux enfants francophones natifs serait leur connaissance de la représentation orthographique des mots induisant la liaison. Lors de l'appropriation, cette différence se traduirait par une démarche opposée, « les apprenants de L1 acqu[ér]ant la liaison en détachant les mots les uns des autres, alors qu'elle pourrait plutôt poser problème aux apprenants de L2 quand ils vont attacher les mots ensemble » (2009 : 125). C'est pourquoi l'auteure penche pour un modèle lexical de l'acquisition de la L2 chez des apprenants de FLE alphabétisés qui se baseraient prioritairement « sur une représentation orthographique mémorisée au cas par cas » (2009 : 111). Dans un second temps, Wauquier et Shoemaker (2013 : 182) suggèrent que les apprenants de FLE opéreraient une généralisation leur permettant de former une représentation phonologique unifiée de la consonne de liaison. Cette généralisation passerait par une exposition répétée à de nombreux contextes de liaison et à la graphie correspondante, induisant le traitement de multiples indices aussi bien dans un

processus ascendant que descendant tels que, entre autres, variation acoustico-phonétique, fréquence lexicale, distribution de la CL. La capacité que les apprenants ont à opérer des généralisations — voire des surgénéralisations — morpho-phonologiques de la réalisation de la liaison à des séquences qu'ils n'ont pas encore rencontrées dans l'input a été montrée par des études de la perception de la liaison en français (cf. chapitre 1.3.4.2). Des études en production étaient aussi l'hypothèse de cette capacité, Mastromonaco (1999 : 238) relevant par exemple des productions avec liaison réalisées du type "des boucles_oreilles" ou "ce n'est pas_ils". Selon Wauquier et Shoemaker (2013 : 183), le scénario développemental de la liaison en français se présenterait sous la forme d'un continuum avec, à une extrémité les enfants francophones natifs qui privilégieraient un modèle phonologique et à l'autre, les apprenants L2 qui privilégieraient un modèle lexical au cas par cas. Racine (sous presse) étai ce stratégie lexicale au début de l'appropriation de la liaison en français L2 par les observations de productions d'erreurs de substitution de type orthographique, tel que "un grand /d/ arbre" et de liaisons sans enchaînement, respectant les "blancs" qui séparent chaque mot à l'écrit. L'auteure indique cependant qu'un séjour en milieu homoglotte « favoriserait la mise en place d'un processus de généralisation indépendante du mot sur la base de correspondances phonographiques (Harnois-Delpiano, Cavalla, et al., 2012), ainsi que le développement de la compétence sociolinguistique » (Racine, sous presse : chap.6).

Egalement sur la base de stratégies lexicales, Barreca et Floquet (2015 : 33), postulent quant à eux sur un modèle constructionniste de l'appropriation de la liaison en français chez les apprenants de français L2. Les apprenants de FLE récupérerai des séquences dans l'input oral qui favoriserai l'émergence de schémas généraux de construction tels que : « plus + z + X », « numéral + z + nom » ou « pronom + z + verbe pluriel ». Ces schémas pourrai respectivement induire des liaisons erratiques (par exemple, "deux étages plus /z/ haut"), des erreurs de substitution (par exemple, "vingt /z/ euros") et des ajouts de CL (par exemple, "Les manifestations qui /z/ ont eu"). Les apprenants L2 récupérerai également des séquences dans l'input d'apprentissage écrit qui permettrait le stockage de représentations orthographiques, induisant des erreurs de substitution de type orthographique (par exemple, "mes /s/ amis").

Que l'on considère l'un ou l'autre des trois modèles de l'appropriation de la liaison en français (phonologique, lexical ou constructionniste), on relève l'importance de l'usage dès le début de l'appropriation du phénomène de la liaison en français et ce, pour les enfants francophones natifs comme pour les apprenants L2 alphabétisés, ces derniers se distinguant par leur connaissance de la forme graphique des séquences comportant une liaison potentielle.

2.4. Hypothèses

Pour cette thèse, nous avons choisi de réaliser une étude comparative de l'appropriation de la liaison en français L1 et L2 sur la base d'un protocole commun à tous les participants afin de trouver des points de comparaison entre des locuteurs aussi éloignés sur le continuum de la situation d'appropriation que des enfants francophones natifs et des apprenants adultes coréens de FLE ne s'étant jamais rendu dans un environnement homoglotte (cf. chapitre 2.3.1.2).

Ainsi, sur la base de nouvelles données, nous commencerons par vérifier des hypothèses de notre étude exploratoire (Harnois-Delpiano, 2006) que nous n'avions pas pu tester sans risquer l'influence d'éventuels biais méthodologiques sur les résultats. Par exemple, nous avons choisi de ne pas conserver les mêmes M1 et M2 dans la tâche de production et dans la tâche de jugement d'acceptabilité car nous nous inquiétons des stratégies cognitives qu'auraient pu mettre en place des adultes soumis à la même tâche tous les six mois afin d'améliorer leurs performances de manière artificielle. Mais du fait de ce choix, nous n'avons pas pu faire de comparaisons précises entre les résultats observés en production et ceux relevés en jugement.

Par ailleurs, les M1 et les M2 de nos précédentes tâches expérimentales étant différents de ceux des protocoles expérimentaux de Dugua (2006) et Nardy (2003, 2008), nous ne pouvions comparer que l'allure générale des courbes d'évolution des enfants francophones natifs et des apprenants adultes coréens de FLE. Par exemple, s'agissant du M1 "petit" proposé aux locuteurs L1 *versus* le M1 "grand" aux locuteurs L2, nous ne pouvions savoir quelle proportion de liaisons variables produites ou jugées réalisées étaient dues à l'indice morphologique de l'adjectif antéposé "petit" dont le féminin est compatible avec la CL /t/ qu'il induit au masculin, ce qui n'est pas le cas pour "grand" (féminin en /d/ *versus* CL en /t/). Cet indice peut tout à fait s'intégrer au sein d'une étude sur l'appropriation de la liaison mais il devient un biais si tous les participants n'y sont pas exposés.

En définitive, nous allons nous intéresser aux profils des variantes produites ou jugées acceptables par des enfants francophones natifs et des apprenants adultes coréens de FLE afin de tester l'influence de la connaissance de l'orthographe, celle de la langue première mais aussi celle des dimensions psycholinguistique et sociolinguistique du contexte d'appropriation.

- ① Notre première prédiction est que, comparativement aux enfants L1, les apprenants L2 devraient produire beaucoup de variantes non réalisées (considérées comme des erreurs d'omission dans les contextes de liaison catégorique) du type /gʁoavjɔ̃/ pour "un gros avion" car on peut penser qu'ils font appel à la forme orthographique des mots lorsqu'ils ont à former une phrase à l'oral. Ainsi, puisque "gros" est suivi d'un blanc dans l'input écrit et qu'il se prononce /gʁo/ en isolation ou en fin de groupe de souffle ("il est gros"), on peut supposer qu'ils vont aligner leur représentation graphophonique /gʁo/ avec /avjɔ̃/ et ainsi produire la séquence /gʁoavjɔ̃/.
- ② Notre deuxième prédiction est que, comparativement aux enfants L1, les apprenants L2 devraient produire beaucoup d'erreurs de CL non attendue du type /gʁosavjɔ̃/ pour "un gros avion" par référence à la forme orthographique du mot "gros" qui se termine par un "s". Nous essaierons par ailleurs de déterminer s'il ne s'agit pas d'erreurs de substitution morphologique dans le cas des adjectifs antéposés car « si le masculin est le genre le plus souvent employé par défaut » (Véronique et al., 2009 : 101), il est possible que certains apprenants emploient le féminin par défaut. Dans ce cas, ce type d'erreur devrait être observable devant les M2 de contrôle à initiale consonantique, par exemple "un grosse chat".
- ③ Notre troisième prédiction est que, comparativement aux enfants L1, les apprenants L2 devraient produire très peu d'erreurs de substitution du type /gʁonavjɔ̃/ puisque la connaissance de la forme orthographique "un gros avion" induit une liaison en /z/ ou éventuellement en /s/ mais en aucun cas en /n/. Par ailleurs, la connaissance de la graphie du mot "avion" à initiale vocalique n'est pas compatible avec l'encodage du phonème /n/ à son initiale.
- ④ Notre quatrième prédiction est que, recevant un enseignement académique, les apprenants L2 devraient privilégier une appropriation de la variante formelle de la liaison variable (réalisée avec liaison) alors que les enfants L1 devraient s'approprier la variante neutre ou informelle (variante non réalisée) plus conforme à sa fréquence de réalisation dans un environnement langagier homoglotte. Nous mettrons en relation les jugements d'acceptabilité et les productions des apprenants de FLE comme des enfants francophones natifs afin de cerner si les réalisations sont guidées par la norme en français L2.
- ⑤ Notre cinquième prédiction est que, le coréen étant, à l'instar du français, marqué par un enchaînement généralisé susceptible de modifier les frontières de syllabes, les apprenants coréens de FLE devraient produire très peu de liaisons sans enchaînement, contrairement aux apprenants L2 de langues germaniques.

⑥ Notre sixième prédiction est que le processus d'appropriation de la liaison en français n'est pas le même pour les locuteurs L1 et L2. En effet, tandis que les enfants francophones natifs seraient engagés dans un processus d'abstraction (maîtrise et automatiser de la liaison avant d'en prendre conscience et d'en faire émerger les schémas spécifiques), les apprenants adultes de FLE seraient guidés dans un processus de procéduralisation (Anderson, 1983) où « les connaissances d'ordre général et descriptif (*les connaissances déclaratives*) se transforment en connaissances exécutables (les actions à réaliser et leur ordre d'exécution) de façon automatique dans des contextes particuliers (*les connaissances procédurales*) » (Véronique et al., 2009 : 25). C'est pourquoi, contrairement aux enfants francophones natifs, la capacité à juger acceptable la réalisation des liaisons justes devrait précéder la capacité à les produire chez les apprenants adultes de FLE.

| HYPOTHÈSES DE RECHERCHE | |
|-------------------------|--|
| 1 | comparativement aux enfants L1, les apprenants L2 devraient produire beaucoup d'omissions de liaison catégorique et de variantes non réalisées de liaison variable du type /tʁwaãfã/ pour "trois enfants" ou /gʁoavjõ/ pour "un gros avion" |
| 2 | comparativement aux enfants L1, les apprenants L2 devraient produire beaucoup d'erreurs de CL non attendue du type /gʁosavjõ/ pour "un gros avion" |
| 3 | comparativement aux enfants L1, les apprenants L2 devraient produire très peu d'erreurs de substitution du type /gʁonavjõ/ |
| 4 | les apprenants L2 devraient privilégier une appropriation de la variante formelle de la liaison variable (réalisée avec liaison) alors que les enfants L1 devraient s'approprier la variante neutre ou informelle (variante non réalisée) |
| 5 | les apprenants coréens de FLE devraient produire très peu de liaisons sans enchaînement, contrairement aux apprenants L2 de langues première.s germanique.s |
| 6 | le processus d'appropriation de la liaison en français n'est pas le même pour les locuteurs L1 et L2 : tandis que les enfants francophones natifs seraient engagés dans un processus d'abstraction, les apprenants adultes de FLE seraient guidés dans un processus de procéduralisation |

Tableau 13 - Hypothèses de recherche

C'est donc sur la base de ces hypothèses que nous avons établi le protocole expérimental que nous allons détailler ci-après.

PARTIE ② - ETUDE COMPARÉE DE LA LIAISON LI-L2

3. Méthodologie

Une fois les hypothèses définies, le choix de la méthodologie à adopter est particulièrement importante, afin de recueillir des données qui pourront les étayer. Celles de cette thèse (cf. chapitre précédent) induisent une étude comparative entre deux groupes de participants : d'un côté de jeunes enfants non lecteurs dont le français est leur langue première, de l'autre des apprenants de FLE de niveau débutant qui s'approprient le français simultanément à l'écrit et à l'oral dans un milieu guidé non homoglotte. Il fallait alors trouver une méthode de recueil de données pour cette étude comparative qui soit absolument identique et réalisable aussi bien par les participants les plus jeunes que par les plus âgés.

3.1. Le choix de la méthode de recueil de données

A vrai dire, nous ne nous sommes jamais posé la question de constituer un corpus par le biais d'un entretien ou d'un questionnaire. En effet, les apprenants de FLE ne pourraient soutenir un entretien du fait de leur niveau de français équivalent au A1 du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) et les enfants francophones natifs ne pourraient répondre à un questionnaire car trop jeunes pour savoir écrire.

L'observation directe des participants est une méthode qui consiste par exemple à donner à chaque participant un enregistreur avec lequel il gèrera les périodes de recueil de données. Il s'agit d'une méthode intéressante car elle a l'avantage de présenter une grande validité externe : les résultats obtenus lors des enregistrements sont généralisables à l'utilisation du langage tel qu'il se réalise dans les échanges quotidiens naturels. Elle aurait été facile à mettre en place avec de jeunes enfants : dans ce cas, ce sont bien sûr les adultes proches d'eux (parents, enseignant...) qui mettent l'enregistreur en marche. Mais elle ne convenait pas aux apprenants de FLE dont le milieu habituel des interactions en français est la classe de langue où les interventions sont souvent longuement

préparées voire même préalablement revues et corrigées à l'écrit. Par ailleurs, les participants L1 et L2 ayant une grande différence d'âge, leurs centres d'intérêts et donc leurs sujets de conversation auraient également été différents, ce qui aurait probablement impliqué peu de co-occurrences communes de deux mots entrant en liaison. Enfin, avec cette méthode d'observation des participants, il n'aurait pas été possible de recueillir des jugements d'acceptabilité des liaisons.

Ces méthodes écartées, il restait l'étude expérimentale qui a l'avantage de présenter une grande validité interne, c'est-à-dire qu'elle permet un contrôle efficace des variables à manipuler et donc la vérification d'hypothèses très précises. Dans le cadre de cette étude, nous verrons au chapitre 3.4.1 qu'il nous a par exemple été possible de choisir des mots identiques aux deux groupes de participants de manière à pouvoir comparer leurs résultats. Bien sûr, comme toutes les méthodes, l'étude expérimentale présente aussi des inconvénients et notamment celui de sa validité externe. En effet, on peut se demander dans quelle mesure les résultats obtenus lors des tâches proposées aux participants peuvent être généralisés à l'utilisation du langage tel qu'il se réalise dans les échanges quotidiens. Toutefois, ce désavantage n'entravant pas la mise en place d'un protocole commun aux enfants L1 et aux adultes L2, c'est l'étude expérimentale qui a été choisie comme méthode de recueil de données pour ce travail de recherche.

La méthode de recueil de données définie, nous allons tout d'abord présenter les participants L2 puis les participants L1 et enfin le protocole expérimental mis en place pour réaliser cette étude comparative.

3.2. Les choix concernant les participants L2

3.2.1. Les participants L2 et les conditions d'enregistrement

Lors de notre pré-enquête (Harnois-Delpiano, 2006; Harnois-Delpiano, Cavalla, et al., 2012) dont l'objet était une étude longitudinale de l'appropriation de la liaison chez l'apprenant coréen de FLE, nous avons eu l'opportunité d'enregistrer des étudiants coréens dans leur pays d'origine. En effet, il s'agissait de nos propres étudiants d'université, les contacts étaient donc déjà noués et il nous a été assez facile de suivre un groupe classe sur une période de 18 mois sans "perdre" de nombreux participants. Au moment de l'élaboration du protocole expérimental de cette présente étude, nous résidions au Japon, mais nous enseignions dans un établissement où les apprenants venaient suivre des sessions de français sur des périodes plus courtes. Leur profil était par ailleurs très éclectique : âge, classe sociale, motivation très diverses... Nous nous inquiétions des nombreux biais non

maîtrisés qui auraient pu influencer sur nos résultats. Comme nous n'avions pas de contact avec les universités japonaises, il nous a été plus aisé de retourner en Corée du Sud voisine où nous connaissions bien le milieu universitaire. Nous avons exclu de retourner dans la même université que notre pré-enquête car nous y avons envoyé les résultats. Les participants auraient alors été très au fait de notre recherche et nul doute qu'ils se seraient appliqués à réaliser le plus de liaisons possible. L'établissement choisi pour cette présente étude fut alors l'Université Nationale de Chungbuk de la ville de Cheongju dans la province du Chungcheongbuk en Corée du Sud. L'avantage de cet établissement public était qu'un des expérimentateurs avait enseigné dans le département de Langue et Littérature Françaises. Il connaissait donc très bien les lieux ainsi que le directeur, les professeurs, l'assistante pédagogique et même quelques étudiants, qui tous pouvaient encourager les apprenants du département à participer à l'expérimentation. Ainsi, les enregistrements ont eu lieu dans l'ancien bureau de cet expérimentateur, son successeur ayant eu la gentillesse de le laisser à disposition.

Les enregistrements ont été effectués à l'aide d'un ordinateur portable et d'un micro-cravate. Les participants portaient le micro-cravate et l'ordinateur portable enregistreur était placé derrière eux, à un peu plus d'un mètre. Cette précaution empêchait que le micro ne capte le bruit des ventilateurs de refroidissement de l'ordinateur et permettait aux participants de se détendre plus rapidement puisqu'ils n'avaient ni le micro ni l'ordinateur dans leur champ visuel. Par ailleurs, nous avons utilisé de logiciel Soundforge 8.0. qui permettait d'enregistrer en 24 bit mono et en 44000 Hertz. Ce mode d'enregistrement est un compromis entre la qualité du son et le volume des fichiers. La qualité obtenue est largement suffisante pour la transcription des éléments phonologiques.

Le traitement des données recueillies a donc été réalisé au casque, à l'aide du logiciel Audacity qui possède les mêmes fonctionnalités de base que Soundforge mais en version libre et gratuite : mise en pause et retour à la lecture très aisée, visualisation de la représentation temporelle de l'intensité du signal sonore par un oscillogramme permettant de repérer les productions que l'on a pas eu le temps de transcrire afin de rapidement les sélectionner pour les écouter à nouveau, voire écouter en boucle celles qui seraient discutables. Pour ces dernières, dans les cas les plus difficiles, le logiciel nous permettait de les isoler en vue de les faire écouter à un second juge et de trancher pour l'un ou l'autre élément phonologique après concertation. Par exemple, pour produire le phonème /œ̃/ qui n'est pas présent en coréen, certains étudiants y ajoutent la vélaire /ŋ/ qui existe dans leur langue première afin d'insister sur son trait nasal. Il est ensuite difficile de différencier un enchaînement du type /œ̃ŋami/ d'une liaison /œ̃ nami/ sachant qu'ils peuvent également produire /œ̃ŋnami/ pour "un ami". Par ailleurs, toutes les données de production ont été réparties

entre trois enseignants de FLE dont deux ont enseigné en Corée du Sud. Les données de production ont donc été double codées en aveugle, une fois par nous-même et une fois par un autre juge. Les codages non concordants ont enfin été réexaminés afin de déterminer la réalisation à retenir.

3.2.2. La méthode longitudinale

Comme pour notre pré-enquête (Harnois-Delpiano, 2006; Harnois-Delpiano, Cavalla, et al., 2012), le choix d'une nouvelle étude longitudinale s'est imposé à nous, celle-ci nous paraissant rendre mieux compte du processus d'acquisition. En effet, contrairement à l'étude transversale qui s'attache à la connaissance linguistique des participants à un temps donné, l'étude longitudinale reflète l'évolution développementale des individus. Plus précisément, lors des études transversales, on s'intéresse à des groupes de participants différents à chaque temps donc si on constate des différences, on ne peut pas savoir s'il s'agit de différences développementales ou interindividuelles. En revanche, dans les études longitudinales, comme on s'intéresse au même groupe de participants à des moments différents, il y a davantage de chances que les différences entre les temps de l'étude résultent du processus d'acquisition lui-même. En outre, étant donné que les mêmes individus sont suivis sur une certaine période de temps, on peut ainsi reconstituer les enchaînements développementaux.

Comme pour la pré-enquête, les temps d'enregistrement ont été définis en fonction du calendrier de l'année universitaire coréenne qui ne nous laissait que très peu de liberté. En effet, débutant en mars et se terminant en décembre, elle est composée de deux semestres de quinze semaines, le premier s'étalant de mars à juin et le second de septembre à décembre. Entre chaque semestre, les étudiants profitent de plus de deux mois de vacances durant lesquels ils n'étudient généralement pas le français. Il n'était donc pas judicieux de les enregistrer en début de semestre puisque cette période ne permet que de réactualiser les acquis. Nous avons alors programmé nos passations à chaque fin de semestre, juste avant la semaine d'exams se déroulant la première semaine de juin et de décembre. Nous avons ainsi enregistré les étudiants trois fois en laissant un intervalle de six mois entre chaque enregistrement. Plus précisément, comme nous avons décidé de suivre des étudiants d'une même promotion dans le but de réduire les différences interindividuelles, nos passations ont eu lieu en novembre, à la fin de leur deuxième année universitaire, puis en mai et en novembre de leur troisième année universitaire. Partant de vingt-et-un apprenants qui ont accepté de participer à l'expérimentation au premier temps d'enregistrement, nous en avons perdu deux à chaque temps. Nous aurions souhaité ajouter un quatrième temps d'enregistrement mais il nous a

été financièrement impossible de retourner en Corée du Sud afin d'organiser cette dernière passation puisque nous n'habitons en Asie. Le risque était par ailleurs important de perdre de nombreux participants, la quatrième année d'étude universitaire étant pour beaucoup d'étudiants coréens précédée d'une année sabbatique ou alors une année de stages en entreprise. C'est pourquoi cette recherche repose sur dix-sept apprenants L2 suivis sur une période d'un an.

3.2.3. L'environnement langagier des participants L2

Tous les participants L2 sont donc étudiants en licence de langue et littérature françaises dans une université de Corée du Sud, pays non-francophone géographiquement éloigné des pays où l'on parle français. Malgré ce point commun, leur environnement langagier et leur motivation à apprendre le français peuvent être très hétérogènes. En effet, comme les universités coréennes sont soumises à un système de classement, les étudiants cherchent à intégrer les meilleures, quitte à entrer dans un département qui ne les intéresse pas du tout, comme par exemple celui de français. C'est pourquoi ils sont très libres d'organiser leurs études comme ils l'entendent en choisissant n'importe quelle Unité de Valeur dans tous les départements de l'université et ce, dès leur admission, sans être astreints à suivre des cours obligatoires. Cela n'empêche pas qu'à chaque fin de semestre, quelques uns des meilleurs étudiants tentent de changer d'université pour une plus renommée ou pour se réorienter. En outre, il est de coutume de prendre une année sabbatique pendant le cursus universitaire, et les hommes sont également tenus de faire environ deux ans de service militaire obligatoire qu'ils effectuent souvent à la fin de leur première année d'études, ce qui les éloigne de l'université en général pendant trois ans. Le redoublement étant inexistant en Corée du Sud, ces années de pause souhaitées ou forcées expliquent les écarts d'âge d'une année entre les jeunes femmes mais surtout le fait que les jeunes hommes soient plus âgés. L'environnement langagier français est ainsi forcément très différent entre un étudiant revenant de son service militaire, un étudiant en année sabbatique, un étudiant qui ne choisit qu'un cours de civilisation française et un étudiant qui choisit tous ses cours dans le département de langue et de littérature françaises, dont le cours de conversation assuré par le professeur natif. Ce dernier détail est très important car, en Corée, la majorité des cours de langue, de littérature ou de civilisation, assurés par les professeurs coréens, sont donnés en langue maternelle. Les apprenants ont donc très peu de contact avec l'oral des langues étrangères.

A la fin du dernier enregistrement, nous avons alors fait remplir aux 17 étudiants qui ont accepté de participer à l'étude, un questionnaire destiné à explorer leur environnement langagier francophone

(cf. annexe 5 pour lire le questionnaire et ses résultats globaux). Ce questionnaire, composé de vingt questions rédigées en coréen, est le même que celui rempli par les participants de la pré-enquête. Il s'agit d'une adaptation du travail de Payre-Ficout (2007) originellement conçu pour des apprenants d'anglais langue étrangère de niveaux secondaire et universitaire. Les 5 premières questions (1 à 5) traitent de la présence des langues étrangères dans l'environnement langagier, passé ou présent, scolaire ou familial, des participants. Les six questions suivantes (6 à 11) traitent de leur apprentissage explicite du français : nombre d'heures de cours, résultats, stages supplémentaires pris hors les murs de l'université. Les huit dernières questions (12 à 20) traitent de leur pratique du français en dehors des salles de classe : utilisation du français oral, participation à des spectacles, jeux-concours ou examens, correspondance électronique, écoute (attentive ou non) de chansons, lectures et autres contacts avec la langue française. Les tableaux en annexe 6 permettent de découvrir, participant par participant, les résultats de ce questionnaire d'environnement langagier.

Cette exploration de l'input nous a permis de confirmer notre intuition, à savoir que même si deux d'entre eux (participants C06 et C13) ont commencé l'apprentissage du français au lycée ou en Alliance Française (participant C10), les apprenants ont tous un faible rapport à l'environnement langagier francophone. En effet, tous ont étudié l'anglais en première langue étrangère et tous parlent le coréen chez eux, excepté le participant C05 qui parle également l'anglais, dans une famille coréenne. Aucun d'eux n'a effectué de stage linguistique ou de séjour dans un pays francophone ni n'a pris de cours de français particulier (les enseignants de cours privés sont souvent des francophones natifs) et aucun ne parle régulièrement le français en dehors de l'université. Même si six d'entre eux ont passé ou réussi un Diplôme d'Études de Langue Française (DELF) de niveau A, les étudiants estiment tous leur niveau de français de très mauvais à mauvais, hormis les participants C05 (moyen) et C12 (bon).

De plus, comme présumé, le choix des enseignements dans le département de langue et littérature française est très variable selon les participants. Si les écarts ne sont pas très importants en première année universitaire — de une à trois Unités de Valeur de trois heures par semaine chacune —, les choix se révèlent très marqués en troisième année : de zéro à sept UV. Par ailleurs, un seul participant (C02) n'a jamais suivi l'UV de conversation française avec l'enseignant natif, deux participants (C11 et C17) l'ont suivie seulement une fois lors du deuxième semestre de leur deuxième année (celui du temps 1 de l'étude longitudinale), cinq participants ont choisi ce cours deux semestres, quatre participants pendant trois semestres, quatre autres durant quatre semestres et un seul (C10) sur cinq semestres. Ce dernier participant étant le seul à avoir suivi cette UV dès la première année universitaire.

Concernant leur environnement langagier francophone hors université, quatre étudiants entretiennent une correspondance écrite sur l'Internet et cinq lisent des articles, des petits textes ou des contes. Par ailleurs, douze participants visionnent des films en version originale française sous-titrés en coréen (les films français ne sont pas doublés en coréen), un participant (C12) regarde une chaîne de télévision francophone — probablement TV5 Monde — et deux (C14 et C15) écoutent une station de radiophonie francophone — probablement RFI sur l'Internet. Enfin, sur les onze participants qui écoutent des chansons francophones, même si neuf essaient de les traduire, seuls deux (C14 et C15) portent attention aux paroles lors de l'écoute.

Cependant, que les étudiants aient un input oral ou écrit hors contexte universitaire se différenciant des autres, la fréquence de ces inputs se révèle toujours rare : tous répondent “parfois” ou “peu” lorsqu'ils décrivent leurs contacts à l'environnement langagier francophone. Cette rareté pourrait s'illustrer par le participant C16 lorsqu'il répond “marques et noms commerciaux” à la question « avez-vous d'autres contacts à la langue française en dehors de l'université ? ». Nous pouvons en conclure que les résultats généraux de ce questionnaire d'input montrent que les participants qui ont accepté de participer à cette étude longitudinale ont un environnement langagier francophone assez homogène et rare.

3.3. Les choix concernant les participants L1

3.3.1. La méthode transversale

Les participants L1 de la pré-enquête étaient des enfants francophones natifs qui avaient participé à d'autres expérimentations (Dugua, 2006; Nardy, 2008). La première expérimentation (Dugua) avait enregistré 200 de ces enfants dans le cadre de travaux sur l'élaboration d'un scénario développemental de l'acquisition de la liaison en français L1. La seconde expérimentation (Nardy) avait permis d'enregistrer 185 enfants de deux à six ans afin d'étudier l'acquisition des variables sociolinguistiques. L'inconvénient était que le contenu des tâches expérimentales était sensiblement différent pour les participants L1 et les participants L2 : certains mots cibles étaient dissemblables. Par ailleurs, les participants L1 (de Dugua, 2006), dont les résultats étaient mis en regard de ceux des participants L2 à la tâche de dénomination d'images, n'étaient pas les mêmes que les participants L1 (de Nardy, 2008) dont les résultats étaient mis en parallèle de ceux des participants L2 à la tâche de jugement d'acceptabilité des liaisons. Il n'était alors pas possible de comparer les résultats des participants L1 à la première et à la seconde tâche.

Du fait de ces inconvénients, il a fallu sélectionner de nouveaux participants L1. L'objet de ce travail de recherche étant basé sur une étude comparative, il aurait bien sûr été intéressant d'utiliser la méthode longitudinale afin de recueillir les données des enfants francophones natifs. Cependant, il est important de rappeler qu'on ne peut ni aligner les capacités d'apprentissage des apprenants adultes et des jeunes enfants, ni faire correspondre des temps d'apprentissage du français — trois ou quatre ans — à un âge de développement. Organiser des temps d'enregistrements identiques pour les participants L1 et les participants L2 — par exemple tous les six mois pendant quatre ans, des 2 ans aux 6 ans des enfants — n'était donc ni pertinent, ni réalisable. En effet, comme évoqué plus haut (cf. chapitre 3.2.2), nous n'avons pas pu prolonger le suivi longitudinal au-delà d'un an pour les participants L2 et nous n'étions pas non plus en mesure de mettre en place un suivi longitudinal de quatre ans en France auprès d'une vingtaine d'enfants francophones natifs pour cette thèse qui a par ailleurs été commencée depuis l'étranger.

Bien que le choix d'organiser une étude transversale pour les jeunes enfants ait été imposé pour des raisons logistiques, il a révélé l'avantage de pouvoir comparer les résultats des participants L2 à un très grand nombre de participants L1. Atténuant l'influence de la variation inter-individuelle de maturité syntaxique et phonologique chez les jeunes enfants, ce grand nombre de participants permet ainsi de mettre en regard l'allure générale des courbes d'évolution des participants L1 et L2. Il permet également de disposer d'assez de participants L1 pour apparier leurs performances à celles des participants L2 lors une première tâche afin d'examiner leurs différences de performance lors d'une seconde.

3.3.2. Les participants L1 et les conditions d'enregistrement

Les expérimentateurs qui ont sélectionné les participants L1 de cette présente étude étaient des étudiants de troisième année de licence de Sciences du Langage suivant le cours de psycholinguistique à l'Université Stendhal Grenoble III. Travaillant en binômes, ils étaient chargés de rencontrer au moins trois enfants non lecteurs dont le français était la seule langue parlée au domicile familial. Ils avaient pour consigne une contrainte de genre avec l'enregistrement d'au minimum une fille et un garçon, ainsi qu'une contrainte d'âge : les trois niveaux de l'école maternelle devaient être représentés. Les étudiants étaient tenus de suivre un guide du protocole expérimental qui leur avait été distribué et détaillé en cours et dont les conseils et les vidéos d'exemple étaient en ligne sur un blog Internet⁵⁶. Ils pouvaient en revanche utiliser le matériel d'enregistrement de leur

⁵⁶ Harnois-Delpiano, M., *Psycholinguistique*, <http://sem6-ue1.blogspot.fr/>

choix à condition de pouvoir remettre les bandes son sous format numérique avec la transcription manuscrite et informatisée (fichier tableur) des données recueillies. C'est ainsi que 135 enfants francophones natifs âgés de 39 à 92 mois ont été enregistrés en France en famille ou à l'école maternelle dans des classes de petite, moyenne et grande sections.

Mais il s'est avéré que nous manquions de participants très jeunes. En effet, les travaux de Dugua (2006) et Nardy (2008) reposaient sur des données recueillies auprès d'enfants dont les plus jeunes étaient âgés de 27 mois. Une nouvelle vague d'enregistrements a donc été mise en place. Les expérimentateurs étaient à nouveau des étudiants de troisième année de licence de Sciences du Langage qui suivaient le cours de psycholinguistique⁵⁷ à l'Université Stendhal Grenoble III. Travaillant en binômes, ils étaient chargés de rencontrer au moins une fille et un garçon pas encore scolarisés ou alors dans des classes de toute petite section de maternelle. Chaque binôme recevait par ailleurs six bandes son d'enfants plus âgés : deux de petite section, deux de moyenne section et deux de grande section de maternelle qui avaient été rencontrés par les précédents étudiants. C'est ainsi que 54 enfants francophones natifs âgés de 27 à 45 mois ont été enregistrés en France, en famille, chez leur assistante maternelle, en crèche collective ou à l'école maternelle dans des classes de très petite section et que les données de 110 des 135 participants L1 précédemment enregistrés ont bénéficié d'une seconde transcription.

Sur les 189 participants L1 dont les données ont été recueillies, 165 ont été retenus : 10 ont été écartés du fait qu'ils avaient produit trop peu de réponses, 8 parce que l'expérimentateur n'avait pu fournir aucune bande son de ses enregistrements et 6 car le protocole expérimental n'avait pas été correctement respecté (3 enfants lecteurs, 1 grandissant dans un milieu peu francophone, 2 ayant exécuté les tâches dans le mauvais ordre). Comme les productions de 110 participants avaient déjà été jugées deux fois, les 55 autres bandes son ont été attribuées à une professeure des écoles maternelles de la région orléanaise si bien que les données de tous les participants L1 ont bénéficié d'une double transcription en aveugle. Nous avons ensuite croisé les transcriptions des deux juges, et pris des décisions lorsque leurs transcriptions ne s'accordaient pas, en réécoutant tous les cas discutables.

Enfin, comme les participants L2 ont été enregistrés sur trois temps longitudinaux, les 165 participants L1 ont d'abord été répartis en trois groupes d'âges, le plus jeune de chaque groupe ayant environ 15 mois de moins que le plus âgé :

⁵⁷ Ces derniers enregistrements se sont déroulés entre février et avril 2013 alors que nous étions l'enseignante de ce cours de psycholinguistique.

- 55 enfants de 28 à 44 mois (2;4 - 3;8 ans)
- 54 enfants de 45 à 60 mois (3;9 - 5;0 ans)
- 56 enfants de 61 à 75 mois (5;1 - 6;3 ans)

Mais la variabilité inter-individuelles des âges dans chaque groupe étaient telles qu'il était préférable d'y réduire l'écart d'âge maximum à 11 mois. Nous avons alors retrouvé des groupes de participants L1 assez similaires à ceux de Dugua (2006) et Nardy (2008), soit :

- 40 enfants de 28 à 39 mois (2;4 - 3;3 ans)
- 44 enfants de 40 à 51 mois (3;4 - 4;3 ans)
- 40 enfants de 52 à 63 mois (4;4 - 5;3 ans)
- 41 enfants de 64 à 75 mois (5;4 - 6;3 ans)

L'objet de ce travail de recherche étant une étude comparative entre des enfants francophones natifs et des apprenants de FLE, le protocole expérimental que nous allons détailler se devait d'être identique pour les participants L1 et L2.

3.4. Le protocole expérimental

3.4.1. Le choix des mots cibles et du matériel

Comme pour la pré-enquête, le protocole expérimental de cette étude repose sur des séquences de deux mots qui, entrant en contact, impliquent la possible apparition d'une consonne de liaison. Toute la difficulté résidait dans le fait que les apprenants qui débutent leur apprentissage du français et les jeunes enfants ont non seulement un lexique très restreint mais aussi un lexique afférent à des centres d'intérêts différents. Autre difficulté : les mots cibles choisis devaient être aisément représentables et identifiables sous forme de dessin (notamment en raison des enfants non lecteurs). Plus délicat encore, il fallait que les séquences pouvant impliquer une liaison puissent être représentées par un seul dessin alors qu'elles sont composées de deux signifiants, le M1 entrant possiblement en liaison avec M2. En effet, un reproche fait à la pré-enquête était l'utilisation de deux images, la première représentant le M1 (par exemple, "trois") et la seconde le M2 (par exemple, "homme"). Cette manière de procéder pouvait suggérer un découpage de la séquence à produire en unités lexicales et donc induire un plus grand nombre d'omissions de la CL (Jean-Pierre Chevrot, communication personnelle).

Pour procéder au choix des M1, nous avons listé ceux impliquant les CL /n/, /z/ et /t/. Puis nous avons éliminé ceux renvoyant à un sens difficile à représenter par un dessin (par exemple, le déterminant de la quantité définie pluriel "les"). Afin de proposer des contextes de liaisons catégoriques, nous avons sélectionné un M1 singulier induisant la CL /n/, nous avons donc choisi "un" et un M1 pluriel induisant la CL /z/. Notre première intention était de choisir le M1 "deux" mais la prononciation des apprenants coréens de FLE pouvait être phonétiquement trop proche de son équivalent anglais "two", nous avons alors choisi "trois". Afin de proposer des contextes de liaisons variables, nous avons sélectionné des adjectifs qualificatifs pouvant être antéposé au nom, soit "petit", "grand" et "gros". Notre première intention était de choisir les M1 "gros" et "grand" mais les plus jeunes enfants ne font pas encore de distinction sémantique claire entre les deux. Nous devons donc faire un choix entre les deux et conserver "petit", même si c'était celui que nous aurions souhaité éliminer. En effet, la forme liaisonnée de "petit" étant phonétiquement identique à sa forme du féminin enchaînée, "petite amie" /pətitami/ peut aussi bien être "petit_ami" que "petite amie". Chez les apprenants de FLE, les erreurs d'accord en genre de l'adjectif ne sont pas rares et nous voulions éviter de confondre une erreur morphologique et une erreur de liaison. Le M1 "petit" induisant la CL /t/, nous avons alors choisi le M1 "gros" qui lui induit la CL /z/. Afin d'obtenir d'autres résultats comme l'influence de la variante morphologique du féminin sur la production de la consonne de liaison, nous avons tout de même ajouté l'adjectif antéposé "grand" uniquement pour les apprenants de FLE qui, du fait de leur âge, pouvaient soutenir leur attention sur des tâches un peu plus longues que les jeunes enfants.

Le choix des M2 était lui aussi assujéti à diverses contraintes, la première d'entre elles étant qu'ils soient à initiale vocalique pour qu'une liaison puisse avoir lieu et la seconde qu'ils soient masculins car dans le cas contraire, les M1 "un", "petit" et "gros" seraient suivis d'un enchaînement et non d'une liaison en devenant respectivement "une", "petite" et "grosse". Par ailleurs, outre ceux dont l'initiale vocalique est soumise à variation tels que "oeil /œj/ vs yeux /jø/", "oeuf /œf/ vs oeufs /ø/" ou "os" prononcé /os/, /ɔs/ ou /o/, il nous fallait éviter ceux qui n'étaient pas compatibles avec les déterminants et les adjectifs choisis comme M1, que ce soit au niveau du sens (un "gros appartement") ou de la représentation par une seule image (le dessin de "trois amis" est identifiable mais pas celui d'"un ami").

Lors de la préparation de la pré-enquête, nous avons sélectionné des M2 à initiale vocalique masculins et nous les avons mêlés à d'autres pour organiser une adaptation du jeu « Pictionary » dans des classes de langue en Corée du Sud. Le but du jeu était que les étudiants tirent au hasard un mot noté sur un petit papier et le fassent deviner à leurs camarades en le dessinant au tableau. L'objectif était de faire un repérage des mots rapidement et aisément identifiés par celui qui allait le dessiner puis par ceux qui allaient le dénommer.

Plus récemment, pour préparer cette étude, nous avons effectué une recherche dans la Banque de Données d'Images Informatisée BD2I⁵⁸ (Cannard et al., 2006) qui fournit les premières normes françaises d'identification et de dénomination des objets chez les enfants entre 3 et 8 ans. Certains mots ont retenu notre attention : "écureuil", "arbre", "escargot", "oiseau", "éléphant" et "avion", tous dénommés à plus de 80% chez les enfants dès trois ans à la vue du dessin correspondant. Nous avons détaillé les résultats de la BD2I dans le tableau 14 ci-dessous :

| item / âge→ ↓ | dénomination à 3 ans | dénomination à 4 ans | dénomination à 5 ans | dénomination à 6 ans |
|--------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| homme | 1 % | 3 % | 2 % | 5 % |
| âne | 29 % | 54 % | 84 % | inféré > 80% |
| ananas | 35 % | 59 % | 81 % | inféré > 80% |
| ours | 65 % | 78 % | 96 % | inféré > 80% |
| hélicoptère | 72 % | 81 % | 86 % | inféré > 80% |
| écureuil | 81 % | 86 % | 94 % | 100 % |
| arbre | 90 % | 99 % | 100 % | inféré > 80% |
| escargot | 92 % | 100 % | 100 % | inféré > 80% |
| oiseau | 94 % | 93 % | 95 % | inféré > 80% |
| éléphant | 97 % | 98 % | 100 % | inféré > 80% |
| avion | 100 % | 98 % | 100 % | inféré > 80% |

Tableau 14 - Pourcentages de dénomination des items par âge des enfants dans la BD2I chez des francophones natifs

Sur les six mots qui ont retenu notre attention, nous avons conservé "arbre" car seuls deux participants L2 (sur 16) ne l'avaient pas dénommé lors du premier temps longitudinal de la pré-enquête. Nous avons en outre retenu "avion" qui fait partie du lexique du niveau des apprenants L2 car utilisé dans le thème des voyages rapidement abordé en classe de FLE. Contre toute attente, les parties de « Pictionary » avaient également révélé que "éléphant" était assez bien connu grâce à sa similarité en langue anglaise, tout comme "escargot" grâce à la curiosité que ce mets de la gastronomie française suscite pour les étudiants coréens. En revanche, nous avons écarté les mots souvent méconnus "écureuil" et "oiseau", parfois prononcé /ɔjso/, /ɔjzo/ ou /ojiso/ au lieu de /wazo/ par les apprenants coréens. N'ayant pas d'autres noms masculins à initiale vocalique testé dans la BD2I, nous avons ajouté "enfant" et "ordinateur" qui nous paraissaient être communs au lexique usuel des participants L1 comme des participants L2.

⁵⁸ Banque de données consultable à l'adresse : http://web.upmf-grenoble.fr/Banque_images/recherch.php

Par ailleurs, le choix d'une étude longitudinale auprès de participants adultes présentait le risque que ceux-ci découvrent le véritable objectif de leur passation : l'observation des liaisons. Une des conséquences possibles était qu'ils fassent particulièrement attention aux liaisons dans la suite de leur cursus et qu'ils progressent plus vite que des apprenants non impliqués dans une étude longitudinale. Nous avons donc tenté de détourner leur attention de la liaison. Ainsi, nous leur avons présenté ce protocole expérimental en expliquant que nous nous intéressions à la prononciation du français en général afin d'améliorer les manuels de FLE sur ce point. Nous avons en outre introduit des distracteurs, c'est-à-dire des mots qui n'impliquent pas de liaison, comme ceux à initiale consonantique.

Pour conclure sur ce choix des M2, nous avons retenu les suivants : "arbre" (une syllabe), "avion" (deux syllabes), "enfant" (deux syllabes), "éléphant" (trois syllabes), "escargot" (trois syllabes), "ordinateur" (quatre syllabes). La diversité syllabique a été introduite afin de nous permettre de définir si la longueur du mot influe sur la réalisation de la liaison. En outre, Dugua, Spinelli, Chevrot et Fayol (2009 : 149) qui ont observé la fréquence de ces mots dans l'usage indiquent que les mots "arbre", "enfant" et "escargot" apparaissent plus souvent au pluriel tandis que "avion", "éléphant" et "ordinateur" apparaissent plus souvent au singulier. Enfin, pour les mots distracteurs, nous avons choisi trois noms féminins : "fleur", "maison", "banane" et trois masculins : "chat", "livre" et "bébé", ce dernier pouvant, par opposition, aider à l'identification de "enfant" moins facile à dessiner du fait qu'il représente une catégorie. La sélection de distracteurs féminins et masculins pourra en outre nous permettre de vérifier la maîtrise qu'ont les participants L1 et L2 des variantes morphologiques des adjectifs antéposés.

Une fois les mots cibles choisis, il nous fallait les présenter sous forme de dessins pour qu'ils soient aisément identifiés, notamment par les plus jeunes participants. Nous avons tout d'abord sélectionné les dessins représentant les mots cibles dans un catalogue d'images pour l'enseignement primaire⁵⁹. Les images retenues pour les M2 sont visibles à l'annexe 7. Les M1 ne sont quant à eux pas représentés car nous avons décidé de jouer sur la taille et le nombre des images de M2 afin d'accéder à leur identification. Chaque séquence M1-M2 a donc été illustrée dans un cadre carré. Les cadres ont ensuite été informatiquement disposés sur une page A4 puis imprimés sur du papier blanc cartonné avant d'être découpés en petites cartes individuelles représentant chacune une séquence M1-M2. Par exemple, la figure 14 page suivante présente cinq cartes pour cinq séquences : "un arbre" impliquant une liaison catégorique en /n/, "trois arbres" impliquant une liaison

⁵⁹ Ce catalogue d'images pour l'enseignement primaire était semblable aux illustrations provenant de Clic images 2.0 - Canopé académie de Dijon consultables à l'adresse Internet : http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/pdf_Liste_clic_images.pdf

catégorique en /z/, “un petit arbre” impliquant une liaison variable en /t/, “un gros arbre” impliquant une liaison variable en /z/, “un grand arbre” impliquant une liaison variable en /t/, cette dernière n’étant présentée qu’aux participants L2. Notons que les séquences attendues “adjectif qualificatif + nom singulier” sont précédées d’un déterminant. En effet, ce dernier n’étant pas exigé lors de la pré-enquête, il nous a été difficile d’interpréter les erreurs du type “grosse arbre” ; un indice apporté par la production de “une grosse arbre” ou “un grosse arbre” aurait alors été le bienvenu.

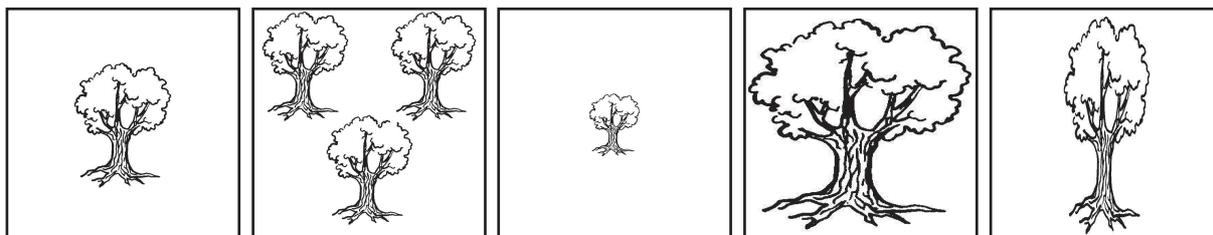


Figure 14 - Représentation des séquences “un arbre”, “trois arbres”, “un petit arbre”, “un gros arbre” et “un grand arbre”

Exception faite de la tâche d’écriture, ce matériel de base a servi pour toutes les tâches expérimentales que nous allons détailler maintenant.

3.4.2. Condition expérimentale de contrôle

En premier lieu, nous avons prévu une condition expérimentale de contrôle pour tous les participants L1 comme L2. En effet, chaque participant devait d’abord énoncer les mots seuls, ce qui permettait de vérifier leur connaissance de chaque mot et de pallier les éventuelles pannes lexicales. Cette introduction pourra également nous permettre d’affiner certains résultats car nous saurons si des participants — et lesquels — prononcent la forme féminine des MI, telle que “grosse” au lieu de “gros”, alors que c’est la forme masculine qui est attendue quand l’adjectif est produit en isolation. Nous verrons enfin si, comme attesté chez les enfants francophones natifs (Chevrot et al., 2009; Dugua, 2006), les apprenants de FLE encodent lexicalement la consonne de liaison à l’initiale du mot qui la suit — dans ce cas, on pourrait obtenir des productions du type /zaʁbʁz/, /naʁbʁz/, /taʁbʁz/ pour “arbre” — ou encore s’ils tronquent la première syllabe à l’initiale vocalique des mots longs en produisant par exemple /lefã/ pour “éléphant” ou /dinatœʁz/ pour “ordinateur”.

Afin de produire les MI en isolation, adultes et enfants devaient répondre à des questions autour d’images de ballons de baudruche représentés dans la figure 15 page suivante. Aussi, l’expérimentateur montrait la carte du ballon de taille normale et demandait ce que le participant voyait. Après une réponse du type « c’est un ballon », il montrait la carte du petit ballon et demandait comment était ce ballon puis il répétait sa question en sortant la carte du gros ballon ;

les réponses attendues étaient alors respectivement « il est petit » puis « il est gros ». Enfin, l'expérimentateur demandait au participant de compter les ballons à voix haute, soit « un, deux, trois ».

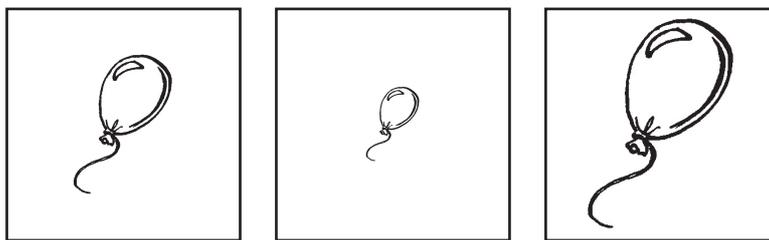


Figure 15 - Représentation de trois ballons de tailles différentes en vue de faire produire les mots l en isolation

Concernant les M2, les apprenants de FLE devaient dénommer les cartes représentant un arbre, un avion, un enfant, un éléphant, un escargot, un ordinateur, une fleur, une maison, un bébé, une banane, un chat, un livre en éludant le déterminant. Cette consigne d'isoler un mot, sans déterminant, étant peu intelligible par des enfants d'âge pré-élémentaire, la manière de procéder était un peu différente pour ces derniers. Nous avons alors repris la tâche de l'apostrophe de l'étude de Dugua (2006). Ainsi, à la vision de ces mêmes cartes, les enfants francophones natifs devaient appeler les signifiés sous forme d'apostrophe pour qu'ils aillent jouer avec une petite marionnette (voir sa représentation en annexe 7) qui s'agitait au bout d'une paille ou d'un bâton de glace, en produisant par exemple : « escargot, viens jouer ! ». Cette condition expérimentale de contrôle étant enregistrée, les expérimentateurs pouvaient se concentrer sur la passation, ils n'étaient pas tenus de noter les réponses des participants en direct. Par la suite, à l'écoute des enregistrements, ils devaient inscrire dans un tableau si chaque mot était connu ou non du participant et, en cas de production non conforme à l'unité lexicale attendue, en faire une transcription phonétique.

A la suite de cette condition expérimentale de contrôle, les plus jeunes participants L1 ont parfois bénéficié d'une pause du fait de leur faible capacité de concentration liée à leur âge : s'il en ressentaient le besoin, les expérimentateurs laissaient alors l'enfant jouer un peu ou partir en récréation avant d'enchaîner sur la tâche de dénomination d'images.

3.4.3. La tâche de dénomination d'images

Cette tâche de dénomination d'images est plus particulièrement destinée à tester les hypothèses ①, ② et ③ (cf. chapitre 2.5) concernant des profils d'erreurs différents entre les apprenants de FLE (davantage d'omissions et de CL non attendues) et les enfants francophones natifs (davantage de substitutions). Elle permettra aussi de tester l'hypothèse ⑤ selon laquelle les apprenants coréens de

FLE devraient produire très peu de liaisons sans enchaînement. Enfin, elle permettra également de tester l'hypothèse ④ selon laquelle les apprenants L2 devraient privilégier une appropriation de la variante formelle de la liaison variable (réalisée avec liaison) alors que les enfants L1 devraient s'approprier la variante neutre ou informelle (variante non réalisée).

3.4.3.1. Procédure

Lors de la pré-enquête, les apprenants de FLE avaient tous dénommé les images dans le même ordre ce qui implique que des effets de fatigue ou d'appréhension aient pu se porter toujours sur les mêmes cooccurrences M1-M2 à produire. Il existe en effet des changements dans la performance des participants dus à la position d'un item particulier présentés dans une séquence d'items. Ces changements dans la performance sont liés à la lassitude, voire à l'agacement, que pourraient ressentir des participants trouvant une tâche expérimentale trop longue. Du fait de cette maladresse dans ce premier protocole expérimental, nous n'avons pas pu analyser l'incidence des paramètres relatifs au mot (CL induite mais aussi nature, fréquence, longueur des M1 et M2) sur la réalisation de la liaison. De plus, les participants de la pré-enquête devaient lors d'une même passation dénommer aléatoirement des séquences impliquant des liaisons catégoriques et des séquences impliquant des liaisons variables. Nous avons alors choisi de séparer ces deux types de productions en deux sessions distinctes afin d'éviter tout type de transfert. En revanche, dénommer les images dans le même ordre prédéfini mêlant liaisons catégoriques, liaisons variables et distracteurs avait l'avantage de ne voir réapparaître un même M2 qu'après onze autres séquences. Cet avantage permettait que la forme liaisonnée d'un M2 soit moins présente dans la mémoire de travail au moment où ce même M2 entre en contact avec un autre M1, impliquant une consonne de liaison différente. En effet, Cowan (2010) évalue la limite du focus attentionnel entre trois et cinq éléments significatifs successivement entendus. De ce fait, si un participant produit "un arbre" /œ.naʁbʁ/ suivi de "un livre" /œ.livʁ/ puis doit produire "trois arbres", la première séquence encore présente dans la mémoire de travail pourrait interférer et induire une production du type */tʁa.naʁbʁ/ au lieu de /tʁa.zaʁbʁ/. Nous avons donc choisi une nouvelle organisation de la tâche de dénomination d'images mais, comme pour la condition expérimentale de contrôle, sa mise en place a dû être un peu différente pour les participants L2 et L1.

3.4.3.2. Passations

Pour les apprenants de FLE, l'expérimentateur mélangeait les cartes représentant les séquences à produire entre chaque participant. Ensuite il les classait aléatoirement en intercalant une carte impliquant une liaison et une carte avec distracteur au dos de laquelle était apposée une gommette. En outre, les images avaient été collées sur des feuilles de différentes couleurs si bien que chaque mot² était associé à l'une d'entre elles. Ni ces gommettes, ni ces couleurs au dos des cartes ne gênaient les réponses des participants car l'expérimentateur ne leur présentait que la face blanche où était imprimée l'image à dénommer. Néanmoins, ces indices lui permettaient de rapidement vérifier qu'il respectait les exigences de la passation. Ainsi, une carte avec gommette – donc n'impliquant pas de liaison – se trouvait juste après les cartes exemples représentant le M2 “vélo” (cf. l'image en annexe 7), afin de pouvoir reprendre la consigne qui avait été expliquée lors de l'exemple, dans le cas où elle n'avait pas bien été intégrée par le participant. Quant aux couleurs, l'expérimentateur veillait à ce que deux cartes de même couleur — donc impliquant le même M2 — ne soient pas séparées par une seule carte avec gommette afin d'éviter la production d'un M2 qui serait déjà dans la mémoire de travail. Enfin, l'expérimentateur alternait également la série de cartes impliquant des liaisons catégoriques et celle impliquant des liaisons variables : quand un participant commençait par les M1 “un” et “trois”, le suivant commençait par les M1 “petit”, “gros” et “grand” et ainsi de suite.

Les étudiants expérimentateurs étant nombreux pour les enfants francophones natifs, nous nous sommes inquiétée du risque de mauvaise manipulation que pouvait représenter cette préparation matérielle. C'est pourquoi, nous avons séparé les expérimentateurs en deux groupes équivalents : ceux qui commençaient les tâches par les séries de séquences impliquant des liaisons catégoriques et ceux qui commençaient par des liaisons variables, ce qui nous permettait d'assurer l'alternance auprès des participants en économisant une consigne. Par ailleurs, après avoir découpé les feuilles A4 cartonnées sur lesquelles étaient imprimées les images, les expérimentateurs devaient classer chaque série de cartes en suivant l'ordre d'une liste qui leur avait été attribuée à chacun d'entre eux (cf. annexe 8). Ces listes (une par expérimentateur) ont été générées par un programme informatique adapté pour l'occasion. Les cinq contraintes suivantes ont été imposées à ce programme afin qu'il tire aléatoirement des listes en respectant un cadre général :

- après les deux exemples “vélo”, toujours commencer par un nom commun à consonne initiale (livre, maison, bébé, banane, fleur ou chat)
- l'item suivant de la liste doit toujours être un nom commun à voyelle initiale (arbre, avion, enfant, escargot, éléphant, ordinateur)

- puis toujours faire l'alternance : nom à consonne initiale / nom à voyelle initiale
- si on a : livre puis arbre, le suivant commencera forcément par une consonne mais ne sera pas livre
- si on a : enfant puis bébé, le suivant commencera forcément par une voyelle mais ne sera pas enfant.

Enfin, comme expliqué *supra* (chapitre 3.4.1), les enfants francophones natifs ne dénommaient pas les images impliquant le M1 "grand" ils avaient donc 48 séquences "déterminant+nom" ou "déterminant+adjectif+nom" à produire contre 60 pour les apprenants de FLE.

De plus, du fait de leur jeune âge et donc de leur capacité d'attention réduite, les participants L1 ont tous bénéficié d'une pause avant de passer à la tâche de jugement d'acceptabilité : les expérimentateurs laissaient l'enfant partir en récréation, en pause déjeuner ou revenaient le lendemain.

3.4.3.3. Transcriptions

Cette tâche de dénomination des images étant enregistrée, les expérimentateurs pouvaient se concentrer sur la passation et ne transcrire les réponses que plus tard. A l'écoute des données, ils devaient remplir un tableau composé de sept colonnes (cf. annexe 12, tableau A). Dans la première, ils indiquaient les séquences impliquant un contexte de liaison dans l'ordre dans lequel les images correspondantes avaient été proposées aux participants, ce qui permettait de rapidement vérifier que les expérimentateurs avaient bien respecté les alternances qui avaient été prévues pour contrer les effets d'ordre et de fatigue. Les cinq colonnes suivantes étaient destinées au codage lettré de la réalisation (ou non) de la consonne de liaison, tel que :

- N ou Z ou T représentent une consonne de liaison réalisée selon sa nature phonétique
- O pour « omission » représente la non réalisation de la consonne de liaison, par exemple /œ̃avj̃/
- ZN (pour Z au lieu de N, ex : /œ̃zavj̃/) ou TN (pour T au lieu de N, ex : /œ̃tavj̃/) ou ZT (pour Z au lieu de T, ex : /œ̃pætizavj̃/) ou NT (pour N au lieu de T, ex : /œ̃pətinavj̃/) ou NZ (pour N au lieu de Z, ex : /tʁanavj̃/) ou TZ (pour T au lieu de Z, ex : /tʁatavj̃/) représentent une erreur par substitution de la consonne de liaison. Notons que dans cette même colonne étaient aussi indiquées les substitutions de la consonne de liaison par le déterminant "le" comme dans /œ̃lavj̃/ soit "un l'avion", donc LN (pour L au lieu de N) ou LT (pour L au lieu de T, ex : /œ̃pətilavj̃/) ou LZ (pour L au lieu de Z, ex : /tʁalavj̃/).

- FF pour « forme du féminin » représente les substitutions de la consonne de liaison par la forme morphologique féminine (comme “une avion” /ynavj^ʃ/, “un petite avion” /œpətītəavj^ʃ/, “un grosse avion” /œg^ʁosavj^ʃ/ ou /œg^ʁosəavj^ʃ/).

- NR pour « ne dit rien » représente une image qui n'a pas été dénommée

La dernière colonne était dédiée à la transcription phonétique d'une réponse non attendue qui était ensuite codée :

- H lorsqu'il y avait troncation de l'initiale vocalique du mot2 (comme “un léphant” /œlefā/ pour “un éléphant”) ou même de la première syllabe du mot2 (comme “un dinateur” /œdinatœ^ʁ/ pour “un ordinateur”) ; cette erreur sera nommée « aphérèse » dans nos résultats.

- AE pour « autre erreur » lorsque l'image a été dénommée par une séquence non attendue (comme “un garçon” /œga^ʁs^{ɔ̃}/ pour “un enfant”) ou une séquence n'impliquant pas de liaison, comme “l'escargot petit” /ɛsca^ʁgopəti/ pour “un petit escargot”.

3.4.4. La tâche de jugement d'acceptabilité

Nous avons élaboré cette tâche de jugement d'acceptabilité sur la base de l'hypothèse ④ selon laquelle les apprenants L2 devraient juger plus favorablement la variante formelle de la liaison variable (réalisée avec liaison) que les enfants L1. Cette tâche, dont les résultats seront comparés à ceux de la tâche de dénomination d'images, permettra aussi de tester l'hypothèse ⑥ selon laquelle les enfants francophones natifs seraient engagés dans un processus d'abstraction et les apprenants adultes de FLE seraient guidés dans un processus de procéduralisation (cf. chapitre ①-2.5).

Afin de pouvoir comparer les résultats avec ceux de la tâche de dénomination d'images, nous avons conservé tous les M1, soit : “un”, “trois”, “petit”, “gros” et “grand” — ce dernier pour les apprenants de FLE uniquement. En revanche, pour éviter une tâche de jugements d'acceptabilité trop longue, nous avons éliminé deux M2 tout en prenant soin de préserver la diversité syllabique présente dans la tâche de production. Nous avons donc gardé des mots qui comportent un nombre de syllabes différent : “arbre” (monosyllabique), “avion” (dissyllabique), “éléphant” (trissyllabique) et “ordinateur” (quadrisyllabique). Les jugements portaient sur des paires impliquant des liaisons catégoriques (entre le déterminant et le nom) et des liaisons variables (entre l'adjectif qualificatif et le nom). Comme pour la tâche de production, il y avait alternance entre les participants qui commençaient par des séries composées de l'un ou l'autre de ces deux contextes de liaison afin que les effets d'ordre et de fatigue ne s'expriment pas sur les mêmes paires données à juger.

3.4.4.1. Jugement d'acceptabilité de la liaison catégorique opposée à l'erreur

Concernant les liaisons catégoriques, nous avons opposé des liaisons catégoriques réalisées justes à des liaisons catégoriques non réalisées, c'est-à-dire à des erreurs d'omission, par exemple /œnavjɔ̃/ vs /œ avjɔ̃/ pour "un avion" (série A en annexe 10). Nous avons également opposé des liaisons catégoriques réalisées justes à des liaisons catégoriques réalisées fausses, c'est-à-dire à des erreurs de substitution, par exemple /trwazavjɔ̃/ vs /trwanavjɔ̃/ pour "trois avions" (série B en annexe 10). Pour chaque série, les apprenants L2 jugeaient huit paires composées des M1 "un" et "trois" associés aux M2 "arbre", "avion", "éléphant" et "ordinateur". Chaque paire était entendue et jugée deux fois, une fois dans le sens juste-faux et une fois dans le sens faux-juste ; les apprenants de FLE ont alors jugé seize paires de chaque série. Si tous les participants L2 ont donc jugé au total trente-deux paires impliquant les liaisons catégoriques, les enfants francophones natifs n'en ont eux jugés que seize. En effet, ces derniers ne pouvant soutenir leur attention sur une tâche aussi longue, nous nous sommes servie du grand nombre de participants L1 afin de réaliser cette alternance.

3.4.4.2. Jugement d'acceptabilité des deux variantes de la liaison variable

S'agissant des liaisons variables, nous avons opposé des liaisons variables réalisées justes à des liaisons variables non réalisées, par exemple /œgvozavjɔ̃/ vs /œgvoavjɔ̃/ pour "un gros avion" (série C en annexe 11, tableau A). Soulignons qu'une liaison variable non réalisée (série C) n'est pas une erreur d'omission au même titre qu'une liaison catégorique non réalisée (série A), nous ne pouvons donc pas qualifier le sens d'énonciation de « juste-faux ou faux-juste ». En effet, tous les locuteurs francophones réalisent les liaisons catégoriques et en omettre peut être assimilé à une erreur. En revanche, les liaisons variables sont loin d'être toutes réalisées par l'ensemble des locuteurs francophones et leur non réalisation correspond à l'utilisation d'une des variantes offertes par la phonologie du français. Si tous les participants L2 ont donc jugé au total seize paires impliquant les deux variantes liaisons catégoriques, les enfants francophones natifs n'en ont eux jugés que huit. Comme pour les jugements de contextes de liaisons catégoriques, nous nous sommes servie du grand nombre de participants L1 afin de réaliser cette alternance.

3.4.4.3. Jugement d'acceptabilité de la liaison variable opposée à l'erreur

Nous avons par ailleurs opposé des liaisons variables réalisées justes à des erreurs de liaison. Contrairement aux séries A, B et C qui comportent chacune seize paires, les séries D, E et F n'en

comportent que huit. En effet, pour opposer des liaisons variables réalisées justes à des erreurs CL non attendue, par exemple /*œgʁozavjɔ̃*/ vs /*œgʁosavjɔ̃*/ pour “un gros avion”, (série D en annexe I I), nous n’avions que le MI “gros” commun aux deux groupes de participants en production. Or les séries A, B et C comportent toutes deux MI, ce qui double le nombre de paires. Par ailleurs, tandis que les enfants francophones natifs ne jugeaient les paires proposées que dans un seul sens, les apprenants de FLE entendaient et jugeaient deux fois les quatre paires de la série D : une fois dans le juste - faux et une fois dans le sens faux - juste.

En outre, pour les apprenants de FLE qui avaient dénommé des images en produisant le MI “grand”, il nous paraissait important qu’ils puissent également en juger. Nous avons alors opposé des liaisons variables réalisées justes après le MI “grand” à des erreurs CL non attendue, par exemple /*œgʁãtavjɔ̃*/ vs /*œgʁãdavjɔ̃*/ pour “un grand avion”, (série F en annexe I I bis), pour les apprenants L2 uniquement. Les résultats de ces jugements ne seront pas utilisés lors de comparaisons avec les enfants francophones natifs. Pour ces derniers, nous avons également ajouté une série de huit paires (quatre par enfant L1) afin de pouvoir mieux observer les erreurs de substitutions qui sont attestées en production de liaison catégorique comme variable chez les enfants L1. Nous avons donc opposé des liaisons variables réalisées justes après le MI “petit” à des erreurs de substitution, par exemple /*œpətitavjɔ̃*/ vs /*œpətizavjɔ̃*/ pour “un petit avion”, (série E en annexe I I bis). Comme pour la série F, les résultats de la série E ne seront pas utilisés lors de comparaisons avec les apprenants de FLE.

3.4.4.4. Procédure

A l’instar de la condition expérimentale de contrôle et la tâche de dénomination d’images, la mise en place de cette tâche de jugement d’acceptabilité a dû être un peu différente pour les participants L2 et L1. Le point commun pour les expérimentateurs était que toutes les paires avaient été inscrites de manière à ce que la consonne de liaison à réaliser ou non soit explicitement indiquée pour chaque séquence. C’est pourquoi nous avons représenté l’absence de liaison par le signe “Ø”, et une liaison réalisée juste ou fautive par la CL à prononcer, par exemple : “un N avion / un Ø avion”, ou “trois N ordinateurs / trois Z ordinateurs” (cf. annexes I0, I I et I I bis).

Pour les apprenants de FLE, chaque paire a été découpée puis collée sur un carton beige pour celles impliquant des liaisons catégoriques ou sur un carton marron pour celles impliquant des liaisons variables. A l’instar des séries A et B, les séries C, D et F étaient alors mélangées entre elles entre chaque participant L2. Ensuite, l’expérimentateur commençait alternativement par les cartes

beiges ou par les cartes marron de sorte que l'effet de fatigue ne s'exprime pas sur les mêmes séries à juger. Par ailleurs, il prenait les cartes au hasard et énonçait les paires tirées au sort les unes après les autres dans le but de contrer l'effet d'ordre, ce dernier pouvant s'exprimer sur les mêmes paires si leur succession était identique. Cette tâche a été présentée aux apprenants de FLE comme un exercice de jugement de la prononciation française. Ils avaient pour consigne de dire quelle.s séquence.s de la paire étai.en.t bien prononcée.s. Par exemple, pour la paire "un gros Z avion / un gros S avion", ils pouvaient non seulement répondre "1" ou "2" mais aussi "les deux" et "aucun". L'expérimentateur étant seul, les réponses des participants L2 étaient enregistrées et transcrites plus tard.

Les enfants francophones natifs étant trop jeunes pour suivre une telle consigne, l'expérimentateur agitait deux marionnettes qui prononçaient chacune une séquence de la paire. Lors de la préparation de la tâche de jugement d'acceptabilité, deux dessins d'ourson d'environ 15 cm de haut (cf. annexe 7) imprimés sur une feuille cartonnée devaient être découpés puis scotchés sur une paille ou un bâton de glace. Le rendu devait être absolument identique pour éviter qu'une préférence pour l'un ou l'autre ne s'exprime de la part des participants L1 auxquels il était demandé de désigner la ou les marionnette.s qui parlai.en.t bien. Comme pour la tâche de dénomination d'images, les expérimentateurs étaient divisés en deux groupes – le premier commençant par les séquences impliquant une liaison catégorique, le second commençant par les séquences impliquant une liaison variable – et avaient reçu une liste d'ordre des paires (cf. annexe 9). Ces listes ont été générées par un programme informatique adapté pour l'occasion qui prenait en compte les quatre contraintes suivantes :

- ne pas séparer les paires
- mélanger la série A avec la série B
- mélanger les séries C, D et E
- ne pas mélanger les séries A-B avec les séries C-D-E

Par ailleurs, l'étude de Nardy (2008) sur laquelle nous nous sommes basée pour créer cette tâche de jugement d'acceptabilité a révélé que les enfants répondaient majoritairement au hasard. Ce hasard était certainement dû à une compétence métalinguistique pas encore suffisamment développée chez les jeunes participants. Nous nous sommes demandé si cette tâche ne requérant pas de dénomination n'était pas un peu trop monotone pour leur faible capacité attentionnelle. Nous avons alors fait le choix d'introduire un support visuel à cette sollicitation uniquement auditive. Afin que l'attention des participants L1 soit attirée à chaque nouvelle paire, l'expérimentateur montrait l'image qui correspondait à celle qu'il prononçait, montrant par exemple la carte représentant un petit avion lorsqu'il devait faire juger "un petit Z avion / un petit T

avion". Ainsi, l'expérimentateur énonçait les paires en suivant l'ordre de la liste qui lui avait été attribuée avec dans chaque main une marionnette ; à chaque nouvelle paire, il montrait la carte correspondante et il faisait parler une marionnette pour la première séquence et l'autre pour la seconde. L'enfant devait alors montrer quelle.s marionnette.s parlai(en)t bien, sachant qu'il pouvait désigner celle de droite, celle de gauche, les deux ou aucune.

3.4.4.5. Transcription

Contrairement aux apprenants L2 qui étaient enregistrés et qui énonçaient leurs jugements d'acceptabilité à voix haute, les jeunes enfants faisaient un geste ou donnaient une réponse ne pouvant être transcrite comme "lui !". Ne souhaitant pas les filmer⁶⁰, il fallait par ailleurs transcrire en direct leurs réponses, ce que faisait un second expérimentateur présent lui aussi lors de cette tâche. Pendant la passation, il devait remplir deux tableaux composés de sept colonnes. Le premier listait les paires impliquant des liaisons catégoriques et le second (cf. annexe 12 tableau B) listait celles impliquant des liaisons variables — ou l'inverse, selon que le participant commençait par les séries A-B ou par les séries C-D. Comme la seconde colonne présentait les paires à juger dans le même ordre pour tous les participants, l'expérimentateur devait indiquer le numéro de passage de chaque paire dans la première colonne. Il avait pour consigne de remplir cette colonne avant la passation, en suivant la liste d'ordre des paires qui lui avait été attribuée, ce qui permettait de rapidement vérifier que les alternances prévues pour contrer les effets d'ordre et de fatigue avaient bien été respectées. Les cinq colonnes suivantes se remplissaient pendant la passation, l'examinateur n'ayant plus qu'à cocher pour chaque paire la colonne qui correspondait à la réponse de l'enfant.

Les jugements de tous les participants L1 et L2 étaient ensuite reportés avec le même codage lettré que pour la tâche de dénomination d'images, tel que :

- N ou Z ou T pour le choix de la réalisation de la consonne de liaison concernée
- O comme « omission » pour le choix de la non réalisation de la consonne de liaison
- ZN (pour Z au lieu de N, par exemple "un Z avion") ou NZ (pour N au lieu de Z, par exemple "trois N avions") pour le choix de l'erreur par substitution de la consonne de liaison dans les séries A et B, ainsi que ZT (pour Z au lieu de T, par exemple "un petit Z avion") présente dans la série E proposée uniquement aux participants L1.

⁶⁰ Le droit à l'image impose des procédures complexes qu'il est important de respecter. Certaines études ne peuvent faire autrement que de les mettre en place (par exemple, l'appropriation de la langue des signes) mais dans notre protocole, il était préférable de choisir un autre moyen de recueillir les données.

- FF comme « forme du féminin » pour le choix de la CL non attendue dont la réalisation est similaire à la forme morphologique du féminin présente dans la série D
- AE comme « autre erreur » pour les paires dont les deux séquences ont été jugées non acceptables
- NR comme « ne dit rien » représente les paires qui n'ont pas été jugées

A la suite de cette tâche de jugement d'acceptabilité était proposé une tâche d'écriture aux seuls apprenants de FLE, les enfants francophones natifs n'ayant pas encore développé suffisamment de compétences en graphie.

3.4.5. La tâche d'écriture

L'élaboration de cette tâche d'écriture a été motivée par l'hypothèse selon laquelle, contrairement aux enfants francophones, la connaissance des liaisons est conditionnée par la connaissance de la graphie chez des apprenants de FLE. Par exemple, la production de /œ.na.vjɔ̃/ pour "un avion" pourrait dépendre de la connaissance de la graphie du mot "un" qui se termine par la lettre "n". De même, la production d'erreurs de CL non attendue, telle que /gʁosãfã/ (hypothèse ②) ou de très peu d'erreurs de substitution, telle que /gʁonãfã/ (hypothèse ③) pourraient être dues à la connaissance de la graphie. Ces hypothèses sont particulièrement pertinentes dans le cadre de l'enseignement du FLE en Corée puisque dans la majorité des cas, les étudiants apprennent les mots français d'abord à l'écrit avec leurs professeurs coréens.

Ainsi, grâce à cette tâche, nous nous donnons les moyens de découvrir comment les connaissances graphiques passent dans le domaine de la compétence orale lors de l'acquisition de la liaison en FLE. Si vraiment la graphie influence les apprenants, leur profil d'erreur devrait être différent de celui des enfants francophones natifs dont les erreurs décrites dans les récentes études (Dugua, 2006; Nardy, 2008) sont majoritairement des erreurs de substitution (par exemple, /œ.za.vjɔ̃/ pour "un avion"). Notre hypothèse implique également que ceux qui connaissent bien l'écriture des mots, devraient être ceux qui produisent et jugent le mieux les liaisons à l'oral, ce qui devrait également être prédictif puisque ceux qui connaissent bien l'écriture des mots au temps 1 devraient être ceux qui produisent et jugent le mieux la liaison à l'oral aux temps 1 mais aussi 2 et 3.

Afin de savoir si nos participants L2 maîtrisaient le code écrit des M1 et des M2 rencontrés lors des deux tâches précédentes (production et jugement), nous avons construit notre tâche d'écriture de manière à ce qu'elle les reprenne tous. Nous avons également inséré le mot-exemple et les mots distracteurs dans un esprit de cohérence non seulement avec la tâche de dénomination d'images

mais aussi avec la condition expérimentale de contrôle. Enfin, contrairement à la production orale où nous étions tenue d'utiliser la même tâche pour les apprenants de FLE et les enfants L1, nous avons donc sollicité la production écrite à partir d'une traduction de séquences en coréen écrit. La tâche d'écriture se présente donc sous la forme d'une liste de dix-huit locutions écrites en coréen, la consigne étant de les traduire en français. Bien sûr, on ne présentait aux participants L2 que les mots en coréen de la colonne de gauche, donc la traduction française ci-dessous représente la réponse attendue :

| | |
|-------|--------------------------|
| 하나 : | <i>un</i> |
| 셋 : | <i>trois</i> |
| 작은 : | <i>petit</i> |
| 큰 : | <i>grand</i> |
| 뚱뚱한 : | <i>gros</i> |
| 자전거 : | <i>vélo / bicyclette</i> |
| 비행기 : | <i>avion</i> |
| 아기 : | <i>bébé</i> |
| 어린이 : | <i>enfant</i> |
| 집 : | <i>maison</i> |
| 컴퓨터 : | <i>ordinateur</i> |
| 책 : | <i>livre</i> |
| 꽃 : | <i>fleur</i> |
| 나무 : | <i>arbre</i> |
| 바나나 : | <i>banane</i> |
| 달팽이 : | <i>escargot</i> |
| 고양이 : | <i>chat</i> |
| 코끼리 : | <i>éléphant</i> |

Une fois les trois temps longitudinaux réalisés, nous avons reporté dans un tableau toutes les formes qui s'écartaient de celles attendues dans un tableau qui se trouve en annexe 17.

4. Liaisons des L2 : étude longitudinale et comparaison avec les LI

Nous allons maintenant exposer les résultats issus des expérimentations présentées au chapitre précédent. Nous nous attacherons d'abord à la tâche de dénomination d'images en analysant les liaisons réalisées justes mais aussi les erreurs de liaison. Puis, nous nous intéresserons la tâche de jugement d'acceptabilité des liaisons catégoriques et variables. Nous terminerons par une synthèse de nos résultats mettant en valeur les résultats par sujet⁶¹ mais aussi les liens de causalité entre les tâches de production, de perception et, pour les apprenants de FLE, d'écriture.

Dans un souci de concision lors de la présentation des résultats et des analyses, nous serons amenée à utiliser les abréviations suivantes :

- LCRJ : liaison catégorique réalisée juste (par exemple, /œnãfã/ pour "un enfant")
- LVRJ : liaisons variable réalisée juste (par exemple, /œgʁozavjõ/ pour "un gros avion")
- LVNR : liaisons variable non réalisée (par exemple, /œgʁɔʁdinatœʁ/ pour "un gros ordinateur")
- LCJAR : liaison catégorique jugée acceptable lorsqu'elle est réalisée
(par exemple, un /n/ arbre vs un || arbre)
- LVJAR : liaison variable jugée acceptable lorsqu'elle est réalisée
(par exemple, un petit /t/ éléphant vs un petit || éléphant)
- LVJANR : liaison variable jugée acceptable lorsqu'elle n'est pas réalisée
(par exemple, un petit /t/ éléphant vs un petit || éléphant)
- AE : autre erreur (par exemple : production de "trois garçons" au lieu de "trois enfants")
- SR : sans réponse lorsque le sujet n'a pas produit ou jugé une séquence
- M1 : premier mot d'une séquence (par exemple : "trois" pour "trois arbres")
- M2 : second mot d'une séquence (par exemple : "arbres" pour "trois arbres")
- CL : consonne de liaison qu'elle soit attendue (/n/, /z/ ou /t/) ou non (/l/, /s/ ou /d/)
- T1, T2, T3 : respectivement premier, deuxième et troisième temps longitudinal d'enregistrement des 17 apprenants coréens de FLE

⁶¹ Si dans les chapitres précédents nous avons employé le terme de "participants" par référence aux personnes qui ont été rencontrées lors des études, dans ce chapitre sur les résultats, nous emploierons plutôt le terme de "sujets" car ces personnes ont été anonymisées. L'échantillon C représente la population des apprenants de FLE et l'échantillon D la population des enfants francophones natifs.

- 2;4-3;3 : représente 40 enfants francophones natifs dont l'âge est compris entre 2 ans 4 mois et 3 ans 3 mois lors des enregistrements de l'étude transversale, les trois autres tranches d'âge étant 3;4-4;3 (44 enfants), 4;4-5;3 (40 enfants) et 5;4-6;3 (41 enfants).
- TA1, TA2, TA3, TA4 : respectivement première, deuxième, troisième et quatrième tranche d'âge des 165 enfants enregistrés.

Enfin, nous emploierons différents tests statistiques :

- l'analyse de variance ANOVA qui, dans le cas de notre étude, estime l'effet du temps longitudinal pour les apprenants L2 et de la tranche d'âge pour les enfants L1 sur leurs résultats. Les apprenants de FLE ayant été enregistrés trois fois sur une période d'un an, nous ferons une Anova pour plan à mesures répétées. Les enfants francophones natifs ayant participé à une étude transversale, nous ferons une Anova à un facteur. Nous couplerons cette analyse de variance au test a posteriori LSD de Fisher qui compare les moyennes par paires (tranches d'âge et temps longitudinaux consécutifs). Ces tests statistiques nous permettront de définir si les hausses ou les baisses observées dans les résultats de nos échantillons de sujets sont bien des progressions qui peuvent être généralisables à l'ensemble de la population, ou bien si elles sont liées à d'autres facteurs (par exemple, une participation plus ou moins active de certains à l'expérimentation...).
- le test T de Student qui compare deux moyennes afin d'évaluer si elles sont semblables. Il nous permettra de répondre à des questions telle que : est-ce que les sujets produisent plus de liaisons catégoriques que de liaisons variables ?
- le test de corrélation de Pearson qui classe les résultats des sujets par rang afin d'évaluer si ce classement est corrélé à un autre pour les mêmes sujets. La force du lien s'apprécie comme suit :
 - de 0 à 0,1 : aucun lien ou très faible
 - de 0,2 à 0,3 : lien faible
 - de 0,4 à 0,5 : lien modéré
 - de 0,6 à 0,7 : lien fort
 - de 0,8 à 1 : lien très fort

Il nous permettra de répondre à des questions telle que : est-ce que les sujets qui jugent le mieux les liaisons sont aussi ceux qui en produisent le plus ?

Afin de permettre une meilleure visibilité des résultats, nous indiquerons par une étoile (*) si les résultats des tests statistiques sont significatifs (lorsque la valeur de p est $<$ à 0.05), c'est-à-dire s'il est admis qu'ils puissent être inférés à la population dont notre échantillon de sujets est issue.

4.1. La production induite par la tâche de dénomination d'images

Dans ce chapitre, nous présenterons les taux de réalisation des apprenants coréens de FLE et des enfants francophones natifs, d'abord des liaisons réalisées selon le contexte (catégorique et variable) mais aussi selon le MI impliqué. Nous nous intéresserons par ailleurs aux liaisons non réalisées et aux erreurs de liaisons, telles que l'omission de CL, la substitution de CL et la CL non attendue.

Pour chaque locuteur L1 comme L2, nous n'avons pas pris en compte les AE et les SR car elles pourraient induire des valeurs peu représentatives de leur capacité réelle à produire des liaisons. En effet, les "autre erreur" ne permettent pas la production d'une liaison donc on ne peut savoir si le sujet aurait réalisé une liaison ou non dans le cas où il aurait produit le mot attendu. De même, les "sans réponse" ne permettent pas non plus de savoir si un sujet aurait réalisé une liaison ou non dans le cas où il aurait produit la séquence attendue.

Ainsi, dans les tableaux de résultats à la tâche de dénomination présentés dans ce chapitre 4.1, nous indiquerons plusieurs valeurs :

- le nombre de variantes observées sur le nombre productions attendues, moins les SR et les AE (par exemple, $41/82 =$ au T1 : les 17 apprenants L2 ont produit au total 41 LCRJ après le MI "un" sur 82 puisque les SR et les AE représentent 20 séquences sur les 102 attendues)

Il s'agit de la formule avec laquelle nous avons calculé les pourcentages de production de chaque variante étudiée (réalisation de CL, non réalisation de CL, erreur de CL) pour chacun des sujets afin de les soumettre à des tests statistiques (analyse de variance, comparaison de moyenne et corrélation).

- la moyenne globale observée lors de la production d'une variante. Il s'agit de la moyenne des pourcentages de production de chaque sujet. C'est pourquoi, elle n'est pas forcément égale à un calcul du nombre. Par exemple, alors que les 17 apprenants L2 ont produit 41/82 LCRJ après le MI "un" au T1, la moyenne globale n'est que de 48% (vs 50%). Cette différence est due au fait que la plupart des sujets ont réalisé moins de la moitié des liaisons dans ce contexte, ce qui baisse la moyenne globale des moyennes.

- l'écart type, qui mesure la dispersion des différentes moyennes des sujets autour de la moyenne globale. Par exemple, si la moyenne globale est de 50% et que tous les sujets ont aussi une moyenne de 50%, l'écart type est de 0%. Ainsi, plus l'écart type est grand, plus les résultats des sujets sont hétérogènes. Si on reprend l'exemple de la LCRJ après le MI "un" par les 17 apprenants L2 au T1, l'écart type est de 43%, ce qui indique une variabilité interindividuelle très importante et explique pourquoi la moyenne globale n'est pas égale au nombre.

4.1.1. La production des liaisons catégoriques

4.1.1.1. Résultats pour les séquences « déterminant + nom »

Le tableau 15 ci-dessous présente les résultats des apprenants coréens de FLE à la tâche de dénomination d'images et plus particulièrement les liaisons qu'ils ont réalisées dans le contexte catégorique « déterminant + nom », c'est-à-dire après les MI "un" et "trois". Pour chacun des trois temps longitudinaux sont indiqués : le nombre total de liaisons catégoriques réalisées justes sur les 204 productions attendues moins les SR et les AE, ainsi que la moyenne globale des taux de réalisation de chaque sujet selon la formule $(LCRJ / (12 - (SR+AE)) \times 100)$, et son écart type. Les résultats sujet par sujet figurent en annexe 13.

| TÂCHE DE DÉNOMINATION D'IMAGES | | | |
|---|--------|--------|---------|
| Liaisons Catégoriques "réalisées justes" pour chaque sujet = $LCRJ / (12 - (SR+AE)) \times 100$ | | | |
| 17 Apprenants L2 | T1 | T2 | T3 |
| Nombre total | 64/164 | 96/196 | 119/196 |
| Moyenne globale | 38,0 % | 48,8 % | 60,6 % |
| Ecart type | 30,9 % | 30,6 % | 36,0 % |

Tableau 15 - Résultats des apprenants L2 en production de séquences comportant une liaison catégorique

Nous remarquons que la moyenne des réalisations de LCRJ augmente régulièrement à chaque temps longitudinal, ce qui représente une hausse de 22,6% sur la période d'un an couverte par l'étude. Statistiquement, l'Anova révèle que la performance en LCRJ augmente significativement au cours des temps longitudinaux ($F_{(2,29)} = 9.445, p=0.001^*$). Nous avons également appliqué le test a posteriori PLSD de Fisher pour observer plus précisément l'évolution entre les temps longitudinaux comparés deux à deux. Il montre que les augmentations sont significatives entre tous les temps longitudinaux : entre T1 et T2 $p=0.046^*$ et entre T2 et T3 $p=0.021^*$. Ainsi, les apprenants de FLE s'approprient la liaison catégorique au fur et à mesure de leur apprentissage du français.

Malgré cette croissance, nous observons une très forte variabilité inter-individuelle tout au long de l'étude (écart type de 30,9% à 36%). En effet, alors que 3 sujets atteignent le taux de 100% caractéristique de la compétence native adulte (C07, C10, C15), 3 autres n'en réalisent que 1/12, soit 8,5% au T3 (C02, C11, C16)⁶².

⁶² Pour compiler les résultats sujet par sujet, cf. annexe 13

Parallèlement, le tableau 16 ci-dessous présente les LCRJ des 165 enfants francophones natifs. Pour chacune des quatre tranches d'âge sont indiqués : le nombre total de liaisons catégoriques réalisées justes sur le total des productions attendues (respectivement 480, 528, 480 et 492) moins les SR et les AE, ainsi que la moyenne globale des taux de réalisation de chaque sujet selon la formule $(LCRJ / (12 - (SR+AE)) \times 100)$, et son écart type.

| TÂCHE DE DÉNOMINATION D'IMAGES | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Liaisons Catégoriques "réalisées justes" pour chaque sujet = $LCRJ / (12 - (SR+AE)) \times 100$ | | | | |
| Nombre d'enfants LI | 40 | 44 | 40 | 41 |
| Age | 2;4 - 3;3 | 3;4 - 4;3 | 4;4 - 5;3 | 5;4 - 6;3 |
| Total | 173/335 | 297/467 | 339/447 | 361/470 |
| Moyenne | 51,0 % | 63,0 % | 75,0 % | 76,5 % |
| Ecart type | 27,6 % | 25,3 % | 22,0 % | 26,8 % |

Tableau 16 - Résultats des enfants LI en production de séquences comportant une liaison catégorique

Nous remarquons que la moyenne des réalisations de LCRJ augmente régulièrement lors des trois premières tranches d'âge mais que la croissance est très faible à la dernière tranche d'âge, sans que les enfants aient pourtant atteint la compétence native adulte (TA4 : 76,5% vs quasiment 100% chez les locuteurs LI adultes). La hausse des LCRJ représente toutefois 25,5% sur l'ensemble des tranches d'âge couvertes par l'étude. Statistiquement, si l'Anova révèle que la performance en LCRJ augmente significativement entre 2;4 et 6;3 ans ($F_{(3,161)} = 8.77, p < 0.001^*$), le test a posteriori PLSD de Fisher montre que les augmentations ne sont significatives qu'entre les trois premières tranches d'âge : entre TA1 et TA2 $p = 0.042^*$ et entre TA2 et TA3 $p = 0.024^*$ mais pas entre les TA3 et TA4 $p = 0.776$. Ces résultats font apparaître qu'après une période d'appropriation de la liaison catégorique, celle-ci marque une pause entre 5;4 et 6;3 ans.

Nous observons par ailleurs une forte variabilité inter-individuelle au sein de chaque tranche d'âge (écart type de 22% à 26,8%). En effet, dès la première tranche d'âge, certains enfants réalisent 100% des liaisons catégoriques (TA1 : 3 sujets - TA2 : 7 - TA3 : 9 - TA4 : 15) tandis que d'autres en réalisent moins de 25% (TA1 : 10 sujets - TA2 : 2 - TA3 : 1 - TA4 : 3).

4.1.1.2. Résultats par MI : "un" et "trois"

Le tableau 17 page suivante détaille les productions de LCRJ des apprenants coréens de FLE à la tâche de dénomination d'images selon les MI "un" et "trois". Pour chacun des trois temps longitudinaux sont indiqués : le nombre total de liaisons catégoriques réalisées justes sur les 102

productions attendues par MI moins les SR et les AE, ainsi que la moyenne globale des taux de réalisation de chaque sujet selon la formule $(LCRJ / (6 - (SR+AE)) \times 100)$, et son écart type.

| TÂCHE DE DÉNOMINATION D'IMAGES | | | | | | |
|--|--------|----------------------|--------|----------------------|--------|----------------------|
| Liaisons Catégoriques "réalisées justes" pour chaque sujet = $LCRJ / (6 - (SR+AE)) \times 100$ | | | | | | |
| Apprenants L2 | T1 | | T2 | | T3 | |
| MI | Nombre | Moyenne (Ecart type) | Nombre | Moyenne (Ecart type) | Nombre | Moyenne (Ecart type) |
| UN | 41/82 | 48 % (43%) | 53/98 | 53,7 % (36%) | 66/98 | 67 % (42%) |
| TROIS | 23/82 | 28 % (29%) | 43/98 | 43,9 % (37%) | 53/98 | 54,2 % (37%) |

Tableau 17 - Résultats des apprenants L2 en production de séquences impliquant les mots / "un" & "trois"

Concernant la moyenne des LCRJ, elle augmente régulièrement à chaque temps longitudinal, après le MI "un", comme après le MI "trois". Sur la période d'un an couverte par l'étude, cette hausse respective de 19% et de 26,2% est confirmée par l'Anova qui révèle que la performance en LCRJ augmente significativement au cours des temps longitudinaux pour le MI "un" ($F_{(2,27)} = 4.691$, $p=0.022^*$) comme pour le MI "trois" ($F_{(2,26)} = 5.072$, $p=0.018^*$). Cependant le test a posteriori PLSD de Fisher montre que l'augmentation n'est significative qu'entre les deux derniers temps longitudinaux pour le MI "un" : entre T2 et T3 $p=0.018^*$ (vs entre T1 et T2 $p=0.450$) et non significative pour le MI "trois" (entre T1 et T2 $p=0.083$; entre T2 et T3 $p=0.117$). Ces résultats s'expliquent probablement en partie par une variabilité inter-individuelle un peu plus marquée après le MI "un". En effet, alors que 9 sujets atteignent le taux de 100% caractéristique de la compétence native adulte, 3 autres ne réalisent toujours aucune LCRJ après le MI "un" au T3. En revanche, pour le MI "trois", seulement 4 sujets les réalisent toutes et 2 n'en réalisent aucune, ce qui indique qu'un plus grand nombre de sujets sont proches de la moyenne globale. En d'autres termes, *la progression après le MI "trois" n'est que globale sur l'ensemble de l'étude alors que le MI "un" montre une progression sur une période plus courte. Les apprenants de FLE semblent alors s'appropriier la liaison catégorique plus ou moins rapidement selon le MI impliqué.*

Parallèlement, le tableau 18 page suivante présente résultats des 165 enfants francophones natifs. Pour chacune des quatre tranches d'âge sont indiqués : le nombre total de liaisons catégoriques réalisées justes sur le total des productions attendues par MI (respectivement 240, 264, 240 et 236) moins les SR et les AE, ainsi que la moyenne globale des taux de réalisation de chaque sujet selon la formule $(LCRJ / (6 - (SR+AE)) \times 100)$, et son écart type.

| TÂCHE DE DÉNOMINATION D'IMAGES | | | | | | | | |
|--|-----------|----------------------|-----------|----------------------|-----------|----------------------|-----------|----------------------|
| Liaisons Catégoriques "réalisées justes" pour chaque sujet = $LCRJ / (6 - (SR+AE)) \times 100$ | | | | | | | | |
| Enfants LI | 2;4 - 3;3 | | 3;4 - 4;3 | | 4;4 - 5;3 | | 5;4 - 6;3 | |
| | Nombre | Moyenne (Ecart type) |
| UN | 127/180 | 68 % (32%) | 174/230 | 74,8 % (24%) | 198/224 | 85,7 % (26%) | 202/234 | 86,3 % (23%) |
| TROIS | 46/155 | 30,4 % (31%) | 123/237 | 51,3 % (36%) | 141/223 | 63,4 % (31%) | 159/236 | 66,7 % (37%) |

Tableau 18 - Résultats des enfants LI en production de séquences impliquant les mots "un" & "trois"

Nous remarquons que la moyenne des LCRJ suit la même tendance après le MI "un" qu'après le MI "trois". En effet, les LCRJ augmentent régulièrement lors des trois premières tranches d'âge mais la croissance est moins importante à la dernière, sans que les enfants aient atteint la compétence native adulte (TA4 : 86,3% pour "un" et 66,7% pour "trois"). La hausse des LCRJ représente toutefois 18,3% après le MI "un" et 36,3% après le MI "trois" sur l'ensemble des tranches d'âge couvertes par l'étude. Statistiquement, l'Anova révèle que la performance en LCRJ augmente significativement entre 2;4 et 6;3 ans pour le MI "un" ($F_{(3,161)} = 4.478, p=0.005^*$) comme pour le MI "trois" ($F_{(3,161)} = 9.527, p<0.001^*$). Cependant le test a posteriori PLSD de Fisher montre que l'augmentation n'est significative qu'entre les deux premières tranches d'âge pour le MI "trois" : TA1-TA2 $p=0.005^*$ (TA2-TA3 $p=0.103$, TA2-TA3 $p=0.658$) et non significative pour le MI "un" (TA1-TA2 $p=0.244$, TA2-TA3 $p=0.065$ et TA2-TA3 $p=0.909$).

Ainsi, les enfants francophones natifs semblent mieux maîtriser la liaison catégorique après le MI "un" qu'après le MI "trois". Contrairement aux apprenants de FLE, c'est la progression après le MI "un" qui n'est que globale alors que le MI "trois" montre une progression plus concentrée au début de l'appropriation.

Dans la figure 16 page suivante, nous avons représenté l'évolution des taux de réalisation de la liaison catégorique après le MI "un" par une courbe noire et ceux après le MI "trois" par une courbe grise. Le graphique de gauche permet de visualiser les résultats des apprenants coréens de FLE par temps longitudinal et celui de droite affiche les résultats des enfants francophones natifs par tranche d'âge. Les progressions statistiquement significatives sont indiquées par une étoile.

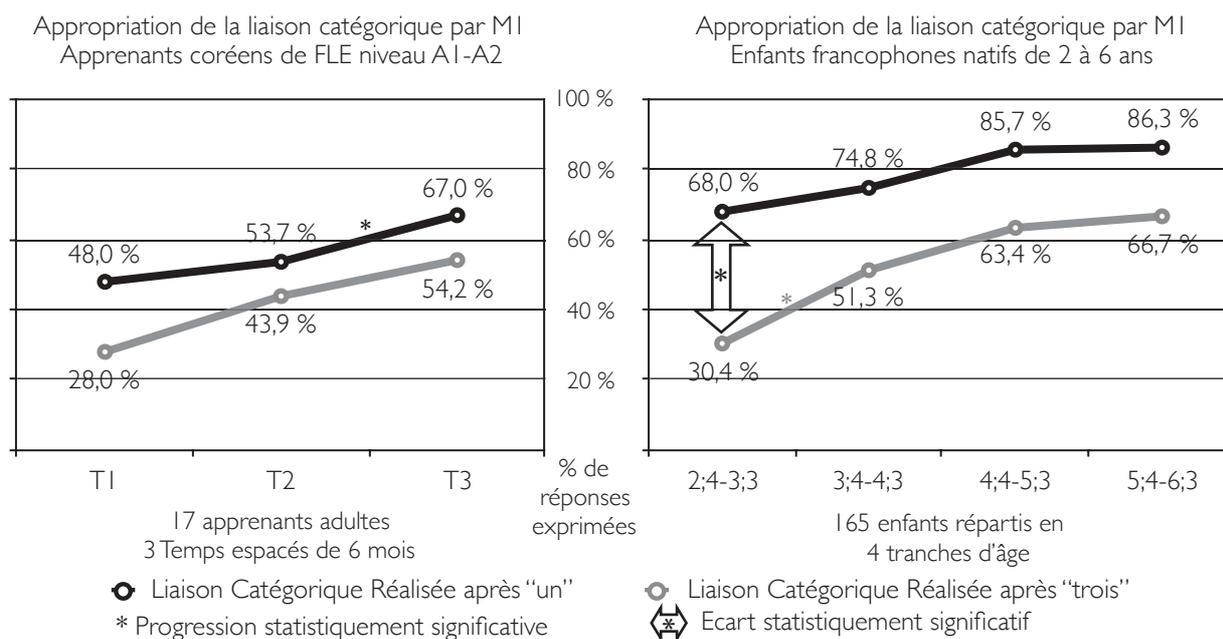


Figure 16 - Comparaison de l'évolution de la réalisation de la liaison catégorique en L2 et en L1

Nous remarquons que les moyennes de LCRJ correspondant aux MI "un" et "trois" semblent plus éloignées chez les enfants francophones natifs que chez les apprenants de FLE. Cependant, le test T de Student pour échantillons appariés révèle que la différence entre le taux de LCRJ après le MI "un" et le MI "trois" n'est significative que pour les plus jeunes enfants, les résultats sont présentés dans le tableau 19 ci-dessous :

| COMPARAISON DE RÉALISATION DE LA LIAISON CATÉGORIQUE APRÈS LES MI "UN" ET "TROIS" | | | |
|---|-----------------------------|------------------|-------------------------------|
| Apprenants L2 | t de Student | Enfants L1 | t de Student |
| T1 | $t_{(16)} = 2.045, p=0.058$ | 2;4 - 3;3 | $t_{(39)} = 3.444, p=0.001^*$ |
| T2 | $t_{(16)} = 1.011, p=0.327$ | 3;4 - 4;3 | $t_{(43)} = 1.266, p=0.212$ |
| T3 | $t_{(16)} = 1.577, p=0.134$ | 4;4 - 5;3 | $t_{(39)} = 0,172, p=0.864$ |
| | | 5;4 - 6;3 | $t_{(40)} = 0.703, p=0.486$ |

Tableau 19 - Résultats des tests T de Student sur la différence de production de LCRJ après les mots l "un" et "trois"

Ces résultats indiquent que les apprenants L2, comme les enfants à partir de la TA2 ne réalisent pas plus de liaisons après le MI "un" qu'après le MI "trois". Ainsi, bien que la production de liaisons catégoriques après le MI "un" semble toujours avoir une avance sur le MI "trois" chez les apprenants de FLE comme chez les enfants francophones natifs, cette différence n'apparaît pas comme significative à chaque période testée, excepté pour les enfants les plus jeunes.

Nous allons maintenant étendre nos observations à la production des liaisons variables afin de vérifier si les mêmes types de différences et similitudes peuvent y être décelées.

4.1.2. La production des liaisons variables

4.1.2.1. Résultats pour les séquences « adjectif qualificatif + nom singulier »

Le tableau 20 ci-dessous présente les résultats des apprenants coréens de FLE à la tâche de dénomination d'images et plus particulièrement les liaisons qu'ils ont réalisées dans le contexte variable « adjectif qualificatif + nom singulier », c'est-à-dire après les MI "petit" et "gros". Les résultats après le MI "grand" sont présentés séparément du fait que les enfants LI n'avaient pas ces séquences à produire. Pour chacun des trois temps longitudinaux sont indiqués : le nombre total de liaisons variables réalisées justes sur les 204 productions attendues moins les SR et les AE, ainsi que la moyenne globale des taux de réalisation de chaque sujet selon la formule $(LVRJ / (12 - (SR+AE)) \times 100)$, et son écart type. Contrairement aux liaisons catégoriques où la non réalisation de liaison représente une erreur d'omission, les liaisons variables peuvent ou non être réalisées. C'est pourquoi nous présentons, *en italique*, le nombre total de liaisons variables non réalisées sur les 204 productions attendues moins les SR et les AE, ainsi que la moyenne globale des taux de réalisation de chaque sujet selon la formule $(LVNR / (12 - (SR+AE)) \times 100)$, et son écart type. Les résultats sujet par sujet figurent en annexe 14.

| TÂCHE DE DÉNOMINATION D'IMAGES | | | | | | |
|---|----------------|---------------------|----------------|---------------------|----------------|---------------------|
| Liaisons Variables pour chaque sujet = $VARIANTE / (12 - (SR+AE)) \times 100$ | | | | | | |
| | T1 | | T2 | | T3 | |
| Variante | Réalisée Juste | <i>Non Réalisée</i> | Réalisée Juste | <i>Non Réalisée</i> | Réalisée Juste | <i>Non Réalisée</i> |
| Total | 15/163 | <i>128/163</i> | 21/196 | <i>158/196</i> | 54/196 | <i>113/196</i> |
| Moyenne | 9,6 % | <i>77,3 %</i> | 11,1 % | <i>80,6 %</i> | 27,5 % | <i>57,2 %</i> |
| Ecart type | 10,3 % | <i>17,0 %</i> | 15,3 % | <i>20,9 %</i> | 30,1 % | <i>37,2 %</i> |

Tableau 20 - Résultats des apprenants L2 en production de séquences comportant une liaison variable

Nous remarquons que la moyenne des LVRJ augmente très peu entre les deux premiers temps longitudinaux (entre T1 et T2 : +1,5%) puis elle croît de 16,4% entre le T2 et le T3, ce qui représente une hausse de 17,9%. Sur la période d'un an couverte par l'étude longitudinale, l'Anova révèle que la performance en LVRJ augmente significativement ($F_{(1,20)} = 5.189, p=0.027^*$). Nous avons également appliqué le test a posteriori PLSD de Fisher pour observer plus précisément l'évolution entre les temps longitudinaux comparés deux à deux. Il montre que l'augmentation n'est significative qu'entre les deux derniers temps longitudinaux : entre T2 et T3 $p=0.042^*$ (vs entre T1

et T2 $p=0.635$). Ces résultats font apparaître que *chez les apprenants FLE, l'appropriation de la réalisation de la liaison variable n'est effective qu'après une période de stabilité.*

Concernant la production de la variante non réalisée de la liaison variable, nous remarquons que la moyenne des LVNR augmente légèrement entre les deux premiers temps longitudinaux (entre T1 et T2 : +3,3%) puis elle baisse fortement entre les deux derniers temps longitudinaux (entre T1 et T2 : -23,4%). Sur la période d'un an couverte par l'étude longitudinale, l'Anova révèle que cette baisse de 20,1% des LVNR est significative ($F_{(1,19)} = 4.309$, $p=0.046^*$). Logiquement, le test a posteriori PLSD de Fisher montre quant à lui que la hausse entre les deux premiers temps longitudinaux n'est pas significative (entre T1 et T2 $p=0.369$) tandis que la baisse est significative entre les deux derniers temps longitudinaux : entre T2 et T3 $p=0.041^*$. Par ailleurs, nous constatons une faible variabilité inter-individuelle lors des deux premiers temps longitudinaux (écart type T1 : 17% - T2 : 20,9%) en comparaison de la fin de la période observée (écart type de 37,2% au T3). En effet, alors qu'au T1 et au T2 tous les sujets produisent la variante non réalisée au moins une fois sur deux, au T3, cinq sujets la choisissent à plus de 90% tandis que trois autres ne la préfèrent qu'à moins de 10% (cf. annexe 14 pour les productions sujet par sujet). Ainsi, *après une période de stabilité dans la non réalisation massive de la liaison variable, la plupart des apprenants délaissent cette variante.*

En d'autres termes, *si l'appropriation des deux variantes de la liaison variable n'évolue qu'après une période de stabilité, leur schéma d'évolution est opposé. En effet, tandis que la variante réalisée est de plus en plus produite, la variante non réalisée l'est de moins en moins.*

Parallèlement, le tableau 21 page suivante présente les résultats des 165 enfants francophones natifs. Pour chacune des quatre tranches d'âge sont indiqués : le nombre total de liaisons variables réalisées justes sur le total des réalisations attendues (respectivement 480, 528, 480 et 492) moins les SR et les AE, ainsi que la moyenne globale des taux de réalisation de chaque sujet selon la formule $(LVRJ / (12 - (SR+AE)) \times 100)$, et son écart type. Nous présentons également (*en italique*) le nombre total de liaisons variables non réalisées sur les 204 productions attendues moins les SR et les AE, ainsi que la moyenne globale des taux de réalisation de chaque sujet selon la formule $(LVNR / (12 - (SR+AE)) \times 100)$, et son écart type.

| TÂCHE DE DÉNOMINATION D'IMAGES | | | | | | | | |
|---|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|
| Liaisons Variables pour chaque sujet = $VARIANTE / (12 - (SR+AE)) \times 100$ | | | | | | | | |
| Nombre d'enfants LI | 40 | | 44 | | 40 | | 41 | |
| Age | 2;4 - 3;3 | | 3;4 - 4;3 | | 4;4 - 5;3 | | 5;4 - 6;3 | |
| Variante | Réalisée Juste | Non Réalisée |
| Nombre | 30/270 | 88/270 | 101/419 | 232/419 | 155/431 | 229/431 | 151/446 | 253/446 |
| Moyenne | 10,5 % | 31,4 % | 23,5 % | 55,5 % | 35,2 % | 52,6 % | 36,8 % | 53,3 % |
| Ecart type | 14,8 % | 32,9 % | 28,2 % | 33,8 % | 32,5 % | 34,4 % | 34,4 % | 36,3 % |

Tableau 21 - Résultats des enfants LI en production de séquences comportant une liaison variable

Nous remarquons que la moyenne des LVRJ augmente régulièrement entre les trois premières tranches d'âge mais que la croissance est moins importante à la dernière. La hausse des LVRJ représente toutefois 26,3% sur l'ensemble des tranches d'âge couvertes par l'étude. Plus précisément, si l'Anova révèle que la performance en LVRJ augmente significativement entre 2;4 et 6;3 ans ($F_{(3,161)} = 7,397, p < 0.001^*$), le test a posteriori PLSD de Fisher montre que les augmentations ne sont significatives qu'entre les deux premières tranches d'âge : entre TA1 et TA2 $p = 0.038^*$ (vs entre TA2 et TA3 $p = 0.063$; entre TA3 et TA4 $p = 0.801$). Ainsi, après une courte période d'appropriation de la liaison variable, celle-ci marque une pause dès 3;4 ans chez les enfants francophones natifs.

Concernant la production de la variante non réalisée de la liaison variable, nous remarquons que la moyenne des LVNR augmente seulement entre les deux premières tranches d'âge pour se stabiliser entre les tranches d'âges suivantes. La hausse des LVNR qui représente toutefois 21,9% sur l'ensemble des tranches d'âge couvertes par l'étude est significative (Anova : $F_{(3,161)} = 4.375, p = 0.005^*$). Logiquement, le test a posteriori PLSD de Fisher confirme que la production de LVNR ne croît significativement qu'entre les deux premières tranches d'âge (entre TA1 et TA2 $p = 0.002^*$) puis qu'elle se stabilise : entre TA2 et TA3 $p = 0.694$ et entre TA3 et TA4 $p = 0.763$. Nous observons par ailleurs une très forte variabilité inter-individuelle au sein de chaque tranche d'âge pour chacune des deux variantes (écart type de 28,2% à 36,3%), excepté pour la réalisation de la liaison variable par les plus jeunes enfants (14,8%) qui pourrait s'expliquer par la faible fréquence de ces productions (30/270).

Ces résultats font apparaître qu'après une courte période d'appropriation de la variante non réalisée de la liaison variable, celle-ci marque une pause dès 3;4 ans, ce qui indique que les enfants francophones natifs progressent parallèlement dans les deux variantes (réalisée et non réalisée) de la liaison variable.

4.1.2.2. Résultats par MI : “petit”, “gros” et “grand”

Le tableau 22 ci-dessous détaille les productions de LVRJ et de LVNR des apprenants coréens de FLE à la tâche de dénomination d'images après les MI “petit” et “gros” mais aussi après le MI “grand”. Pour chacun des trois temps longitudinaux sont indiqués : le nombre total de liaisons variables réalisées et non réalisées sur les 102 productions attendues par MI moins les SR et les AE, ainsi que la moyenne globale des taux de réalisation de chaque sujet selon la formule $(LVRJ / (6 - (SR+AE)) \times 100)$ ou $(LVNR / (6 - (SR+AE)) \times 100)$, et son écart type.

| TÂCHE DE DÉNOMINATION D'IMAGES | | | | | | | |
|--|----------------|--------|----------------------|--------|----------------------|--------|----------------------|
| Liaisons Variables pour chaque sujet = $VARIANTE / (6 - (SR+AE)) \times 100$ | | | | | | | |
| Apprenants L2 | | T1 | | T2 | | T3 | |
| MI | + CL | Nombre | Moyenne (Ecart type) | Nombre | Moyenne (Ecart type) | Nombre | Moyenne (Ecart type) |
| PETIT | Réalisée Juste | 3/82 | 3,4 % (8%) | 11/98 | 11,6 % (18%) | 30/98 | 30,2 % (36%) |
| | Non réalisée | 70/82 | 84,7 % (15%) | 83/98 | 84,5 % (19%) | 58/98 | 59,2 % (39%) |
| GROS | Réalisée Juste | 12/81 | 16 % (16%) | 10/98 | 10,6 % (16%) | 24/98 | 24,9 % (31%) |
| | Non réalisée | 58/81 | 69,6 % (32%) | 75/98 | 76,7 % (31%) | 55/98 | 55,1 % (42%) |
| GRAND | Réalisée Juste | 4/80 | 5,3 % (12%) | 3/97 | 2,9 % (9%) | 10/98 | 10,2 % (15%) |
| | Non réalisée | 43/80 | 50,2 % (37%) | 56/97 | 57,3 % (39%) | 34/98 | 33,9 % (35%) |

Tableau 22 - Résultats des apprenants L2 en production de séquences impliquant les mots “petit”, “gros” et “grand”

Concernant la moyenne des LVRJ, elle augmente régulièrement à chaque temps longitudinal, après le MI “petit”. En revanche, elle commence par décroître entre les deux premiers temps longitudinaux pour le MI “gros” (T1-T2 : -5,4%) comme pour le MI “grand” (T1-T2 : -2,4%) avant de croître entre les deux derniers temps longitudinaux pour le MI “gros” (T2-T3 : +14,3%) comme pour le MI “grand” (T2-T3 : +7,3%). Sur la période d'un an couverte par l'étude longitudinale, l'Anova révèle que la performance en LVRJ augmente significativement au cours des temps longitudinaux pour le MI “petit” ($F_{(1,22)} = 7.397, p=0.008^*$) mais pas pour le MI “gros” ($F_{(1,19)} = 2.172, p=0.154$) ni pour le MI “grand” ($F_{(2,29)} = 1.609, p=0.218$). De plus, le test a posteriori PLSD de Fisher ne montre qu'une augmentation significative entre les deux derniers temps longitudinaux pour le MI “petit” : T2-T3 $p=0.046^*$ (vs T1-T2 $p=0.061$). Ces résultats indiquent qu'il n'y a pas de progression après les MI “gros” et “grand” sur l'année couverte par l'étude longitudinale tandis que le MI “petit” montre une progression sur la seconde période, à l'instar du MI “un” qui entraîne la

réalisation d'une liaison catégorique. Ainsi, les apprenants de FLE s'approprient la variante réalisée de la liaison variable différemment selon le MI impliqué.

Quant à la moyenne des LVNR, si elle est stable entre les deux premiers temps longitudinaux pour le MI "petit", elle augmente légèrement pour le MI "gros" (T1-T2 : +7,1%) et le MI "grand" (T1-T2 : +7,1%). Lors des deux derniers temps longitudinaux, la moyenne de la LVNR baisse fortement pour le MI "petit" (T2-T3 : -25,3%) comme pour le MI "gros" (T2-T3 : -21,6%) et le MI "grand" (T2-T3 : -23,4%). Sur la période d'un an couverte par l'étude longitudinale, l'Anova révèle que la production de la variante non réalisée de la liaison variable décroît significativement au cours des temps longitudinaux pour le MI "petit" ($F_{(1,21)} = 6.019$, $p=0.016^*$) mais pas pour le MI "gros" ($F_{(1,18)} = 2.154$, $p=0.158$) ni pour le MI "grand" ($F_{(2,32)} = 3.046$, $p=0.062$). De plus, le test a posteriori PLSD de Fisher ne montre qu'une baisse significative entre les deux derniers temps longitudinaux pour le MI "petit" : T2-T3 $p=0.02^*$ (vs T1-T2 $p=0.966$). Ces résultats indiquent qu'il y a une progression après le MI "petit" sur la deuxième période couverte par l'étude longitudinale tandis que la LVNR est stable après les MI "gros" et "grand". En d'autres termes, chez les apprenants de FLE, l'appropriation de l'une ou l'autre des deux variantes de la liaison variable (réalisée comme non réalisée) est dépendante du MI.

Parallèlement, le tableau 23 ci-dessous présente les résultats des 165 enfants francophones natifs. Pour chacune des quatre tranches d'âge sont indiqués : le nombre total de LVRJ et de LVNR sur le total des productions attendues par MI (respectivement 240, 264, 240 et 236) moins les SR et les AE, ainsi que la moyenne globale des taux de réalisation de chaque sujet selon la formule $(LVRJ / (6 - (SR+AE)) \times 100)$ ou $(LVNR / (6 - (SR+AE)) \times 100)$, et leur écart type.

| TÂCHE DE DÉNOMINATION D'IMAGES | | | | | | | | | |
|--|----------------|-----------|----------------------|-----------|----------------------|-----------|----------------------|-----------|----------------------|
| Liaisons Variables pour chaque sujet = $VARIANTE / (6 - (SR+AE)) \times 100$ | | | | | | | | | |
| Enfants LI | | 2;4 - 3;3 | | 3;4 - 4;3 | | 4;4 - 5;3 | | 5;4 - 6;3 | |
| MI | + CL | Nombre | Moyenne (Ecart type) |
| PETIT | Réalisée Juste | 20/139 | 12,5 % (23%) | 75/232 | 31,1 % (36%) | 113/222 | 49,3 % (41%) | 119/238 | 49,9 % (43%) |
| | Non Réalisée | 39/139 | 22,0 % (32%) | 115/232 | 50,3 % (36%) | 92/222 | 42,0 % (39%) | 105/238 | 43,4 % (40%) |
| GROS | Réalisée Juste | 10/131 | 8,0 % (20%) | 26/187 | 11,3 % (25%) | 42/209 | 18,8 % (32%) | 32/208 | 16,3 % (33%) |
| | Non Réalisée | 49/131 | 38,1 % (39%) | 117/187 | 55,8 % (42%) | 137/209 | 62,5 % (39%) | 148/208 | 62,5 % (41%) |

Tableau 23 - Résultats des enfants LI en production de séquences impliquant les mots l "petit" et "gros"

Nous remarquons que la moyenne des LVRJ augmente régulièrement lors des trois premières tranches d'âge après le MI "petit", la hausse étant moins importante après le MI "gros". Lors de la dernière tranche d'âge, la moyenne des LVRJ se stabilise après le MI "petit" (TA4 : 49,9%) et décroît après le MI "gros" (TA4 : 16,3%). La croissance représente toutefois 37,4% pour le MI "petit" mais seulement 8,3% pour le MI "gros". Sur l'ensemble des tranches d'âge couvertes par l'étude, l'Anova révèle que la performance en LVRJ augmente significativement entre 2;4 et 6;3 ans pour le MI "petit" ($F_{(3,161)} = 9.441$, $p < 0.001^*$) mais pas pour le MI "gros" ($F_{(3,161)} = 1.235$, $p = 0.299$). Plus précisément, le test a posteriori PLSD de Fisher montre que l'augmentation n'est significative qu'entre les trois premières tranches d'âge pour le MI "petit" (TA1-TA2 $p = 0.022^*$ et TA2-TA3 $p = 0.024^*$ vs TA3-TA4 $p = 0.943$). Ces résultats ne font apparaître aucune progression de réalisation de la liaison variable après le MI "gros" sur les tranches d'âge considérées. En revanche, le MI "petit" montre une progression significative entre 3;4 et 5;3 ans avant de stagner également. Ainsi, *les enfants francophones natifs s'approprient la variante réalisée de liaison variable différemment selon le MI impliqué.*

Concernant la variante non réalisée de la liaison variable, la moyenne augmente entre les deux premières tranches d'âge pour le MI "petit" (TA1-TA2 : +28,3%) comme pour le MI "gros" (TA1-TA2 : +17,7%). Entre les deux tranches d'âge suivantes, la moyenne des LVNR après le MI "petit" diminue (TA2-TA3 : -8,3%) avant de se stabiliser à la dernière tranche d'âge, tandis que les LVNR après le MI "gros" augmentent (TA2-TA3 : +6,7%) avant de se stabiliser également. Sur l'ensemble des tranches d'âge couvertes par l'étude, l'Anova révèle que la variante non réalisée de la liaison variable augmente significativement entre 2;4 et 6;3 ans pour le MI "petit" ($F_{(3,161)} = 4.460$, $p = 0.005^*$) comme pour le MI "gros" ($F_{(3,161)} = 3.270$, $p = 0.023^*$). Cependant le test a posteriori PLSD de Fisher montre que l'évolution des LVNR n'est significative qu'entre les deux premières tranches d'âge pour le MI "petit" : TA1-TA2 $p = 0.001^*$ (vs TA2-TA3 $p = 0.303$, TA3-TA4 $p = 0.863$) comme pour le MI "gros" : TA1-TA2 $p = 0.046^*$ (vs TA2-TA3 $p = 0.453$ et TA3-TA4 $p = 0.994$). Ces résultats indiquent qu'après avoir progressé dans le choix de la variante non réalisée de la liaison variable quelque soit le MI impliqué, les enfants LI stabilisent leurs taux de réalisation de la LVNR.

En d'autres termes, si les enfants francophones natifs montrent globalement la même évolution dans l'appropriation des deux variantes de la liaison variable, la progression de la variante réalisée est dépendante du MI alors que celle de la variante non réalisée est similaire quelque soit le MI impliqué.

Dans la figure 17 ci-dessous, nous avons représenté l'évolution des taux de LVRJ après le MI "petit" par une courbe noire et ceux après le MI "gros" par une courbe grise. Le graphique de gauche permet de visualiser les résultats des apprenants coréens de FLE par temps longitudinal et celui de droite affiche les résultats des enfants francophones natifs par tranche d'âge. Les progressions statistiquement significatives sont indiquées par une étoile. Nous avons en outre ajouté une courbe en pointillés représentant l'évolution des LVRJ après le MI "grand" dont la dénomination d'images n'a été proposée qu'aux apprenants de FLE.

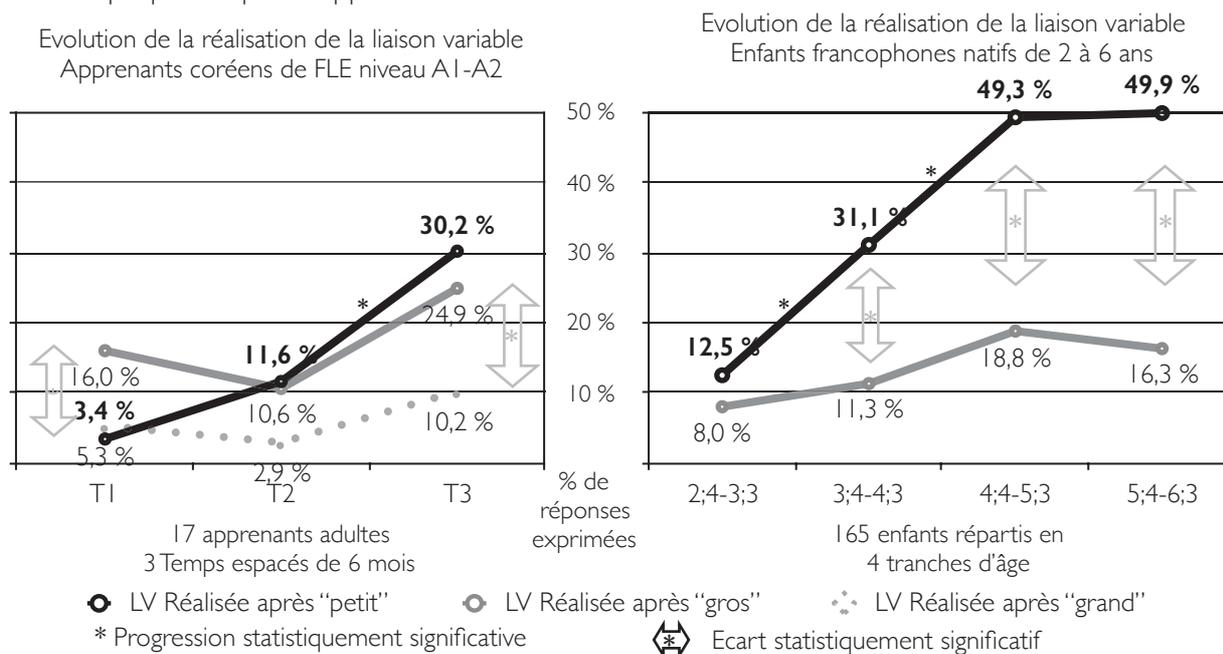


Figure 17 - Comparaison de l'évolution de la réalisation de la liaison variable en L2 et en L1

Nous remarquons que les moyennes de LVRJ correspondant aux MI "petit" et "gros" semblent plus éloignées chez les enfants francophones natifs que chez les apprenants de FLE, ce qui est confirmé par le test T de Student pour échantillons appariés dont les résultats sont présentés dans le tableau 24 ci-dessous :

| COMPARAISON DE RÉALISATION DE LA LIAISON CATÉGORIQUE APRÈS LES MI "PETIT" ET "GROS" | | | |
|---|-------------------------------|------------|-------------------------------|
| Apprenants L2 | t de Student | Enfants L1 | t de Student |
| T1 | $t_{(16)} = 3.512, p=0.003^*$ | 2;4 - 3;3 | $t_{(39)} = 0.883, p=0.383$ |
| T2 | $t_{(16)} = 0.261, p=0.797$ | 3;4 - 4;3 | $t_{(43)} = 3.899, p<0.001^*$ |
| T3 | $t_{(16)} = 0.728, p=0.477$ | 4;4 - 5;3 | $t_{(39)} = 5.182, p<0.001^*$ |
| | | 5;4 - 6;3 | $t_{(40)} = 4.797, p<0.001^*$ |

Tableau 24 - Résultats des tests T de Student sur la différence de production de LVRJ après les mots l "petit" et "gros"

Nous remarquons une tendance inverse chez les apprenants de FLE et les enfants francophones natifs. En effet, les locuteurs L2 réalisent plus de liaisons variables après le MI "gros" qu'après le MI "petit" au début de leur appropriation puis cette différence disparaît, alors que c'est l'inverse pour

les locuteurs L1 : ils commencent par réaliser autant de liaisons variables après les deux M1 puis ils réalisent plus de liaisons variables après le M1 "petit" dès la deuxième tranche d'âge. En d'autres termes, après avoir réalisé plus de liaison après le M1 "gros", les apprenants de FLE tendent vers une production des liaisons variables indifféremment du M1 impliqué alors que les enfants francophones natifs tendent vers une production des liaisons variables en fonction du M1 impliqué.

Cependant, chez les apprenants coréens de FLE, nous remarquons que la courbe des réalisations de liaison variable après "grand" semble être un peu éloignée des deux autres à partir du deuxième temps longitudinal. Le test T de Student pour échantillons appariés révèle que la différence entre le taux de LVRJ après le M1 "grand" et les deux autres M1 n'est significative qu'au troisième temps longitudinal. Les résultats sont présentés dans le tableau 25 ci-dessous :

| COMPARAISON DE RÉALISATION DE LA LIAISON CATÉGORIQUE APRÈS LE M1 "GRAND" | | | |
|---|---|-------------------------|---|
| Entre "petit" et "grand" | | Entre "gros" et "grand" | |
| Apprenants L2 | t de Student | Apprenants L2 | t de Student |
| T1 | $t_{(16)} = 0.589, p=0.564$ | T1 | $t_{(39)} = 2.108, p=0.051$ |
| T2 | $t_{(16)} = 1.916, p=0.073$ | T2 | $t_{(43)} = 1.958, p=0.068$ |
| T3 | $t_{(16)} = 3.241, p=0.005^*$ | T3 | $t_{(39)} = 2.563, p=0.021^*$ |

Tableau 25 - Résultats des tests T de Student sur la différence de production de LVRJ après les mots l "un" et "trois" et le mot l "grand" chez les apprenants L2

Nous constatons qu'à la fin de l'année concernée par l'étude longitudinale, les apprenants L2 produisent moins de liaisons variables après le M1 "grand" qu'après les M1 "petit" et "gros". A l'inverse, ils réalisent plus de liaisons variables après le M1 "petit" que le M1 "gros" au début de l'étude longitudinale (cf. *supra*). Ces résultats font apparaître que les apprenants de FLE, à l'instar des enfants francophones natifs, réalisent différemment la liaison variable selon le M1 impliqué.

4.1.3. Comparaison de la production des LC et des LV

Dans la figure 18 page suivante, nous avons représenté l'évolution des taux de production de la liaison catégorique par une courbe noire, ceux de la liaison variable réalisée par une courbe grise, et ceux de la liaison variable non réalisée par une courbe en pointillés. Le graphique de gauche permet de visualiser les résultats des apprenants coréens de FLE par temps longitudinal et celui de droite, les résultats des enfants francophones natifs par tranche d'âge. Les progressions statistiquement significatives sont indiquées par une étoile.

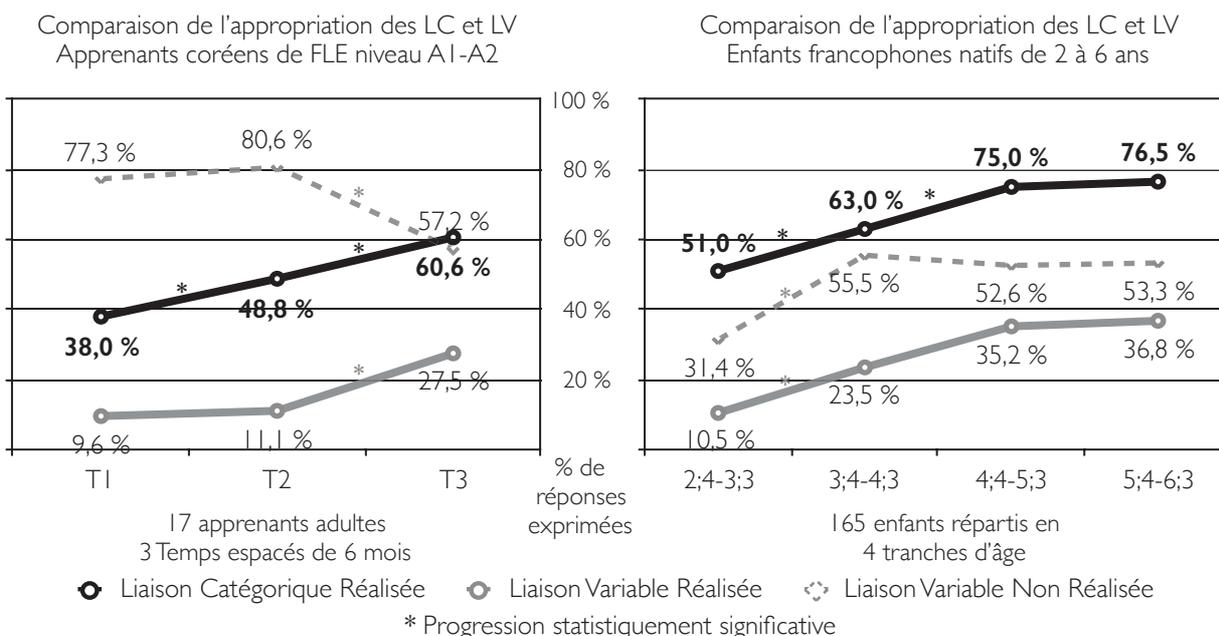


Figure 18 - Comparaison de la production des liaisons par les locuteurs L2 et L1

En production des liaisons, on observe des patterns d'évolution différents chez les enfants L1 et les apprenants L2. En effet, ces derniers ont une progression régulière et significative de la réalisation de la liaison catégorique alors que les enfants francophones natifs marquent un pallier après 5;3 ans. De plus, la progression de la réalisation de la liaison variable est suivie d'un pallier chez les enfants L1 alors qu'elle est précédée d'un pallier chez les apprenants L2. En outre, les locuteurs L2 partent d'une production massive de la variante non réalisée de la liaison variable qui diminue en faveur de la production de la variante réalisée, tandis que les locuteurs L1 montrent une progression parallèle dans les deux variables puisque la non réalisation tend elle aussi à augmenter.

Nous remarquons toutefois une tendance générale similaire : un écart significatif entre la réalisation des liaisons catégoriques et des liaisons variables aussi bien à tous les temps longitudinaux chez les apprenants L2 qu'à toutes les tranches d'âge chez les enfants L1, les résultats du test T de Student pour échantillon apparié étant présentés dans le tableau 26 ci-dessous :

| COMPARAISON DE RÉALISATION DE LA LIAISON CATÉGORIQUE ET DE LA LIAISON VARIABLE | | | |
|--|---------------------------------|------------|----------------------------------|
| Apprenants L2 | t de Student | Enfants L1 | t de Student |
| T1 | $t_{(16)} = 4.371, p < 0.001^*$ | 2;4 - 3;3 | $t_{(39)} = 9.107, p < 0.001^*$ |
| T2 | $t_{(16)} = 6.730, p < 0.001^*$ | 3;4 - 4;3 | $t_{(43)} = 11.687, p < 0.001^*$ |
| T3 | $t_{(16)} = 5.658, p < 0.001^*$ | 4;4 - 5;3 | $t_{(39)} = 7.836, p < 0.001^*$ |
| | | 5;4 - 6;3 | $t_{(40)} = 7.493, p < 0.001^*$ |

Tableau 26 - Résultats des tests T de Student sur la différence de production de LCRJ et LVRJ

Cet écart montre que les apprenants L2 comme les enfants LI produisent plus de LCRJ que de LVRJ. En d'autres termes, *l'acquisition de la liaison catégorique a une avance sur la liaison variable et ce, même pour les apprenants L2.*

Finalement, nous nous sommes demandé si les mêmes connaissances étaient impliquées dans l'apprentissage des deux types de liaison. C'est pourquoi nous avons effectué des corrélations par rang de Pearson entre LCRJ et LVRJ à l'intérieur de chaque temps longitudinal pour les apprenants L2 et chaque tranche d'âge pour les enfants LI. Le but de ces corrélations est de vérifier si les locuteurs qui maîtrisent le mieux (ou le moins bien) les liaisons catégoriques sont les mêmes que ceux qui maîtrisent le mieux (ou le moins bien) les liaisons variables. Si tel est le cas, nous aurons un indice que des savoirs ou des savoir-faire partiellement identiques sont impliqués dans les deux types d'apprentissage. Nous avons détaillé les résultats des tests de corrélation dans le tableau 27 ci-dessous :

| CORRÉLATION DE LA RÉALISATION DE LA LIAISON CATÉGORIQUE ET DE LA LIAISON VARIABLE | | | |
|---|-------------------------------|------------|-------------------------------|
| Apprenants L2 | r de Pearson | Enfants LI | r de Pearson |
| T1 | $r_{(17)} = 0.535, p=0.027^*$ | 2;4 - 3;3 | $r_{(40)} = 0.228, p=0.158$ |
| T2 | $r_{(17)} = 0.680, p=0.003^*$ | 3;4 - 4;3 | $r_{(44)} = 0.656, p<0.001^*$ |
| T3 | $r_{(17)} = 0.749, p=0.001^*$ | 4;4 - 5;3 | $r_{(40)} = 0.356, p=0.024^*$ |
| | | 5;4 - 6;3 | $r_{(41)} = 0.405, p=0.009^*$ |

Tableau 27 - Résultats du test de corrélation des rangs de Pearson entre LCRJ et LVRJ

Chez les locuteurs L2, nous remarquons que le test de corrélation des rangs de Pearson révèle une corrélation positive significative pour chaque temps longitudinal entre la performance en LCRJ et celle en LVRJ. La corrélation est modérée au T1 puis elle est forte au T2 et au T3. Chez les locuteurs LI, nous pouvons observer que le test de corrélation des rangs de Pearson révèle une corrélation positive significative entre la performance en LCRJ et celle en LVRJ seulement à partir de la deuxième tranche d'âge. En effet, la corrélation est faible et non significative pour la TA1 mais elle est forte à la TA2, puis modérée à la TA3 et de nouveau forte à la TA4. En d'autres termes, *comme les enfants francophones natifs à partir de 3;4 ans, les apprenants de FLE qui produisent le plus de liaisons catégoriques réalisées justes, produisent aussi le plus de liaisons variables réalisées justes.*

Pour conclure cette comparaison de la production des liaisons catégoriques et variables, nous soulignons quatre points.

Premièrement, la performance en LCRJ est supérieure à celle en LVRJ chez les locuteurs L1 comme L2.

Deuxièmement, chez les apprenants L2 comme chez les enfants francophones natifs, des différences apparaissent dans l'appropriation de la liaison selon le M1 qui la précède.

Ces deux premiers résultats suggèrent qu'à l'instar des enfants francophones natifs, la fréquence des réalisations de la liaison dans l'environnement langagier joue un rôle dans leur appropriation chez les apprenants de FLE.

Troisièmement, l'étude des corrélations chez les locuteurs L2 montre une relation certaine entre l'appropriation des liaisons catégoriques et celui des liaisons variables mais seulement à partir de la deuxième tranche d'âge chez les locuteurs L1.

Quatrièmement, chez les enfants francophones natifs, le processus d'appropriation de la liaison variable est opposé à celui des apprenants coréens de FLE. En effet, tandis que les enfants L1 les variantes réalisées et non réalisées de la liaison variable croissent simultanément entre les deux premières tranches d'âge, les adultes L2 commencent par une production massive de la variante non réalisée qui ne décroît qu'à partir du deuxième temps longitudinal au profit de la variante réalisée de la liaison variable.

Les questions qui apparaissent sont donc les suivantes, et toutes deux concernent les processus qui sous-tendent les apprentissages :

- l'appropriation des liaisons catégoriques est-elle semblable à l'appropriation des liaisons variables chez les apprenants de FLE ?
- l'appropriation des types de liaison chez les apprenants de FLE est-il semblable à celui des enfants francophones natifs ?

Une façon de répondre à ces questions est d'analyser les erreurs de production commises par les apprenants de FLE en contexte de liaison catégorique et de liaison variable et de les comparer aux erreurs commises par les enfants francophones natifs.

4.2. Analyse des erreurs produites en dénomination d'images

4.2.1. Les erreurs communes aux liaisons catégoriques et variables

4.2.1.1. Les liaisons sans enchaînement

Chez les apprenants coréens de FLE, nous avons relevé 14 liaisons sans enchaînement sur les 386 liaisons catégoriques et variables produites sur les trois temps longitudinaux, soit 3,6% du total. Cependant, il est difficile d'affirmer qu'il s'agit bien de liaisons sans enchaînement.

Concernant les liaisons catégoriques, on relève quatre liaisons sans enchaînement au T1, trois au T2 et aucune au T3. Si, au T2, l'apprenant C10 produit une liaison sans enchaînement suivie d'un coup de glotte pour "trois éléphants" /tɰwazʔelefã/, les 6 autres liaisons sans enchaînement sont réalisées après le M1 "un" et consistent, quant à elles, en la prononciation de "un", tel que /œ̃n/ ou /ɰn/ ou même /ã̃n/ puis du M2 à initiale vocalique. Cependant, il est possible qu'il s'agisse d'une prononciation de la consonne graphique de la voyelle nasale. En effet, Han indique que les apprenants coréens de FLE « ignorent tout des voyelles nasales, et sont très maladroits dans leur prononciation. Par exemple, "enfant" prononcé comme [aŋfaŋ], c'est-à-dire "voyelle nasale = voyelle orale + ŋ" » (2011 : 76). Nous avons effectivement repéré ce phonème /ŋ/ fermant la voyelle nasalisée du M1 "un", notamment lorsqu'il est prononcé /œ̃ŋ/ avant un M2 à initiale consonantique (par exemple, /œ̃ŋbanan/ pour "une banane" par l'apprenant C10 au T1). Nous avons par ailleurs constaté 2 occurrences de "un" prononcé /œ̃ŋ/ suivies d'une CL /n/ enchaînée au M2 (/œ̃ŋnelefã/ pour "un éléphant" par l'apprenant C03 au T2 et /œ̃ŋnaɰbɰ/ pour "un arbre" par l'apprenant C17 au T2) que nous avons considérées comme des liaisons réalisées. Enfin, nous avons relevé 15 occurrences de "un" prononcé /œ̃ŋ/ (7 au T1, 5 au T2 et 3 au T3) enchaînées ou non au M2 à initiale vocalique que nous avons considérées comme des omissions de CL.

Concernant les liaisons variables, on relève trois liaisons sans enchaînement au T1, deux au T2 et deux au T3 mais aucune ne suit le M1 "gros". Les quatre liaisons sans enchaînement qui suivent le M1 "grand" sont produites par deux apprenants différents (C11 : deux au T1 et une au T3 - C13 : une au T3), sachant qu'au T1 l'apprenant C11 produit par ailleurs /gɰãt/ avant certains M2 à initiale consonantique. Enfin, les trois autres liaisons sans enchaînement suivent le M1 "petit" (une à chaque temps longitudinal) mais il est difficile d'affirmer qu'il s'agit bien de liaisons sans enchaînement et non d'une prononciation de la consonne graphique finale ou de la forme féminine "petite".

Par ailleurs, dans les productions d'apprenants nous avons relevé quelques hésitations entre le M1 et le M2. Selon Mastro Monaco (1999) ou Thomas (2002), ces hésitations entraînent la réalisation de

liaisons non enchaînées chez les apprenants anglophones de FLE. Cependant, ce n'est pas le cas pour les apprenants coréens de FLE, à l'exemple de l'apprenant C01 au T2 qui prononce :

/tʷwaz...zãfã/ pour "trois enfants".

Ces observations confirment notre cinquième hypothèse selon laquelle le coréen étant, à l'instar du français, marqué par un enchaînement généralisé susceptible de modifier les frontières de syllabes :

- ⑤ **les apprenants coréens de FLE produisent très peu de liaisons sans enchaînement, contrairement aux apprenants L2 de langues premières germaniques.**

4.2.1.2. Les aphérèses

Chez les enfants francophones natifs, nous remarquons un type spécifique d'erreurs que nous avons nommé "aphérèse" et qui n'apparaissait pas dans notre précédente étude (Harnois-Delpiano, 2006) car les occurrences d'aphérèses avaient été classées comme "autre erreur" dans les données de Dugua (2006) auxquelles nous nous référons. En effet, l'aphérèse consiste en une troncation erronée du M2 supprimant par là-même le contexte de liaison. Par exemple, on trouve chez le locuteur D031 "un léphant", "trois léphant", "un petit léphant", "un gros léphant" ou chez le locuteur D040 : "un dinateur", "trois dinateur", "un petit dinateur", "un gros dinateur". Cependant, si les productions "un garçon" au lieu de "un enfant" ou bien "internet / trois ternet" au lieu de "un / trois ordinateurs" (locuteur D146) peuvent effectivement être écartées des réponses exprimées, il nous a semblé important de réintégrer les aphérèses à nos résultats sachant que certaines troncations du M2 conservent une initiale vocalique et sont donc également soumises au phénomène de la liaison. Par exemple, le sujet D010 semble avoir stocké le M2 /iatœʷ/ pour "ordinateur" afin de produire "un petit iateur" et "un gros iateur" en contexte de liaison variable puis il produit "un /n/ iateur", "deux /z/ iateurs" en contexte de liaison catégorique.

Au total, nous avons relevé 122 occurrences d'aphérèses sur 3285 réponses exprimées (soit 3,7% toutes tranches d'âge confondues). Toutes concernaient les M2 de plus de deux syllabes : les M2 "arbre", "avion", "enfant" n'étant jamais tronqués dans nos données. Ainsi, le M2 de trois syllabes "éléphant" apparaît sous la forme /lefã/ (21 occurrences) ou /fã/ (1 occurrence). Le M2 de trois syllabes "escargot" a été produit /ka(ʷ)go/ (4 occurrences), /ska(ʷ)go/ (4 occurrences), /sekago/ (2 occurrences) ainsi que /ago/ entraînant la substitution de CL "un // ago" (locuteur D001). Le M2 "ordinateur" composé de quatre syllabes est celui qui est le plus affecté par les aphérèses car on observe les productions /atœʷ/ (5 occurrences), /natœʷ/ (8 occurrences) et /dinatœʷ/ (33 occurrences). Il apparaît aussi comme /inatœʷ/ (1 occurrence) induisant les formes avec CL

réalisée comme /tinatœʁ/ (1 occurrence) ou /ninatœʁ/ (15 occurrences). Enfin, il est également réalisé /iatœʁ/ - /jatœʁ/ (7 occurrences) induisant des formes avec CL réalisée, telles que /tiatœʁ/ (1 occurrence), /ziatœʁ/ (2 occurrences) et /niatœʁ/ - /njatœʁ/ (15 occurrences).

Selon nous, la pluralité des variantes produites pour les M2 à partir de trois syllabes représente un argument en faveur du modèle constructionniste de l'acquisition de la liaison en français L1 que nous avons exposé au chapitre 2.2.4. Ainsi, les enfants L1 de notre étude auraient récupéré dans la chaîne parlée les dernières syllabes des M2 "éléphant", "escargot" et "ordinateur", du fait de la saillance induite par l'accentuation finale. Ils auraient alors stocké, soit une variante à consonne initiale (telle que /dinatœʁ/ ou /lefã/), soit une variante à voyelle initiale (telle que /ago/, /atœʁ/ ou /inatœʁ/), soit plusieurs variantes (par exemple, /natœʁ/ et /dinatœʁ/ pour les sujets D016 ou D071). Ayant déjà, fait émerger des schémas généraux du type « un + X », « trois + X », « petit + X », « gros + X », ils construiraient des séquences telles que « /œ̃ + atœʁ/ » (D044 : "un ateur"), « /tʁwa + dinatœʁ/ » (D002 : "trois dinateurs"), « /pəti + lefã/ » (D006 : "petit éléphant"), « /gʁo + iatœʁ/ » (D019 : "gros iateur"). Ayant par ailleurs fait émerger des schémas spécifiques du type « un + nX », « trois + zX », « petit + tX », ils construiraient des séquences telles que « /œ̃ + n inatœʁ/ » (D003 : "un ninateur"), « /tʁwa + z iatœʁ/ » (D051 : "trois ziateurs"), « /pəti + t inatœʁ/ » (D038 : "petit tinateur"). En revanche, nous n'avons pas observé de production qui pourrait correspondre à un schéma spécifique du type « gros + zX ».

Comme l'émergence des schémas serait le résultat d'une compétition entre les différentes formes perçues comme produites (*chunks*, variantes et schémas), l'enfant pourrait également produire des erreurs de substitution de CL sur la base initiale d'une aphérèse. Par exemple, un enfant pourrait dans un premier temps stocker la variante /inatœʁ/ pour "ordinateur" puis l'employer dans un schéma tel que « un + nX » et ainsi produire /œ̃ + n inatœʁ/. Mettant en parallèle sa propre production /œ̃ninatœʁ/ avec d'autres telles que "un nid" /œ̃ni/, "un nœud" /œ̃nø/, "un nuage" /œ̃nyaʒ/, il pourrait ensuite, par sur-généralisation, conserver la variante /ninatœʁ/. Enfin, au moment de dénommer l'image "gros ordinateur", il pourrait aussi bien produire « gros + /inatœʁ/ » "gros inateur" que « gros + /ninatœʁ/ » "gros ninateur". Cet exemple pourrait être le cas du sujet D038 qui a produit "un ninateur", "trois ninateur", "un gros ninateur" mais aussi "un petit tinateur".

Chez les apprenants de FLE alphabétisés, nous n'observons qu'une aphérèse produite à l'oral comme à l'écrit par l'apprenant C12 au T3 ("argot" au lieu de "escargot"). Le caractère exceptionnel de ce type d'erreur étaye l'hypothèse que les apprenants L2 s'appuient sur leur connaissance de la représentation orthographique des mots entrant en liaison pour les produire. En effet, si l'aphérèse

peut résulter d'un découpage erroné de la chaîne parlée, elle est par contre totalement absente de l'input écrit.

4.2.2. Analyse des erreurs de liaison catégorique

Les deux types d'erreur que nous avons observés en contexte de liaison catégorique chez les apprenants de FLE comme chez les enfants francophones natifs sont :

- les omissions : absence totale de consonne de liaison, comme "un enfant" prononcé /œ̃ãfã/
- les substitutions : la consonne de liaison attendue est remplacée par une autre, comme "trois éléphants" prononcé /trwanelefã/ ou /trwatelefã/ mais aussi /trwalelefã/, la CL /z/ étant respectivement substituée par la CL /n/, la CL /t/ ou l'article "le" élidé soit //.

Chez les enfants francophones natifs, on retrouve par ailleurs, les aphérèses (cf. chapitre précédent) et quelques formes du féminin. En effet, le déterminant "un" est remplacé par sa forme féminine "une" deux fois lors de la TA1, de la TA3 et de la TA4 et une fois lors de la TA2, soit 7 occurrences sur 868 productions de séquences « un + nom masculin », ce qui n'est pas significatif (test T de Student sur échantillon unique, valeur 0 : TA1 p=0.162 ; TA2 p=0.323 ; TA3 p=0.323 ; TA4 p=0.323). Chez les apprenants coréens de FLE, on ne relève pas de forme féminine "une" car ils emploient la forme masculine "un" par défaut, ce qui est confirmé par son sur-emploi devant les M2 distracteurs féminins à initiale consonantique "fleur", "maison" et "banane".

4.2.2.1. Production d'erreurs lors des séquences « déterminant + nom »

Le tableau 28 page suivante présente les taux d'erreurs des apprenants coréens de FLE à la tâche de dénomination d'images et plus particulièrement les liaisons qu'ils ont réalisées dans le contexte catégorique « déterminant + nom », c'est-à-dire après les M1 "un" et "trois". Pour chacun des trois temps longitudinaux sont indiqués :

- pour les M1 "un" et "gros" séparément : le nombre total d'erreurs d'omission et de substitution sur les 102 productions attendues moins les SR et les AE, ainsi que la moyenne globale des taux de réalisation de chaque sujet selon la formule $(\text{type d'erreur} / (6 - (\text{SR} + \text{AE}))) \times 100$, et son écart type.
- pour les deux M1 réunis (en gras) : le nombre total d'omissions et de substitutions sur les 204 productions attendues moins les SR et les AE, ainsi que la moyenne globale des taux de réalisation de chaque sujet selon la formule $(\text{type d'erreur} / (12 - (\text{SR} + \text{AE}))) \times 100$, et son écart type.

| TÂCHE DE DÉNOMINATION D'IMAGES | | | | | | | |
|--|--------------|--------|-------------------------|--------|-------------------------|--------|-------------------------|
| Pourcentages pour chaque sujet = $ERREUR / (6 - (SR+AE)) \times 100$ | | | | | | | |
| Apprenants L2 | | T1 | | T2 | | T3 | |
| MI | CL | Nombre | Moyenne (Ecart type) | Nombre | Moyenne (Ecart type) | Nombre | Moyenne (Ecart type) |
| UN | Omission | 39/82 | 49,6 % (41%) | 43/98 | 44,1 % (37%) | 31/98 | 32,1 % (40%) |
| | Substitution | 2/82 | 2,4 % (7%) | 2/98 | 2,2 % (6%) | 1/98 | 1 % (4%) |
| TROIS | Omission | 57/82 | 69,5 % (29%) | 55/98 | 56,1 % (37%) | 44/98 | 44,8 % (38%) |
| | Substitution | 2/82 | 2,5 % (7%) | 0/98 | 0,0 % | 1/98 | 1 % (4%) |
| TOTAL | Omission | 96/164 | 59,6 % (30%) | 98/196 | 50,1 % (32%) | 75/196 | 38,4 % (36%) |
| | Substitution | 4/164 | 2,4 % (6%) | 2/196 | 1,1 % (3%) | 2/196 | 1,0 % (3%) |

Tableau 28 - Résultats des apprenants L2 en production de séquences erronées en contexte de liaison catégorique

Nous remarquons que les apprenants L2 ont un recours massif à l'omission lorsqu'ils doivent produire une liaison catégorique. Ces résultats confirment ceux de notre étude exploratoire (Harnois-Delpiano, 2006) pour lesquels nous redoutions un éventuel biais d'expérimentation. En effet, pour faire produire la séquence "trois arbres", nous montrions alors le chiffre 3 et la photo d'un arbre. Cette méthode de représentation de chaque mot isolément pouvait donc induire un premier jet haché pendant lequel le sujet prononce le M1 correspondant à la première image puis le M2 correspondant à la seconde image. Dans ce cas-là, la pause entre les deux mots aurait pu empêcher la possibilité de liaison et induire un grand nombre d'omissions. Finalement, c'est lors de cette présente étude qui ne proposait qu'une seule image par séquence (par exemple une image représentant trois arbres pour faire produire "trois arbres") que les apprenants L2 ont fait le plus d'erreurs d'omission (au premier temps longitudinal : 59,6% pour cette étude contre 43,4% pour la précédente). Dans les deux cas, ces résultats vont dans le sens de notre première hypothèse selon laquelle les apprenants de FLE devraient produire beaucoup d'erreurs d'omission par référence à la forme orthographique des mots avant de les prononcer.

Concernant les résultats exposés dans le tableau 28 ci-dessus, nous observons plus d'erreurs d'omission après "trois" qu'après "un". Elles sont le reflet symétrique des résultats exposés au chapitre 4.1.1.2 où nous avons constaté une légère avance non significative de la réalisation de la liaison catégorique après "un". C'est pourquoi nous avons vérifié que la production d'erreurs après le M1 "trois" n'est pas significativement plus importante qu'après le M1 "un", au moyen d'un test T de Student pour échantillons appariés dont les résultats sont exposés dans le tableau 29 page suivante :

| COMPARAISON DE LA PRODUCTION DES ERREURS SELON LE MI EN CONTEXTE DE LIAISON CATÉGORIQUE | | |
|--|-------------------------------|-----------------------------|
| Test T de Student pour échantillons appariés : séquences avec le MI "un" vs le MI "trois" | | |
| Apprenants L2 | Omission | Substitution |
| T1 | $t_{(16)} = 2.194, p=0.043^*$ | $t_{(16)} = 0.039, p=0.969$ |
| T2 | $t_{(16)} = 1.315, p=0.207$ | $t_{(16)} = 1.454, p=0.165$ |
| T3 | $t_{(16)} = 1.629, p=0.123$ | $t_{(16)} = 0.000, p=1.000$ |

Tableau 29 - Apprenants L2 : comparaison de la production des erreurs selon le mot l en contexte de liaison catégorique

Les résultats montrent que les apprenants L2 produisent autant d'erreurs d'omission et de substitution après le MI "un" qu'après le MI "trois" sauf au premier temps longitudinal où ils produisent significativement plus d'erreurs d'omission après le MI "trois". Ce dernier résultat diffère de celui de la LCRJ pour laquelle les apprenants de FLE ne réalisent pas plus de liaison catégorique après le MI "un" qu'après le MI "trois" à tous les temps longitudinaux. Deux observations peuvent néanmoins l'expliquer : la première est qu'au T1, la différence de réalisation de la LCRJ est pratiquement significative ($t_{(16)} = 2.045, p=0.058$). La seconde est que lors de la production d'erreurs omission, la variabilité inter-individuelle est beaucoup plus importante après le MI "un" (écart type de 41% pour une moyenne d'omissions de 49,6%) qu'après le MI "trois" (écart type de 29% pour une moyenne d'omissions de 69,5%). Il en résulte que *chez les apprenants de FLE, les productions d'erreurs sont homogènement réparties entre les deux MI, excepté lors du premier temps longitudinal où les omissions sont plus nombreuses après le MI "trois"*.

Nous allons maintenant détailler l'évolution des erreurs pour toutes les séquences « déterminant + nom » réunies et nous confirmerons nos observations selon le MI uniquement pour les erreurs d'omission qui sont les plus nombreuses.

Dans l'avant-dernière ligne du tableau 28 *supra*, nous remarquons que la moyenne totale des réalisations d'omissions en contexte de liaison catégorique décroît à chaque temps longitudinal, ce qui représente une baisse de 21,2% sur la période d'un an couverte par l'étude longitudinale. Statistiquement, l'Anova révèle que le taux d'omission diminue significativement au cours des temps longitudinaux ($F_{(2,30)} = 8.336, p=0.002^*$). Nous avons également appliqué le test a posteriori PLSD de Fisher pour observer plus précisément l'évolution entre les temps longitudinaux comparés deux à deux. Il montre que la baisse n'est significative qu'entre les deux derniers temps longitudinaux : entre T2 et T3 $p=0.033^*$ (vs entre T1 et T2 $p=0.064$). Nous avons vérifié cette évolution après chaque MI et nous constatons que le taux d'omission de liaison catégorique diminue significativement après le MI "un" (Anova : $F_{(2,26)} = 4.300, p=0.030^*$) comme après le MI "trois" (Anova : $F_{(2,29)} = 4.628, p=0.021^*$). Le test a posteriori PLSD de Fisher confirme quant à lui que cette diminution de production d'erreur d'omission n'est pas significative entre le T1 et le T2 ni

pour le MI "un" ($p=0.441$) ni pour le MI "trois" ($p=0.121$). En revanche, l'évolution est différente selon le MI entre le T2 et le T3 car la baisse de production d'erreur d'omission est significative pour le MI "un" ($p=0.017^*$) mais pas pour le MI "trois" ($p=0.118$).

Quant aux réalisations de substitutions en contexte de liaison catégorique, nous remarquons que les apprenants les produisent à minima à chaque temps longitudinal, ce qui est confirmé par l'Anova ($F_{(2,28)} = 0.832$, $p=0.432$). Cependant, nous nous sommes demandé si les réalisations de substitutions s'écartaient de la valeur zéro, c'est-à-dire si les apprenants L2 produisaient significativement des erreurs de substitution à chaque temps longitudinal ou si on pouvait considérer qu'ils n'en produisent pas sauf exception. Nous avons donc réalisé un test T de Student pour échantillon unique qui révèle que si les valeurs des locuteurs L2 pour les erreurs de substitution sont significativement différentes de zéro au premier temps longitudinal (T1 : $t_{(16)} = 2.189$, $p=0.044^*$), elles ne peuvent pas en être différenciées aux deux temps suivants (T2 : $t_{(16)} = 1.454$, $p=0.165$ et T3 : $t_{(16)} = 1.461$, $p=0.163$), ce qui représente alors un progrès.

Ces résultats font apparaître que *les apprenants de FLE diminuent conjointement leurs erreurs d'omission et de substitution puis, ces dernières ayant disparu, seules les erreurs d'omission après le MI "un" poursuivent leur décroissance.*

Parallèlement, le tableau 30 page suivante présente les résultats des 165 enfants francophones natifs. Pour chacune des quatre tranches d'âge sont indiqués :

- pour les MI "un" et "gros" séparément : le nombre total d'erreurs d'omission, de substitution mais aussi d'aphérèse sur le total des productions attendues (respectivement 240, 264, 240 et 236) moins les SR et les AE, ainsi que la moyenne globale des taux de réalisation de chaque sujet selon la formule ($\text{type d'erreur} / (6 - (SR+AE)) \times 100$), et son écart type.
- pour les deux MI réunis (en gras) : le nombre total d'erreurs d'omission, de substitution mais aussi d'aphérèse sur le total des productions attendues (respectivement 480, 528, 480 et 492) moins les SR et les AE, ainsi que la moyenne globale des taux de réalisation de chaque sujet selon la formule ($\text{type d'erreur} / (12 - (SR+AE)) \times 100$), et son écart type.

| TÂCHE DE DÉNOMINATION D'IMAGES | | | | | | | | | |
|---|--------------|-----------|----------------------|-----------|----------------------|-----------|----------------------|-----------|----------------------|
| Pourcentages pour chaque sujet = ERREUR / (6 - (SR+AE)) x 100 | | | | | | | | | |
| Enfants L1 | | 2;4 - 3;3 | | 3;4 - 4;3 | | 4;4 - 5;3 | | 5;4 - 6;3 | |
| MI | CL | Nombre | Moyenne (Ecart type) |
| UN | Omission | 16/180 | 9,4 % (22%) | 31/230 | 13,1 % (18%) | 18/224 | 8 % (18%) | 25/234 | 10,4 % (21%) |
| | Substitution | 16/180 | 9,3 % (16%) | 17/230 | 8,3 % (17%) | 5/224 | 2,4 % (8%) | 1/234 | 0,4 % (3%) |
| | Aphérèse | 19/180 | 12,4 % (21%) | 7/230 | 3,3 % (8%) | 1/224 | 0,4 % (3%) | 4/234 | 1,9 % (8%) |
| TROIS | Omission | 45/155 | 28,3 % (32%) | 71/237 | 30,5 % (31%) | 79/223 | 35,3 % (31%) | 66/236 | 28,3 % (32%) |
| | Substitution | 46/155 | 29,3 % (34%) | 33/237 | 13,9 % (23%) | 3/223 | 1,3 % (5%) | 7/236 | 3,2 % (15%) |
| | Aphérèse | 18/155 | 12 % (16%) | 10/237 | 4,4 % (9%) | 0/223 | 0,0 % | 4/236 | 1,8 % (7%) |
| TOTAL | Omission | 61/335 | 18,1 % (23%) | 102/467 | 21,9 % (19%) | 97/447 | 22,4 % (21%) | 91/470 | 19,4 % (23%) |
| | Substitution | 62/335 | 18,5 % (20%) | 50/467 | 11,1 % (18%) | 8/447 | 1,9 % (5%) | 8/470 | 1,8 % (8%) |
| | Aphérèse | 37/335 | 11,9 % (16%) | 17/467 | 3,8 % (8%) | 1/447 | 0,2 % (1%) | 8/470 | 1,8 % (7%) |

Tableau 30 - Résultats des enfants L1 en production de séquences erronées en contexte de liaison catégorique

Nous remarquons que, contrairement aux apprenants L2, les enfants L1 n'ont pas un recours massif aux erreurs d'omission, ces dernières étant même autant produites que les erreurs de substitution lors de la première tranche d'âge. Cependant, à l'instar des apprenants de FLE, nous observons plus d'erreurs d'omission après "trois" qu'après "un". Elles sont le reflet symétrique des résultats exposés au chapitre 4.1.1.2 où nous avons constaté une légère avance non significative de la réalisation de la liaison catégorique après "un" excepté pour les enfants les plus jeunes qui réalisent plus de liaison catégoriques après le MI "un" qu'après le MI "trois". Nous avons donc vérifié que la production d'erreurs après le MI "trois" n'était pas significativement plus importante qu'après le MI "un" au moyen d'un test T de Student pour échantillons appariés dont les résultats sont exposés dans le tableau 31 ci-dessous :

| COMPARAISON DE LA PRODUCTION DES ERREURS SELON LE MI EN CONTEXTE DE LIAISON CATÉGORIQUE | | | |
|---|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Test T de Student pour échantillons appariés : séquences avec le MI "un" vs le MI "trois" | | | |
| Enfants L1 | Omission | Substitution | Aphérèse |
| 2;4 - 3;3 | $t_{(39)} = 4.159, p < 0.001^*$ | $t_{(39)} = 3.949, p < 0.001^*$ | $t_{(39)} = 0.163, p = 0.872$ |
| 3;4 - 4;3 | $t_{(43)} = 3.542, p = 0.001^*$ | $t_{(43)} = 1.694, p = 0.097$ | $t_{(43)} = 1.524, p = 0.135$ |
| 4;4 - 5;3 | $t_{(39)} = 5.439, p < 0.001^*$ | $t_{(39)} = 0.714, p = 0.479$ | $t_{(39)} = 1.000, p = 0.323$ |
| 5;4 - 6;3 | $t_{(40)} = 4.006, p < 0.001^*$ | $t_{(40)} = 1.319, p = 0.195$ | $t_{(40)} = 0.198, p = 0.844$ |

Tableau 31 - Enfants L1 : comparaison de la production des erreurs selon le mot l en contexte de liaison catégorique

Nous remarquons que les enfants L1 produisent plus d'erreurs d'omission après le MI "trois" qu'après le MI "un" sur toutes les tranches d'âge couvertes par l'étude. En revanche, ils produisent autant d'erreurs de substitution et d'aphérèse après le MI "un" qu'après le MI "trois", excepté les enfants de la première tranche d'âge qui produisent significativement plus d'erreurs de substitution après le MI "trois". Ces résultats sont cohérents avec ceux de la réalisation de liaison catégorique exposés au chapitre 4.1.1.2. En effet, les erreurs d'omission plus nombreuses après le MI "trois" sont contrebalancées par les deux autres types d'erreurs et ne permettent pas à elles seules de rendre significative l'avance de la réalisation de la liaison catégorique après le MI "un" sur le MI "trois", sauf si elles sont associées à un nombre d'erreurs de substitution plus important après le MI "trois", ce qui est le cas pour les enfants les plus jeunes.

Nous allons maintenant détailler l'évolution des erreurs pour toutes les séquences « déterminant + nom » réunies et nous confirmerons nos observations selon le MI que nous présenterons de manière plus globale, dans un souci de concision.

Dans l'avant-dernière ligne du tableau 30 *supra*, nous constatons que la moyenne des erreurs d'omission augmente légèrement entre les trois premières tranches d'âge. Elle diminue ensuite faiblement à la dernière tranche d'âge si bien que la hausse des erreurs d'omission représente seulement 1,3% sur l'ensemble des tranches d'âge couvertes par l'étude. Logiquement, l'Anova révèle qu'elle n'est pas significative entre 2;4 et 6;3 ans ($F_{(3,161)} = 0.371$, $p=0.774$). De plus, l'évolution des productions d'erreur d'omission n'est pas non plus significative après le MI "un" ($F_{(3,161)} = 0.501$, $p=0.682$) ni après le MI "trois" ($F_{(3,161)} = 0.445$, $p=0.721$).

Ainsi, les erreurs d'omission des enfants francophones natifs restent stables tout au long de l'appropriation de la liaison catégorique entre 2;4 et 6;3 ans.

En revanche, nous constatons que la moyenne des erreurs de substitution diminue entre les trois premières tranches d'âge pour atteindre une production à minima lors de la troisième tranche d'âge qui se maintient lors de la dernière. La baisse des erreurs de substitutions qui représente 10,1% sur l'ensemble des tranches d'âge couvertes par l'étude est significative (Anova : $F_{(3,161)} = 12.211$, $p<0.001^*$) et le test a posteriori PLSD de Fisher montre que les erreurs de substitution diminuent significativement entre les trois premières tranches d'âge (TA1-TA2 $p=0.019^*$ et TA2-TA3 $p=0.004^*$) puis qu'elles se stabilisent : TA3-TA4 $p=0.964$. De plus, les mêmes tests statistiques confirment ce type d'évolution après le MI "trois" (TA1-TA2 $p=0.002^*$; TA2-TA3 $p=0.010^*$ et TA3-TA4 $p=0.708$) mais pas après le MI "un" dont la baisse des productions d'erreurs de substitution

n'est significative qu'entre la deuxième et la troisième tranches d'âge (TA1-TA2 $p=0.719$; TA2-TA3 $p=0.035^*$ et TA3-TA4 $p=0.475$)⁶³.

De même, nous observons que la moyenne des erreurs d'aphérèse diminue entre les trois premières tranches d'âge pour atteindre une production à minima lors de la troisième tranche d'âge qui augmente toutefois légèrement lors de la dernière. La baisse des erreurs d'aphérèse qui représente 16,7% sur l'ensemble des tranches d'âge couvertes par l'étude est significative (Anova : $F_{(3,161)} = 12.830$, $p<0.001^*$) et le test a posteriori PLSD de Fisher confirme que les erreurs d'aphérèse ne diminuent significativement qu'entre les deux premières tranches d'âge (TA1-TA2 $p<0.001^*$) puis qu'elles se stabilisent : TA2-TA3 $p=0.085$ et TA3-TA4 $p=0.438$. De plus, les mêmes tests statistiques confirment ce type d'évolution après le MI "un" (TA1-TA2 $p<0.001^*$; TA2-TA3 $p=0.262$ et TA3-TA4 $p=0.572$) mais pas après le MI "trois" dont la baisse des productions d'erreurs d'aphérèse n'est significative qu'entre les deux premières tranches d'âge (TA1-TA2 $p<0.001^*$; TA2-TA3 $p=0.044^*$ et TA3-TA4 $p=0.404$)⁶⁴.

Comme pour les erreurs de substitution produites par les apprenants de FLE, nous nous sommes demandé si certaines erreurs ne s'écartent pas de la valeur zéro, c'est-à-dire si les enfants francophones natifs produisent les trois types d'erreurs à chaque tranche d'âge ou si on peut considérer qu'ils n'en produisent pas, sauf exception. Nous avons donc réalisé un test T de Student pour échantillon unique qui révèle que si les locuteurs LI réalisent significativement des erreurs d'omission sur l'ensemble des tranches d'âge couvertes par l'étude, ils cessent de produire des erreurs d'aphérèse à la troisième tranche d'âge puis des erreurs de substitution à la dernière tranche d'âge. Les résultats des tests statistiques sont présentés dans le tableau 32 ci-dessous :

| COMPARAISON DE LA PRODUCTION DES ERREURS EN CONTEXTE DE LC AVEC LA VALEUR ZÉRO | | | |
|---|----------------------------------|--|--|
| Test T de Student pour échantillon unique, après les déterminants | | | |
| Enfants LI | Omission | Substitution | Aphérèse |
| 2;4 - 3;3 | $t_{(39)} = 5.021$, $p<0.001^*$ | $t_{(39)} = 5.762$, $p<0.001^*$ | $t_{(39)} = 4.835$, $p<0.001^*$ |
| 3;4 - 4;3 | $t_{(43)} = 7.565$, $p<0.001^*$ | $t_{(43)} = 4.167$, $p<0.001^*$ | $t_{(43)} = 3.111$, $p=0.003^*$ |
| 4;4 - 5;3 | $t_{(39)} = 6.678$, $p<0.001^*$ | $t_{(39)} = 2.611$, $p=0.013^*$ | $t_{(39)} = 1.000$, $p=0.323$ |
| 5;4 - 6;3 | $t_{(40)} = 5.325$, $p<0.001^*$ | $t_{(40)} = 1.426$, $p=0.162$ | $t_{(40)} = 1.681$, $p=0.101$ |

Tableau 32 - Comparaison des erreurs de production des enfants LI en contexte de liaison catégorique avec la valeur zéro

Ces résultats font apparaître que les enfants francophones natifs réduisent conjointement leurs erreurs de substitution et d'aphérèse — ces dernières disparaissant plus tôt — mais que leur taux d'erreur

⁶³ Anova erreurs de substitution : MI "un" : $F_{(3,161)} = 4.894$, $p=0.003^*$ - MI "trois" : $F_{(3,161)} = 13.635$, $p<0.001^*$

⁶⁴ Anova erreurs d'aphérèse : MI "un" : $F_{(3,161)} = 8.724$, $p<0.001^*$ - MI "trois" : $F_{(3,161)} = 11.483$, $p<0.001^*$

d'omission reste stable au moins jusqu'à 6;3 ans. Comme pour les apprenants de FLE, il ne reste au terme des tranches d'âge couvertes par l'étude que l'erreur d'omission, les autres types d'erreurs ne relevant que du cas exceptionnel non significatif.

4.2.2.2. Evolution de la production des liaisons catégoriques

Dans la figure 19 ci-dessous, nous avons représenté la répartition et l'évolution des productions en contexte de liaison catégorique. La courbe noire commune aux deux graphiques représente les liaisons catégoriques réalisées justes. Les colonnes du graphique de gauche présentent les erreurs d'omission et de substitution par temps longitudinal pour les apprenants coréens de FLE. Celles du graphique de droite présentent les erreurs d'omission, de substitution mais aussi d'aphérèse pour les enfants francophones natifs par tranche d'âge.

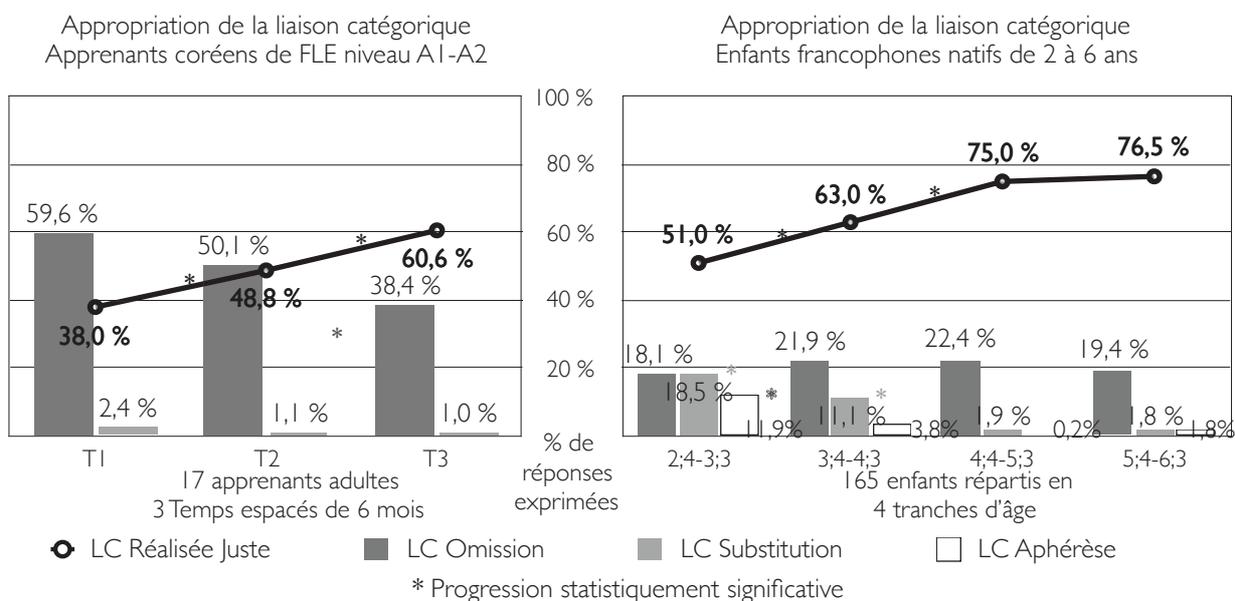


Figure 19 - Comparaison de l'appropriation de la liaison catégorique par les apprenants L2 et les enfants L1

Nous remarquons que le taux d'erreurs d'omission des apprenants de FLE est bien supérieur à celui des enfants francophones : entre 59,6% et 38,4% en moyenne pour les premiers contre entre 18,1% et 22,4% en moyenne pour les seconds sur les périodes couvertes par l'étude. Par ailleurs, les apprenants de FLE s'approprient la production de la liaison catégorique en diminuant conjointement les erreurs d'omission et leurs rares erreurs de substitution, puis uniquement les erreurs d'omission qui sont les seules restantes. En revanche, les erreurs d'omission restent stables chez les enfants L1 et les erreurs d'aphérèse et de substitution sont suffisamment présentes chez les plus jeunes (respectivement 11,9% et 18,5%) pour pouvoir les diminuer significativement jusqu'à 4;3 ans pour

les premières et 5;3 ans pour les secondes. C'est alors grâce à la disparition progressive des erreurs d'aphérèse et de substitution que les enfants L1 s'approprient la liaison catégorique.

Nous pouvons en conclure que deux de nos hypothèses se vérifient :

- ① **comparativement aux enfants L1, les apprenants L2 produisent beaucoup d'erreurs d'omission du type /œavjǔ/ pour "un avion" dans les contextes de liaison catégorique.**
- ③ **comparativement aux enfants L1, les apprenants L2 produisent très peu d'erreurs de substitution du type /tɕwanavjǔ/ pour "trois avions".**

Toutefois, nous constatons *une similitude importante entre les locuteurs L2 et L1. A la fin de la période couverte par l'étude, tous ne réalisent plus que deux variantes : soit la liaison catégorique réalisée juste, soit l'omission de la liaison catégorique.* Cette indétermination entre ces deux variantes est particulièrement persistante chez les enfants francophones natifs puisqu'ils ne progressent plus entre les deux dernières tranches d'âge. Les résultats de notre étude exploratoire qui comportait un quatrième temps d'enregistrement (cf. chapitre 2.3.3.1) semblent indiquer qu'il pourrait en être de même chez les apprenants coréens de FLE.

4.2.3. Analyse des erreurs de liaison variable

Dans le contexte de la liaison variable, l'omission n'est pas une erreur, il s'agit de la variante non réalisée que nous avons observée au chapitre 4.1.2. Les deux types d'erreurs que nous avons observées en contexte de liaison variable chez les apprenants de FLE comme chez les enfants francophones natifs sont :

- les substitutions : la consonne de liaison attendue est remplacée par une autre, comme "petit éléphant" prononcé /pətinelefã/ ou /pətizelefã/ mais aussi /pətilelefã/, la CL /t/ étant respectivement substituée par la CL /n/, la CL /z/ ou par l'article défini singulier élidé "l" : //.
- les CL non attendues : la consonne de liaison attendue est remplacée par une consonne conforme à la fois à la consonne finale graphique et à la production de la forme féminine du MI. Par exemple, lorsque "gros ordinateur" est prononcé /gɔsɔɕdinatœɕ/ avec la consonne /s/ ou "grand enfant" est prononcé /gɔãdãfã/ avec la consonne /d/, au lieu d'une non réalisation de CL ou bien, respectivement, de la CL /z/ et la CL /t/. De fait, l'adjectif qualificatif "petit" n'est pas concerné par cette erreur puisque sa consonne finale graphique et sa forme féminine correspondent à la CL /t/ qu'il induit.

Chez les enfants francophones natifs, on retrouve par ailleurs les erreurs d'aphérèse (cf. *supra*) et quelques formes du féminin. En effet, la séquence "un petit + nom masculin" est remplacée par sa forme féminine "une petite + nom masculin" prononcée avec schwa /ynpətitə/ trois fois lors de la TA1, deux fois lors de TA2 et cinq fois lors de la TA3, soit 10 occurrences sur 831 productions de séquences « petit + nom masculin », ce qui n'est pas significatif (test T de Student sur échantillon unique, valeur 0 : TA1 p=0.089 ; TA2 p=0.064 ; TA3 p=0.161). Chez les apprenants coréens de FLE, on ne relève pas de forme féminine "une petite + nom masculin" car ils emploient la forme masculine "un" par défaut, ce qui est confirmé par son sur-emploi devant les M2 distracteurs féminins à initiale consonantique "fleur", "maison" et "banane". En revanche, on relève des productions du type "un petite chat" voire "une grand fleur", ce que nous détaillerons au chapitre 4.2.3.2.

4.2.3.1. Production d'erreurs lors des séquences « adj. qualificatif + nom singulier »

Le tableau 33 page suivante présente les taux d'erreurs des apprenants coréens de FLE à la tâche de dénomination d'images et plus particulièrement les liaisons qu'ils ont réalisées dans le contexte variable « adjectif qualificatif + nom singulier », c'est-à-dire après les M1 "petit", "gros" et "grand". Pour chacun des trois temps longitudinaux sont indiqués :

- pour les M1 "petit", "gros" et "grand" séparément : le nombre total d'erreurs de substitution de CL non attendue sur les 102 productions attendues moins les SR et les AE. La moyenne globale des taux de réalisation de chaque sujet est indiquée selon la formule $(\text{type d'erreur} / (6 - (\text{SR} + \text{AE}))) \times 100$ suivie de son écart type.
- pour les deux M1 "petit" et "gros" réunis (en gras) : le nombre total de substitutions et de CL non attendue sur les 204 productions attendues moins les SR et les AE. La moyenne globale des taux de réalisation de chaque sujet est indiquée selon la formule $(\text{type d'erreur} / (12 - (\text{SR} + \text{AE}))) \times 100$ suivie de son écart type. Le M1 "grand" n'est pas inclu car les enfants LI n'avaient pas ces séquences à produire.

| TÂCHE DE DÉNOMINATION D'IMAGES | | | | | | | |
|--|---------------------|---------------|----------------------|---------------|----------------------|---------------|----------------------|
| Pourcentages pour chaque sujet par MI = ERREUR / (6 - (SR+AE)) x 100 | | | | | | | |
| Apprenants L2 | | T1 | | T2 | | T3 | |
| MI | + CL | Nombre | Moyenne (Ecart type) | Nombre | Moyenne (Ecart type) | Nombre | Moyenne (Ecart type) |
| PETIT | Substitution | 9/82 | 11,9 % (14%) | 4/98 | 3,9 % (7%) | 10/98 | 10,6 % (16%) |
| GROS | Substitution | 1/81 | 1,2 % (5%) | 0/98 | 0,0 % | 5/98 | 5,3 % (11%) |
| | Non attendue | 10/81 | 13,2 % (33%) | 13/98 | 12,7 % (29%) | 14/98 | 14,7 % (32%) |
| TOTAL PETIT + GROS | Substitution | 10/163 | 6,5 % (8%) | 4/196 | 2 % (4%) | 15/196 | 7,9 % (10%) |
| | Non attendue | 10/163 | 6,6 % (17%) | 13/196 | 6,4 % (14%) | 14/196 | 7,4 % (16%) |
| GRAND | Substitution | 8/80 | 9,8 % (11%) | 6/97 | 5,9 % (8%) | 15/98 | 15,5 % (19%) |
| | Non attendue | 25/80 | 34,7 % (41%) | 32/97 | 33,9 % (40%) | 39/98 | 40,4 % (38%) |

Tableau 33 - Résultats des apprenants L2 en production de séquences erronées en contexte de liaison variable

Si on considère l'ensemble des erreurs de substitution après les MI "petit" et "gros", nous remarquons que la moyenne totale des réalisations de substitution en contexte de liaison variable commence par décroître entre les deux premiers temps longitudinaux avant d'augmenter au dernier temps longitudinal, ce qui représente une hausse de 1,4% sur la période d'un an couverte par l'étude longitudinale. Statistiquement, l'Anova révèle que l'évolution des erreurs de substitution n'est pas significative au cours des temps longitudinaux ($F_{(1,24)} = 3.193, p=0.072$). Nous avons vérifié cette évolution après chaque MI et nous constatons qu'elle est similaire pour les trois observés : le MI "petit" (Anova : $F_{(2,28)} = 2.657, p=0.095$), le MI "gros" (Anova : $F_{(1,20)} = 2.585, p=0.119$) comme le MI "grand" (Anova : $F_{(2,25)} = 2.387, p=0.123$).

Concernant la moyenne des réalisations de CL non attendue en contexte de liaison variable après les MI "petit" et "gros", elle est quasiment stable tout au long de l'étude, ce qui représente une hausse de 0,8% sur la période d'un an. Logiquement, l'Anova révèle que l'évolution des erreurs de CL non attendue n'est pas significative au cours des temps longitudinaux ($F_{(1,20)} = 0.037, p=0.892$). Il s'agit d'ailleurs du résultat pour le MI "gros" puisque le MI "petit" n'est pas concerné par cette erreur. Quant au MI "grand", la moyenne des réalisations de CL non attendue est plus importante mais également stable entre les deux premiers temps longitudinaux avant d'augmenter au dernier temps longitudinal, ce qui représente une hausse de 5,7% sur la période d'un an couverte par l'étude. A l'instar du MI "gros", l'Anova révèle que l'évolution des erreurs de CL non attendue n'est pas significative au cours des temps longitudinaux ($F_{(2,25)} = 0.392, p=0.631$). Ainsi, les erreurs de CL non attendues produites par les apprenants de FLE sont très stables tout au long de la période d'un an

couverte par l'étude, qu'elles représentent ou non un fort taux de production au sein des séquences comportant le MI concerné : "grand", plus d'un tiers, mais "gros", environ 13%.

La production des erreurs de substitution en contexte de liaison catégorique n'étant pas significative, nous nous sommes demandé si les erreurs en contexte de liaison variables ne s'écartent pas de la valeur zéro, c'est-à-dire si les apprenants de FLE produisent les deux types d'erreurs (substitution et CL non attendue) à chaque temps longitudinal ou si on peut considérer qu'ils n'en produisent pas, sauf exception. Nous avons donc réalisé un test T de Student pour échantillon unique en prenant en compte les MI "petit" et "gros" afin de pouvoir comparer les résultats avec les enfants L1, mais aussi le MI "grand". Les résultats des tests statistiques sont présentés dans le tableau 34 page ci-dessous :

| COMPARAISON DE LA PRODUCTION DES ERREURS EN CONTEXTE DE LV AVEC LA VALEUR ZÉRO | | | |
|---|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Apprenants L2 | CL non attendue | Substitution | |
| Test T de Student | après "gros" | après "gros" | après "petit" |
| T1 | $t_{(16)} = 1.643, p=0.120$ | $t_{(16)} = 1.000, p=0.332$ | $t_{(16)} = 3.546, p=0.003^*$ |
| T2 | $t_{(16)} = 1.838, p=0.085$ | 0 production | $t_{(16)} = 2.219, p=0.041^*$ |
| T3 | $t_{(16)} = 1.915, p=0.074$ | $t_{(16)} = 1.974, p=0.066$ | $t_{(16)} = 2.658, p=0.017^*$ |
| Test T de Student | après "grand" | après "grand" | |
| T1 | $t_{(16)} = 3.460, p=0.003^*$ | $t_{(16)} = 3.586, p=0.002^*$ | |
| T2 | $t_{(16)} = 3.504, p=0.003^*$ | $t_{(16)} = 2.954, p=0.009^*$ | |
| T3 | $t_{(16)} = 4.372, p<0.001^*$ | $t_{(16)} = 3.368, p=0.004^*$ | |

Tableau 34 - Comparaison des erreurs de production des apprenants L2 selon les mot l "petit", "gros" et "grand" avec la valeur zéro

Nous constatons que, chez les apprenants L2, la production d'erreurs en contexte de liaison variable dépend du MI. En effet, s'ils produisent bien des erreurs de substitution après les MI "grand" et "petit", ils n'en produisent pas significativement après le MI "gros". Par ailleurs, tandis qu'ils produisent aussi des erreurs de CL non attendue après le MI "grand", les apprenants de FLE n'en produisent pas significativement après le MI "gros". En d'autres termes, les erreurs de substitution en contexte de liaison variable se maintiennent tout au long de la période concernée par l'étude alors qu'elles ne sont pas significatives en contexte de liaison catégorique.

Parallèlement, le tableau 35 page suivante présente les résultats des 165 enfants francophones natifs. Pour chacune des quatre tranches d'âge sont indiqués :

- pour les MI "petit" et "gros" séparément : le nombre total d'erreurs de substitution, de CL non attendue mais aussi d'aphérèse sur les 102 productions attendues moins les SR et les AE. La moyenne globale des taux de réalisation de chaque sujet est indiquée selon la formule (type

d'erreur / $(6 - (SR+AE)) \times 100$) suivie de son écart type.

- pour les deux MI “petit” et “gros” réunis (en gras) : le nombre total d'erreurs de substitution, de CL non attendue mais aussi d'aphérèse sur les 204 productions attendues moins les SR et les AE. La moyenne globale des taux de réalisation de chaque sujet est indiquée selon la formule (type d'erreur / $(12 - (SR+AE)) \times 100$) suivie son écart type.

Le MI “grand” n'est pas présent car les enfants LI n'avaient pas ces séquences à produire.

| TÂCHE DE DÉNOMINATION D'IMAGES | | | | | | | | | |
|---|--------------|-----------|----------------------|-----------|----------------------|-----------|----------------------|-----------|----------------------|
| Pourcentages pour chaque sujet = $(\text{ERREUR} / 6 - (SR+AE)) \times 100$ | | | | | | | | | |
| Enfants LI | | 2;4 - 3;3 | | 3;4 - 4;3 | | 4;4 - 5;3 | | 5;4 - 6;3 | |
| MI | CL | Nombre | Moyenne (Ecart type) |
| PETIT | Substitution | 61/139 | 47 % (37%) | 31/232 | 13,8 % (25%) | 9/222 | 4,1 % (15%) | 10/238 | 5 % (17%) |
| | Aphérèse | 16/139 | 12 % (21%) | 9/232 | 3,9 % (9%) | 3/222 | 1,3 % (5%) | 4/238 | 1,7 % (6,5%) |
| GROS | Substitution | 48/131 | 30,1 % (32%) | 34/187 | 18,4 % (30%) | 30/209 | 13,8 % (24%) | 24/208 | 12 % (24%) |
| | Non attendue | 9/131 | 8,6 % (27%) | 2/187 | 0,8 % (4%) | 0/209 | 0,0 % | 0/208 | 0,0 % |
| | Aphérèse | 15/131 | 12,6 % (21%) | 8/187 | 4,5 % (11%) | 0/209 | 0,0 % | 4/208 | 1,9 % (7%) |
| TOTAL | Substitution | 109/270 | 40,5 % (32%) | 65/419 | 15,9 % (25%) | 39/431 | 8,8 % (17%) | 34/446 | 8,1 % (17%) |
| | Non attendue | 12/270 | 5,5 % (20%) | 4/419 | 1,1 % (4%) | 5/431 | 2,7 % (12%) | 0/446 | 0,0 % |
| | Aphérèse | 31/270 | 12,2 % (20%) | 17/419 | 4 % (8%) | 3/431 | 0,7 % (3%) | 8/446 | 1,8 % (7%) |

Tableau 35 - Résultats des enfants LI en production de séquences erronées en contexte de liaison variable

Si on considère l'ensemble des erreurs après les MI “petit” et “gros”, nous constatons qu'elles diminuent toutes entre la première et la dernière tranche d'âge, soit entre 2;4 et 6;3 ans.

Ainsi, la moyenne des erreurs de substitution qui représentent plus du tiers des productions des enfants les plus jeunes décroît nettement entre les trois premières tranches d'âge puis elle se stabilise à la dernière tranche d'âge. La baisse des erreurs de substitution qui représente 31,7% sur l'ensemble des tranches d'âge couvertes par l'étude est significative (Anova : $F_{(3,161)} = 16.680$, $p < 0.001^*$). Cependant le test a posteriori PLSD de Fisher montre que la diminution n'est significative qu'entre les deux premières tranches d'âge : TA1-TA2 $p < 0.001^*$ (vs TA2-TA3 $p = 0.171$ et TA3-TA4 $p = 0.894$). De plus, les mêmes tests statistiques montrent que la baisse des productions d'erreur de substitution est également significative après le MI “petit” ($F_{(3,161)} = 26.197$, $p < 0.001^*$) et le MI “gros” ($F_{(3,161)} = 3.496$, $p = 0.017^*$) sur l'ensemble des tranches d'âges. Si elle n'est aussi significative qu'entre les deux premières tranches d'âge pour le MI “petit” (TA1-TA2 $p < 0.001^*$, TA2-

TA3 $p=0.078$ et TA3-TA4 $p=0.875$), elle n'est en revanche significative entre aucune tranche d'âge pour le MI "gros" : TA1-TA2 $p=0.054$, TA2-TA3 $p=0.442$ et TA3-TA4 $p=0.780$. Ainsi, *les erreurs de substitution des enfants francophones natifs diminuent surtout entre les deux premières tranches d'âge, soit entre 2;4 et 4;3 ans.*

Concernant, la moyenne des erreurs d'aphérèse, nous constatons qu'elle diminue entre les trois premières tranches d'âge pour atteindre une production à minima lors de la troisième tranche d'âge et augmenter légèrement lors de la dernière. La baisse des erreurs d'aphérèse qui représente 10,4% sur l'ensemble des tranches d'âge couvertes par l'étude est significative (Anova : $F_{(3,161)} = 8.437$, $p < 0.001$ *) mais le test a posteriori PLSD de Fisher montre que les erreurs d'aphérèse ne diminuent significativement qu'entre les deux premières tranches d'âge (TA1-TA2 $p=0.001$ *) puis qu'elles se stabilisent : TA2-TA3 $p=0.187$ et TA3-TA4 $p=0.372$. De plus, les mêmes tests statistiques confirment ce type d'évolution après le MI "petit" (TA1-TA2 $p=0.003$ * ; TA2-TA3 $p=0.320$ et TA3-TA4 $p=0.888$)⁶⁵ comme après le MI "gros" (TA1-TA2 $p=0.004$ * ; TA2-TA3 $p=0.104$ et TA3-TA4 $p=0.506$)⁶⁶. Ces résultats font apparaître qu'à l'instar de la production d'erreurs de substitution, *les erreurs d'aphérèse des enfants francophones natifs diminuent surtout entre les deux premières tranches d'âge, soit entre 2;4 et 4;3 ans.*

Enfin, nous observons que la moyenne des erreurs de CL non attendue est très faible dès la première tranche d'âge puis elle diminue pour atteindre une production à minima lors des deux tranches d'âge suivantes et nulle à la dernière. La baisse des erreurs de CL non attendue qui représente 5,5% sur l'ensemble des tranches d'âge couvertes par l'étude est significative (Anova : $F_{(3,161)} = 3.971$, $p=0.009$ *) et le test a posteriori PLSD de Fisher montre que les erreurs de CL non attendue diminuent significativement entre les deux premières tranches d'âge (TA1-TA2 $p=0.008$ *) puis qu'elles se stabilisent : TA2-TA3 $p=0.775$ et TA3-TA4 $p=1.000$. Il s'agit également des mêmes résultats si on applique les tests statistiques au MI "gros" seul puisque le MI "petit" n'est pas concerné par cette erreur. En d'autres termes, *les erreurs de CL non attendue, comme les deux autres types d'erreurs des enfants francophones natifs, diminuent surtout entre les deux premières tranches d'âge, soit entre 2;4 et 4;3 ans.*

Comme pour les erreurs produites en contexte de liaison catégorique, nous nous sommes demandé si certaines erreurs ne s'écartent pas de la valeur zéro, c'est-à-dire si les enfants francophones natifs produisent les trois types d'erreurs (substitution, aphérèse et CL non attendue) à chaque tranche d'âge ou si on peut considérer qu'ils n'en produisent pas, sauf exception. Nous

⁶⁵ Diminution des aphérèses significatives après le MI "petit" (Anova : $F_{(3,161)} = 6.882$, $p < 0.001$ *)

⁶⁶ Diminution des aphérèses significatives après le MI "gros" (Anova : $F_{(3,161)} = 7.811$, $p < 0.001$ *)

avons donc réalisé un test T de Student pour échantillon unique pour chaque type d'erreur et chaque MI ("petit" et "gros"). Les résultats des tests statistiques sont présentés dans le tableau 36 ci-dessous.

| COMPARAISON DE LA PRODUCTION DES ERREURS EN CONTEXTE DE LV AVEC LA VALEUR ZÉRO | | | |
|---|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Enfants LI | Substitution | | CL non attendue |
| Test T de Student | après "petit" | après "gros" | après "gros" |
| 2;4 - 3;3 | $t_{(39)} = 8.011, p < 0.001^*$ | $t_{(39)} = 5.967, p < 0.001^*$ | $t_{(39)} = 2.034, p = 0.049^*$ |
| 3;4 - 4;3 | $t_{(43)} = 3.703, p = 0.001^*$ | $t_{(43)} = 4.110, p < 0.001^*$ | $t_{(43)} = 1.425, p = 0.161$ |
| 4;4 - 5;3 | $t_{(39)} = 1.720, p = 0.093$ | $t_{(39)} = 3.593, p = 0.001^*$ | 0 production |
| 5;4 - 6;3 | $t_{(40)} = 1.842, p = 0.073$ | $t_{(40)} = 3.242, p = 0.002^*$ | 0 production |
| Enfants LI | Aphérèse | | |
| Test T de Student | après "petit" | après "gros" | |
| 2;4 - 3;3 | $t_{(39)} = 3.605, p = 0.001^*$ | $t_{(39)} = 3.724, p = 0.001^*$ | |
| 3;4 - 4;3 | $t_{(43)} = 2.978, p = 0.005^*$ | $t_{(43)} = 2.636, p = 0.012^*$ | |
| 4;4 - 5;3 | $t_{(39)} = 1.429, p = 0.161$ | 0 production | |
| 5;4 - 6;3 | $t_{(40)} = 1.692, p = 0.098$ | $t_{(40)} = 1.639, p = 0.109$ | |

Tableau 36 - Comparaison des erreurs de production des enfants LI selon les mots "petit" et "gros" avec la valeur zéro

Nous remarquons que conformément aux évolutions des erreurs en contexte de liaison variable, toutes les erreurs sont produites significativement par les enfants les plus jeunes, c'est-à-dire entre 2;4 et 3;3 ans. Par ailleurs, comme pour les productions d'erreurs en contexte de liaison catégorique, les erreurs d'aphérèse ne sont plus produites significativement dès la troisième tranche d'âge, soit à partir de 4;4 ans. En revanche, alors que la production des erreurs de substitution n'est plus significative qu'à la dernière tranche d'âge en contexte de liaison catégorique, elle dépend du MI en contexte de liaison variable. En effet, si leur production n'est plus significative dès la troisième tranche d'âge après le MI "petit", elles sont persistantes sur toutes les tranches d'âge couvertes par l'étude après le MI "gros".

Enfin, la production de l'erreur de CL non attendue n'est plus significative dès la deuxième tranche d'âge et disparaît même dès la troisième. Significative uniquement entre 2;4 et 3;3 ans, on ne peut la définir comme une erreur orthographique (prononciation de la consonne finale graphique "gros"). Il s'agit alors pour les jeunes enfants d'une erreur morphologique (prononciation de la forme du féminin "grosse") mais qu'en est-il pour les apprenants adultes de FLE ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous allons observer en détail les productions d'adjectifs qualificatifs non seulement avant les MI à initiale vocalique mais aussi lorsqu'ils sont antéposés aux MI à initiale consonantique qui nous ont servi de distracteurs lors de la tâche de production d'images.

4.2.3.2. Les consonnes de liaison non attendues

Déjà lors de notre étude exploratoire (Harnois-Delpiano, 2006), nous avons observé chez les apprenants coréens de FLE ce type d'erreur spécifique qui consiste en l'insertion d'une CL inattendue qui pourrait être soit la forme du féminin du M1 adjectif qualificatif, soit sa prononciation orthographique (/œg**ʁ**ādāfā/ pour "un grand enfant", /œg**ʁ**oselefā/ pour "un gros éléphant").

Retrouvant ce type d'erreur dans les données de cette présente étude à chaque temps longitudinal, nous nous sommes intéressée aux productions de séquences utilisées comme distracteur dans le protocole expérimental. En effet, dans ces séquences, trois des M2 à initiale consonantique sont féminins "fleur, maison, banane", ce qui induit la réalisation de la forme féminine de l'adjectif préposé "grosse" ou "grande" conforme à la consonne finale graphique. Les trois autres sont masculins "livre, chat, bébé", ce qui induit la non réalisation de la CL, comme de la consonne finale graphique (/œ g**ʁ**ā bebe/ pour "un grand bébé", /œ g**ʁ**o bebe/ pour "un gros bébé"). Par ailleurs, bien que l'adjectif qualificatif "petit" ne soit pas sujet à ce type d'erreur puisque sa consonne finale graphique est conforme à la CL qui peut le suivre, nous avons détaillé les productions des séquences le comportant afin d'obtenir plus d'informations à propos de la maîtrise des accords en genre de l'adjectif antéposé au sein des groupes nominaux. En effet, selon Véronique et al., « l'acquisition du genre formel est tardive ; [...] l'échelle développementale est la suivante : pronoms de troisième personne singulier et pluriel > article défini > article indéfini > adjectif épithète postposé > adjectif attribut > adjectif épithète préposé » (2009 : 295). Or, nous avons évoqué au chapitre 4.1.1.2 que nous avons constaté un sur-emploi de l'article indéfini au masculin lors des productions des distracteurs "une fleur", "une maison" et "une banane". Les apprenants coréens de FLE de niveau A1-A2 du CECRL ne semblant pas s'être approprié le genre pour les articles indéfini, il est peu probable qu'ils se le soient approprié pour l'adjectif qualificatif.

Afin d'en avoir une vision plus claire, nous avons organisé les données sujets L2 par sujet L2 dans un tableau par adjectif qualificatif : "petit" (tableau 37), "gros" (tableau 38) et "grand" (tableau 39) pages suivantes.

Chacun des trois tableaux comporte quatre colonnes : la première la plus à gauche indique le code de chaque participant à l'étude longitudinale, les trois suivantes recensent leurs productions à chaque temps d'enregistrement (T1-T2-T3). Chacune de ces trois colonnes est elle-même divisée en trois sous-colonnes présentant le nombre réalisé sur le nombre produit (par exemple : 2/3) de :

- séquences distracteurs produites telles que « article indéfini au masculin ou au féminin + adjectif qualificatif au masculin + nom féminin à initiale consonantique » (par exemple, "une petit maison" ou "un gros banane")

- séquences distracteurs produites telles que « article indéfini au masculin + adjectif qualificatif au féminin + nom masculin à initiale consonantique » (par exemple, “un grande livre”)
- séquences attendues avec liaison mais produites telles que « article indéfini au masculin + adjectif qualificatif (dont on ne sait pas s’il est employé au masculin ou au féminin) + réalisation de la consonne inattendue + nom masculin à initiale consonantique » (par exemple, “un gran(de ?) /d/ arbre” ou “un gro(sse ?) /s/ ordinateur”). Pour l’adjectif qualificatif “petit”, il s’agit des productions de séquences réalisées avec CL attendue (par exemple, “un peti(te ?) /t/ avion”).

Les cases vides indiquent que l’apprenant de FLE n’a pas produit les formes exposées ci-dessus. Ainsi, lorsqu’une case est vide dans la première colonne de chaque temps longitudinal, l’apprenant a réalisé les séquences au féminin (par exemple, “une grande fleur”) ; dans la deuxième colonne, il a réalisé les séquences au masculin (par exemple, “un gros chat”) ; dans la troisième colonne, il n’a pas réalisé de séquence avec CL inattendue pour les adjectifs “gros” et “grand”, ou il n’a pas produit de séquence liaisonnée pour le MI “petit”.

| S U J E T L2 | T1 | | | T2 | | | T3 | | |
|---------------------------------|-----------------------|-------------------|--------------------------------|-----------------------|-------------------|--------------------------------|-----------------------|-------------------|--------------------------------|
| | Distracteurs | | MI-M2 | Distracteurs | | MI-M2 | Distracteurs | | MI-M2 |
| | un/une petit | un petite | /pətit/ | un/une petit | un petite | /pətit/ | un/une petit | un petite | /pətit/ |
| | fleur, maison, banane | livre, chat, bébé | Liaisons réalisées / 6-(SR+AE) | fleur, maison, banane | livre, chat, bébé | Liaisons réalisées / 6-(SR+AE) | fleur, maison, banane | livre, chat, bébé | Liaisons réalisées / 6-(SR+AE) |
| C01 | 2/3 | | | | | | | | 4/6 |
| C02 | 3/3 | | | 3/3 | | | 3/3 | | |
| C03 | 1/3 | 1/3 | | 3/3 | | | 2/3 | 1/3 | |
| C04 | 2/3 | | | 2/3 | | | 1/3 | | |
| C05 | 3/3 | | | 1/3 | | 2/6° | 3/3 | | 3/6 |
| C06 | 2/3 | | | 3/3 | | | 3/3 | | |
| C07 | 3/3 | | | 3/3 | | | 1/3 | | 4/6 |
| C08 | 3/3 | | 1/4 | 3/3 | | 1/5 | 3/3 | | 4/5 |
| C09 | 3/3 | | | 3/3 | | | 1/3 | | 5/6 |
| C10 | 1/3 | | 1/6 | | | 2/6 | 1/3 | | 2/6 |
| C11 | 2/3 | | | 2/3 | | | 2/3 | | |
| C12 | 3/3 | | | 3/3 | | | 3/3 | | |
| C13 | 2/3 | | 1/6° | 2/3 | | 2/6 | | | 6/6 |
| C14 | 3/3 | | | | | 1/6 | 2/3 | | 1/6° |
| C15 | 3/3 | | | 2/3 | | 3/5 | | | 1/6 |
| C16 | 2/3 | | | 1/3 | | | 2/3 | | |
| C17 | 3/3 | | | 2/3 | | | 3/3 | | |

° = une marque par liaison réalisée sans enchaînement

Tableau 37 - Apprenants L2 : Production des séquences comprenant l’adjectif qualificatif “petit”

Le tableau 37 page précédente nous indique que les apprenants L2 choisissent en général la forme masculine de l'adjectif qualificatif "petit" par défaut. En effet, tous les apprenants de FLE ont produit au moins une fois l'adjectif au masculin devant un nom féminin au T1, et 14 sur 17 l'ont fait au T2 et au T3. De plus, seul l'apprenant C02 a employé la forme féminine avant un nom masculin à initiale consonnantique au T1 et au T3 ("un petite chat") mais il n'a réalisé aucune liaison sur les trois temps longitudinaux.

On peut en déduire que si les apprenants prononcent par défaut la forme /pəti/ avant un M2 à initiale consonnantique qu'il soit féminin ou masculin, et la forme /pətit/ avant un M2 masculin à initiale vocalique, il s'agit bien de la réalisation de la CL /t/. C'est le cas pour les apprenants C05 au T3 et C08 aux trois temps longitudinaux. Il en est de même pour l'apprenant C13 au T3 qui semble maîtriser l'accord en genre de l'adjectif qualificatif "petit" ainsi que sa forme liaisonnée. En effet, il a produit l'adjectif au féminin devant les trois mots distracteurs au féminin, il a produit l'adjectif au masculin devant les trois mots distracteurs au masculin et il a réalisé les six liaisons devant les six M2 masculins à initiale vocalique.

Pour les autres apprenants qui ont réalisé au moins une CL en /t/ mais qui ont parallèlement produit une erreur d'accord en genre au même temps longitudinal, il est difficile d'affirmer qu'il s'agit bien d'une liaison et non d'une erreur d'accord, surtout dans le cas des apprenants C13 au T1, C05 au T2 et C14 au T3 qui réalisent tout trois une liaison non enchaînée. Cependant, tous ces apprenants ayant sur-employé la forme masculine devant les mots distracteurs au féminin, on peut mettre en doute le fait qu'ils sur-emploient la forme féminine devant les M2 masculins à initiale vocalique. C'est pourquoi nous pensons qu'il s'agit bien de productions de la liaison variable.

En d'autres termes, les apprenants de FLE produisant l'adjectif qualificatif "petit" au masculin par défaut avant les noms masculin et féminin à initiale vocalique, la réalisation croissante de la CL /t/ relève bien d'une appropriation de la liaison variable après le M1 "petit".

Nous allons maintenant nous intéresser aux productions de séquences comportant l'adjectif qualificatif "gros" par les mêmes apprenants coréens de FLE. Dans le tableau 38 page suivante, les cases grisées mettent en valeur les productions d'apprenants qui, lors d'un même temps longitudinal sur-emploient la forme féminine de l'adjectif qualificatif "gros" devant un mot distracteur au masculin (par exemple, "un grosse livre") et réalisent au moins une erreur de CL non attendue (par exemple, "un gros /s/ escargot").

| S U J E T L2 | T1 | | | T2 | | | T3 | | |
|---------------------------------|-----------------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------------|----------------------|-----------------------|
| | Distracteurs | | MI-M2 | Distracteurs | | MI-M2 | Distracteurs | | MI-M2 |
| | un/une gros | un grosse | /gʁos/ | un/une gros | un grosse | /gʁos/ | un/une gros | un grosse | /gʁos/ |
| | fleur; maison, banane | livre, chat, bébé | nombre / 6-(SR+AE) | fleur; maison, banane | livre, chat, bébé | nombre / 6-(SR+AE) | fleur; maison, banane | livre, chat, bébé | nombre / 6-(SR+AE) |
| C01 | 3/3 | | | | 1/3 | 1/6° | | | |
| C02 | 3/3 | | | 3/3 | | | 3/3 | | |
| C03 | 3/3 | | | 2/3 | | | 1/3 | 2/3 | 2/4° |
| C04 | 3/3 | | | 2/3 | | | 3/3 | | |
| C05 | | 3/3 | 4/4° | | 2/3 | 6/6° | 3/3 | | |
| C06 | 3/3 | | | 3/3 | | | 3/3 | | |
| C07 | 3/3 | | | 3/3 | | | | | 1/6 ^L |
| C08 | 3/3 | | | 3/3 | | | 3/3 | | |
| C09 | 3/3 | | | 3/3 | | | | 3/3 | 5/6° |
| C10 | | | | 2/3 | | | 3/3 | | |
| C11 | 3/3 | | | | 1/3 | | 3/3 | | |
| C12 | 2/3 | | | 3/3 | | | 3/3 | | |
| C13 | 2/3 | | | 3/3 | | | | | |
| C14 | 2/3 | | | | 1/3 | 2/6° | 3/3 | | |
| C15 | 2/3 | | 1/4 | 3/3 | | | | | |
| C16 | 2/3 | | | | | | 1/3 | | |
| C17 | | 3/3 | 5/5° | | 1/3 | 4/6° | | 2/3 | 6/6°°°°LL |

° = une marque par réalisation sans enchaînement
^L = réalisation de /gʁos/ suivie de la CL /z/

Tableau 38 - Apprenants L2 : Production des séquences comprenant l'adjectif qualificatif "gros"

Le tableau 38 ci-dessus nous indique que, comme pour l'adjectif qualificatif "petit", les apprenants L2 choisissent en général la forme masculine de l'adjectif qualificatif "gros" par défaut. En effet, 14 apprenants de FLE sur 17 ont produit au moins une fois l'adjectif au masculin devant un nom féminin au T1 puis 11 sur 17 l'ont fait au T2 et au T3. Au T1, sur les 3 apprenants qui n'ont pas sur-employé la forme masculine "gros" devant un mot distracteur au féminin, 2 ont sur-employé la forme féminine "grosse" devant un mot distracteur au masculin. Cette proportion est de 5 sur 6 au T2 et de 3 sur 6 au T3.

Excepté l'apprenant C11 au T2 qui produit "un grosse bébé", tous ceux qui sur-emploient la forme féminine de l'adjectif qualificatif "gros" réalisent en outre des erreurs de CL non attendue en /s/, ce qui indique un emploi par défaut de la forme féminine "grosse". Seul l'apprenant C15 au T1 sur-emploie d'un côté la forme masculine "gros" devant "maison" et "banane" et réalise de l'autre une CL non attendue : "un grosse arbre" /œ̃gʁosaʁbʁ/.
 /œ̃gʁosaʁbʁ/.

En revanche, l'apprenant C10 au T1, C16 au T2 et les apprenants C01, C13 et C15 au T3 ne réalisent aucun méemploi de forme et, excepté l'apprenant C16, ils réalisent par ailleurs des séquences liaisonnées avec la CL /z/ au même temps longitudinal.

Enfin, sur 37 réalisations de la CL /s/ non attendue, 17 le sont sans enchaînement et 3 sont suivies de la CL /z/ attendue (C07 : "un grosse /z/ ordinateur" /œ̃gʁo.sə.zɔʁ.di.na.tœʁ/ - C17 : "un grosse /z/ éléphant" /œ̃gʁos.zelefã/ et "un grosse /z/ enfant" /œ̃gʁos.zãfã/), soit plus de la moitié (total = 20/37).

Ces résultats font apparaître que *la plupart des apprenants emploient de préférence soit la forme "gros", soit la forme "grosse" devant tout nom qui suit l'adjectif qualificatif, qu'il soit masculin ou féminin*. En effet, au T1, 16 apprenants sur 17 semblent avoir nettement choisi entre l'une ou l'autre forme ou bien ne font aucun méemploi, ils sont 16 au T2 et 15 au T3.

Cependant, même si tout indique qu'il s'agit d'une erreur morphologique, *on ne peut exclure la réalisation de la forme orthographique "gros" par correspondance graphie-phonie*.

Ainsi, les apprenants qui auraient retenu que la consonne finale graphique "s" ne se prononce pas, emploieraient la forme du masculin par défaut tandis que pour d'autres la simple réalisation de l'ensemble des lettres du masculin par les correspondances graphophoniques les plus probables aboutirait à l'oralisation de la forme du féminin. En effet, une lecture lettre à lettre de la séquence "gros" aboutit à produire les phonèmes /g/, /ʁ/, /o/, /s/ or, il se trouve que /gros/ est la forme du féminin de l'adjectif "gros". Ne s'étant pas encore approprié l'accord en genre de l'adjectif épithète antéposé, ils la réaliseraient alors par défaut mais elle n'aurait pas de valeur morphologique.

Nous allons tenter de confirmer cette hypothèse grâce au tableau 39 page suivante qui présente les résultats des productions de séquences comportant l'adjectif qualificatif "grand" par les mêmes apprenants coréens de FLE. Comme pour l'adjectif qualificatif "gros", les cases grisées mettent en valeur les productions d'apprenants qui, lors d'un même temps longitudinal sur-emploient la forme féminine de l'adjectif qualificatif "grand" devant un mot distracteur au masculin (par exemple, "un grande bébé") et réalisent au moins une erreur de CL non attendue (par exemple, "un grand /d/ arbre").

| S U J E T L2 | T1 | | | T2 | | | T3 | | |
|---------------------------------|-----------------------|-------------------|---------------------|-----------------------|-------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|-----------------------|
| | Distracteurs | | MI-M2 | Distracteurs | | MI-M2 | Distracteurs | | MI-M2 |
| | un/une grand | un grande | /gʁãd/ | un/une grand | un grande | /gʁãd/ | un/une grand | un grande | /gʁãd/ |
| | fleur; maison, banane | livre, chat, bébé | nombre / 6-(SR+AE) | fleur; maison, banane | livre, chat, bébé | nombre / 6-(SR+AE) | fleur; maison, banane | livre, chat, bébé | nombre / 6-(SR+AE) |
| C01 | 2/3 | 2/3 | 2/5 [°] | | | | 1/3 | | 1/6 |
| C02 | 3/3 | | | 3/3 | | 1/5 [°] | 3/3 | | |
| C03 | | 3/3 | 3/3 ^{°S} | | 1/3 | 4/6 ^{°°°°} | | 2/3 | 4/4 ^{°°°°} |
| C04 | | 3/3 | 5/5 ^{°°°°} | 1/3 | 1/3 | 2/6 [°] | | 3/3 | 4/6 ^{°°} |
| C05 | | 3/3 | 3/5 ^{°°} | | 2/3 | 5/5 [°] | 2/3 | | 3/6 |
| C06 | 3/3 | | | 3/3 | | | 3/3 | | |
| C07 | 3/3 | | | 3/3 | | | 2/3 | | 2/6 ^L |
| C08 | 3/3 | | 2/4 | 3/3 | | | 3/3 | | |
| C09 | 1/3 | 3/3 | 3/5 | 2/3 | | 2/5 [°] | | 3/3 | 5/6 |
| C10 | | | | 1/3 | | 1/6 | 1/3 | | |
| C11 | 2/3 | | | | 3/3 | 6/6 ^{°°°°°°} | | 2/3 | 5/6 ^{°°°°°°} |
| C12 | 3/3 | | | 3/3 | | | 3/3 | | 1/5 |
| C13 | 1/3 | | | 2/3 | | | | | 2/6 |
| C14 | 3/3 | | | | | 1/6 [°] | 3/3 | | 1/5 |
| C15 | 1/3 | 2/3 | 2/4 ^{°°} | | 3/3 | 5/5 ^{°°°°} | | | 6/6 ^S |
| C16 | 3/3 | | | | | | | | |
| C17 | | 3/3 | 5/5 ^{°°°°} | | 1/3 | 5/6 ^{°°°°} | | 2/3 | 5/6 ^{°°°} |

° une marque par réalisation sans enchaînement

^S réalisation de /gʁãd/ suivie d'une substitution de CL => C03 : /gʁãd.zãfã/ - C15 : /gʁãd.zaʁbʁ/

^L réalisation de /gʁãd/ suivie de la CL /t/ => C07 : /gʁãd.taʁbʁ/

Tableau 39 - Apprenants L2 : Production des séquences comprenant l'adjectif qualificatif "grand"

Le tableau 39 ci-dessus nous indique que, comme pour les adjectifs qualificatifs "petit" et "gros", les apprenants L2 choisissent majoritairement la forme masculine de l'adjectif qualificatif "grand" par défaut. Nous remarquons toutefois que cette tendance est plus importante pour le MI "petit" que pour le MI "gros", elle-même plus importante que pour le MI "grand". En effet, 12 apprenants de FLE sur 17 ont produit au moins une fois l'adjectif au masculin devant un nom féminin au T1, et 9 sur 17 l'ont fait au T2 et au T3. Au T1, sur les 5 apprenants qui n'ont pas sur-employé la forme masculine "grand" devant un mot distracteur au féminin, 4 ont sur-employé la forme féminine "grande" devant un mot distracteur au masculin. Cette proportion est de 5 sur 8 au T2, 5 sur 8 au T3. Tous réalisent en outre des erreurs de CL non attendue en /d/, ce qui indique un emploi par défaut de la forme féminine "grande".

Par ailleurs, 3 apprenants sur-emploient à la fois la forme masculine "grand" devant un mot distracteur au féminin, la forme féminine "grande" devant un mot distracteur au masculin et des erreurs de CL non attendues au T1 et un le fait au T2 (aucun au T3), ce qui montre une indétermination dans la forme à employer. En revanche, seul l'apprenant C08 au T1 sur-emploie d'un côté la forme masculine "grand" devant un mot distracteur au féminin et réalise de l'autre des erreurs de CL non attendue ; ils sont 3 au T2 et 5 au T3, ce qui pourrait indiquer une confusion entre la CL /t/ et la CL /d/ non attendue. En outre, l'apprenant C10 au T1, les apprenants C01 et C16 au T2 et l'apprenant C16 au T3 ne réalisent aucun mésemploi de forme mais aucun ne réalise par ailleurs des séquences liaisonnées avec la CL /t/ au même temps longitudinal. Enfin, sur 96 réalisations de la CL /d/ non attendue, 52 le sont sans enchaînement, 2 sont suivies d'une substitution en /z/ de la CL /t/ attendue (C03 : "un grande /z/ enfant" /œgãd.zã.fã/ - C15 : "un grande /z/ arbre" /œgãd.zaɓbɔ/) et 1 est suivie de la CL /t/ attendue (C07 : "un grande /t/ arbre" /œgãd.taɓbɔ/), soit plus de la moitié (total = 55/96).

Ces résultats font apparaître que, comme pour l'adjectif qualificatif "gros", la plupart des apprenants emploient de préférence soit la forme "grand", soit la forme "grande" devant tout nom qui suit l'adjectif qualificatif, qu'il soit masculin ou féminin. Cependant, contrairement au M1 "petit" dont le choix du masculin par défaut est bien net et au M1 "gros" pour lequel les apprenants semblent se tenir à la forme qu'ils ont stockée, nous remarquons une indétermination plus importante dans le choix de la forme pour le M1 "grand". Il semble par ailleurs que cette indétermination soit croissante car si 13 apprenants semblent effectivement avoir nettement choisi entre l'une ou l'autre forme ou bien ne font aucun mésemploi au T1, ils sont 12 au T2 et 10 au T3. Devant le nombre de profils d'erreurs différents, nous nous sommes demandé si la réalisation de la CL /d/ non attendue était plutôt de type morphologique ou orthographique. Afin de schématiser le problème, nous avons disposé dans la colonne de gauche du tableau 40 page suivante, les différents emplois de la forme du féminin "grande" et du masculin "grand" devant un mot distracteur par les 15 apprenants ayant produit une erreur de CL non attendue à au moins un temps longitudinal. Dans la colonne du milieu, en fonction de ces différents emplois, nous avons indiqué si la CL /d/ non attendue peut être de type morphologique et dans la colonne de droite, si elle peut être de type orthographique.

| PRODUCTIONS DU M1 "GRAND" AVANT DISTRACTEUR EN CAS DE PRODUCTION DE CL /d/ | | |
|--|--|--|
| CL /d/ non attendue + | CL /d/ morphologique | CL /d/ orthographique |
| Sur-emploi de /grād/ devant M2 au masculin | <u>possible</u> : sur-emploi de la forme du féminin | <u>possible</u> : par correspondance graphophonique |
| Indécision entre /grād/ et /grā/ dans les deux cas | <u>possible</u> : choix aléatoire entre les formes du féminin et du masculin | <i>n'explique pas le choix de /grā/ devant un M2 féminin à initiale consonantique sauf si associée à des difficultés d'accord en genre</i> |
| Sur-emploi de /grā/ devant M2 au féminin | <i>n'explique pas le choix de /grād/ devant un M2 à initiale vocalique</i> | <u>possible</u> : le phénomène de la liaison est perçu comme une prononciation de la consonne graphique finale |
| Aucun mésemploi devant M2 à initiale consonantique | <i>n'explique pas le choix de /grād/ devant un M2 à initiale vocalique</i> | <u>possible</u> : le phénomène de la liaison est perçu comme une prononciation de la consonne graphique finale |
| Conclusion | dans deux cas : n'explique pas l'emploi de la CL /d/ non attendue | explique l'emploi de la CL /d/ non attendue, sauf dans le cas où elle doit être associée à des difficultés d'accord en genre |

Tableau 40 - Apprenants L2 : Explications morphologique et orthographique de la CL /d/ non attendue

Le tableau 40 ci-dessus montre que lorsqu'une CL /d/ non attendue est produite parallèlement à un sur-emploi de la forme /grād/ devant un mot distracteur au masculin, il peut s'agir d'une erreur morphologique par sur-emploi de la forme du féminin ou d'une erreur orthographique par correspondance graphophonique. L'erreur de type morphologique explique également les cas où il y a indécision entre les formes /grād/ et /grā/ devant les mots distracteurs quel que soit leur genre. En revanche, la réalisation d'une CL /d/ non attendue ne peut pas être de type morphologique lorsque l'apprenant sur-emploie la forme /grā/ ni lorsqu'il semble déjà s'être approprié l'accord en genre de l'adjectif qualificatif "grand". Dans ces deux cas, elle peut être de type orthographique : le phénomène de la liaison serait perçu par l'apprenant comme une prononciation de consonne graphique finale (ils réserveraient alors la CL /t/ à des liaisons du type "petit /t/ enfant"). Cependant, une réalisation de la CL /d/ non attendue de type orthographique n'expliquerait pas les cas où il y a indécision entre les formes /grād/ et /grā/ devant les mots distracteurs quel que soit leur genre, sauf si l'erreur orthographique est conjointe à des difficultés d'accord en genre.

Au final, même si on ne peut exclure que la CL /d/ non attendue soit pour certains apprenants de type morphologique, seule l'explication orthographique permet d'expliquer tous les profils d'erreurs.

4.2.3.3. Evolution de la production des liaisons variables

Pour conclure, dans la figure 20 suivante, nous avons représenté la répartition et l'évolution des productions en contexte de liaison variable après "petit" et "gros". Dans chaque graphique, la courbe grise représente les liaisons variables réalisées justes et celle en pointillés représente les liaisons variables non réalisées. Les colonnes du graphique de gauche présentent les erreurs de substitution (la plus foncée) et de CL non attendue (la plus claire) par temps longitudinal pour les apprenants coréens de FLE. Celles du graphique de droite présentent les erreurs de substitution, de CL non attendue mais aussi d'aphérèse pour les enfants francophones natifs par tranche d'âge.

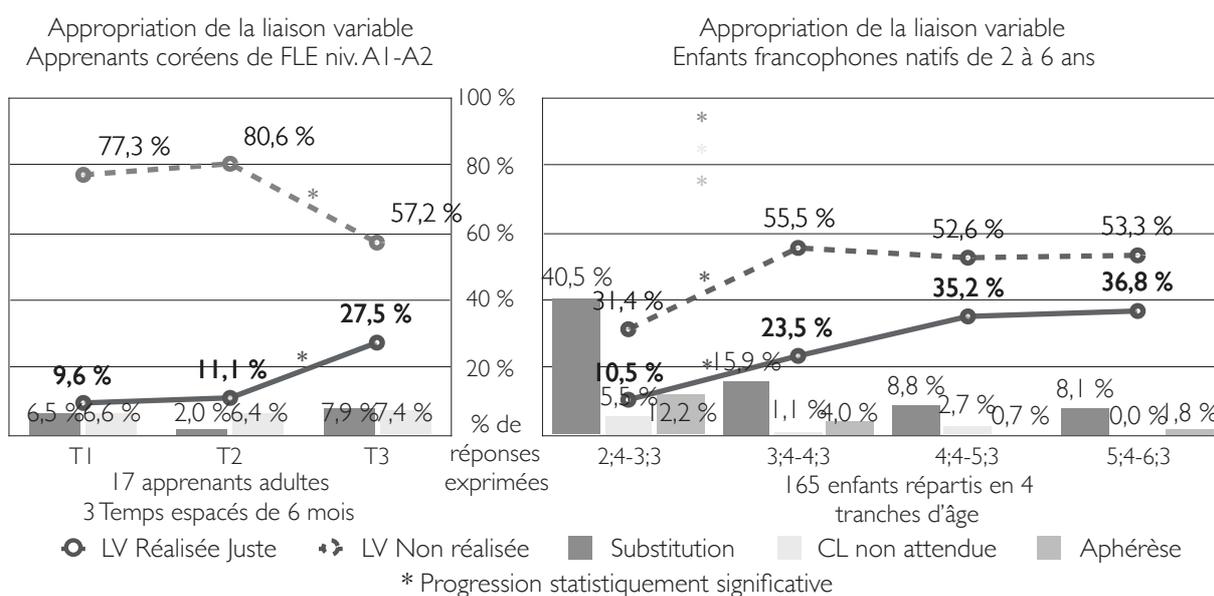


Figure 20 - Comparaison de l'appropriation de la liaison variable par les apprenants L2 et les enfants L1

Nous remarquons que le schéma d'évolution est très différent chez les apprenants de FLE et les enfants francophones natifs. Tout d'abord, les erreurs de substitution sont bien plus importantes chez les locuteurs L1 que chez les L2, au moins au début de l'appropriation de la liaison variable.

Lorsqu'on observe les périodes où la réalisation de la liaison variable progresse significativement, on remarque que chez les enfants L1, les erreurs de substitution, d'aphérèses ainsi que de CL non attendues diminuent alors que la variante non réalisée augmente, démontrant que la non réalisation de la liaison variable est, au même titre que sa réalisation, une cible à atteindre. En revanche, chez les L2, ce sont les non réalisations de la liaison variable qui diminuent en faveur de sa réalisation, les erreurs de CL non attendues et les erreurs de substitution restant stables à minima. En effet, ni les erreurs de substitution, ni les erreurs de CL non attendue n'étant significatives après le M1 "gros", les apprenants L2 semblent dès le début de l'appropriation de la liaison variable ne produire que deux variantes après cet adjectif qualificatif : la variante réalisée et surtout, la variante non réalisée.

Le processus d'appropriation de la liaison variable chez les locuteurs L2 est alors opposé à celui des locuteurs L1, ce qui était notre quatrième hypothèse selon laquelle :

④ **recevant un enseignement académique, les apprenants L2 privilégient une appropriation de la variante formelle de la liaison variable (réalisée avec liaison) alors que les enfants L1 s'approprient la variante neutre ou informelle (variante non réalisée) plus conforme à sa fréquence de réalisation dans un environnement langagier homoglotte.**

Par ailleurs, à l'instar de l'évolution de la liaison catégorique, nous pouvons conclure que deux de nos hypothèses se vérifient :

① **comparativement aux enfants L1, les apprenants L2 produisent beaucoup de variantes non réalisées du type /œpətiavjɔ̃/ pour "un petit avion" dans les contextes de liaison variable.**

③ **comparativement aux enfants L1, les apprenants L2 produisent très peu d'erreurs de substitution du type /œgʁonavjɔ̃/ pour "un gros avion".**

En revanche, ayant observé des productions de CL non attendues chez les enfants les plus jeunes, la seule comparaison de la réalisation de l'adjectif qualificatif "gros" ne nous permet pas de vérifier notre seconde hypothèse selon laquelle :

② **comparativement aux enfants L1, les apprenants L2 devraient produire beaucoup d'erreurs de CL non attendue du type /œgʁosavjɔ̃/ pour "un gros avion" par référence à la forme orthographique du mot "gros" qui se termine par un "s".**

En effet, une étude contrastive entre sujets L1 et L2 de l'adjectif qualificatif "grand" aurait probablement pu nous en apprendre plus, cependant, *ces erreurs de CL non attendue relèveraient plutôt du type orthographique chez les apprenants adultes de FLE alors qu'elles ne peuvent être que du type morphologique chez les enfants francophones natifs.*

Pour résumer, la validation de notre première hypothèse nous permet de penser que les apprenants de FLE font appel à la forme orthographique des mots lorsqu'ils ont à former une phrase à l'oral. Ainsi, puisque "gros" est suivi d'un blanc dans l'input écrit et qu'il se prononce /gʁo/ en isolation ou en fin de groupe de souffle ("il est gros"), on peut supposer qu'ils vont aligner leur représentation grapho-phonologique /gʁo/ avec /avjɔ̃/ et ainsi produire la séquence /gʁoavjɔ̃/ sans réalisation de liaison. De plus, la validation de notre troisième hypothèse confirme cet appel à la forme orthographique des mots afin de pouvoir réaliser peu d'erreurs de substitution, "un gros avion" induisant une liaison en /z/ ou éventuellement en /s/ mais en aucun cas en /n/. Par ailleurs, la connaissance de la graphie du mot "avion" à initiale vocalique n'est pas compatible avec l'encodage du phonème /n/ à son initiale. En outre, même si notre seconde hypothèse n'est pas validée, l'étude de la production des adjectifs qualificatifs antéposés aux mots distracteurs était cette importance de la graphie dans l'appropriation du phénomène de la liaison par les apprenants de FLE. Enfin, les résultats en contexte de liaison variable appuient notre quatrième hypothèse, ce qui laisse entendre que les réalisations de liaison pourraient être guidées par la norme en français L2.

Afin de confirmer ces premières constatations, nous devons mettre en relation les jugements d'acceptabilité et les productions des apprenants de FLE comme des enfants francophones natifs, c'est pourquoi nous allons maintenant nous intéresser aux résultats de la tâche de jugement d'acceptabilité des liaisons catégoriques puis variables.

4.3. La perception induite par la tâche de jugement d'acceptabilité

Jusqu'à ce point nous avons décrit la production des liaisons catégoriques et variables par les apprenants de FLE parallèlement à celle des enfants francophones natifs. Bien que les tâches de production soient connues pour impliquer des processus mentaux très automatisés (accès au lexique, choix des structures syntaxiques, processus articulatoires), nous avons fait l'hypothèse que les apprenants de FLE fondaient au moins partiellement leur production des liaisons sur une référence à la graphie. Si cette référence à la graphie est effective, nous devrions en trouver des traces plus importantes lors des tâches de jugement d'acceptabilité. En effet, les tâches de jugement d'acceptabilité impliquent une composante métaphonologique : lorsqu'un auditeur juge des séquences qu'il a entendues, il peut réfléchir à la forme phonologique des mots inclus dans ces séquences. La référence explicite à la connaissance orthographique pour déterminer la forme phonologique devrait donc être mobilisable lors d'une tâche de jugement puisque Bürki, Spinelli et

Gaskell (2012) ont montré qu'une seule exposition à la graphie pouvait induire des modifications dans les représentations phonologiques préalablement établies et suggèrent que les locuteurs utilisent leurs connaissances phonotactiques pour se représenter les variantes qu'ils ont jamais rencontrés auparavant. On peut donc s'attendre à ce que, en comparaison des enfants francophones natifs, les tâches de jugement d'acceptabilité soient particulièrement réussies des apprenants de FLE pour lesquels on peut faire l'hypothèse qu'ils connaissent la graphie des mots impliqués dans les liaisons (nous le verrons au chapitre 4.4.1).

4.3.1. Perception de la liaison catégorique

La tâche de jugement d'acceptabilité des liaisons catégoriques comporte la moitié des séquences où la liaison catégorique réalisée juste est opposée à une erreur d'omission (ou LCO) "un /n/ arbre vs un || arbre" et l'autre moitié où la LCRJ est opposée à une erreur de substitution (ou LCS) "un /n/ avion vs un /z/ avion". Chacun des apprenants L2 ayant jugé les paires dans les deux sens (par exemple, "trois /z/ éléphants vs trois || éléphants" mais aussi "trois || éléphants vs trois /z/ éléphants", le taux de jugement par opposition et par sujet L2 est calculé sur la base de 16 paires contre 8 pour les enfants L1. En effet, la tâche sollicitant une grande attention, nous nous sommes appuyée sur le nombre plus important de sujets L1 afin de réaliser l'alternance. Pour calculer les pourcentages de jugement de liaisons catégoriques réalisées justes, nous avons utilisé la formule suivante :

- pour les apprenants L2 : nombre de liaisons catégoriques "jugées acceptables réalisées", divisé par 16 jugements produits multiplié par 100 soit : $(LCJAR / 16) \times 100$
- pour les enfants L1 : nombre de liaisons catégoriques "jugées acceptables réalisées", divisé par le nombre de jugements produits (moins les "autre erreur" et les "sans réponse") multiplié par 100 soit : $(LCJAR / (\text{nombre de réponses} - (SR+AE))) \times 100$

Il est à noter que pour les apprenants de FLE, nous n'avons introduit ni "autre erreur", ni "sans réponse" au dénominateur qui se limite au nombre maximum de réponses attendues parce qu'ils n'en produisent aucune. En revanche, les SR des enfants L1 représentent au total sur toutes les tranches d'âge couvertes par l'étude : 30 SR sur 1320 jugements attendus de LCRJ vs LCO et 29 SR sur 1320 jugement attendus de LCRJ vs LCS (soit respectivement 2,2% et 2,3%). Certains sujets L1 ont répondu par des "autre erreur", ce qui consiste à juger qu'aucune des deux séquences d'une même paire n'est acceptable. Au total, les AE représentent 23 réponses sur les 1320 jugements attendus de LCRJ vs LCO et 35 AE sur 1320 jugement attendus de LCRJ vs LCS (soit

respectivement 1,7% et 2,7%). D'autres sujets LI ont jugé acceptable les deux séquences d'une même paire. Au total, ces doubles réponses représentent 76 paires sur les 1320 jugements attendus de LCRJ vs LCO et 36 paires / 1320 jugement attendus de LCRJ vs LCS, ce qui augmente d'autant le nombre de réponses produites, soit 1396 LCRJ vs LCO et 1356 LCRJ vs LCS.

4.3.1.1. Résultats par type d'erreur : "omission" et "substitution" de CL

Le tableau 41 ci-dessous présente les résultats des apprenants coréens de FLE à la tâche de jugement d'acceptabilité et plus particulièrement les paires qu'ils ont jugées dans le contexte de liaison catégorique « déterminant + nom », c'est-à-dire après les MI "un" et "trois". Pour chacun des trois temps longitudinaux sont indiqués : le nombre total de liaisons catégoriques jugées acceptables réalisées sur les 272 jugements produits, ainsi que la moyenne globale des taux de jugement de chaque sujet en faveur de la LCRJ selon la formule $(LCJAR / 16) \times 100$, et son écart type. Dans les trois colonnes de gauche, les paires à juger étaient composées de la liaison réalisée juste vs l'erreur d'omission et dans les trois colonnes de droite, de la liaison réalisée juste vs l'erreur de substitution de CL. Les résultats sujet par sujet figurent en annexe 15.

| TÂCHE DE JUGEMENT D'ACCEPTABILITÉ | | | | | | |
|--|-------------------------------|---------|---------|-----------------------------------|---------|---------|
| Liaisons Catégoriques "jugées acceptables réalisées" pour chaque sujet = $(LCJAR / 16) \times 100$ | | | | | | |
| Apprenants L2 | Réalisation vs Omission de CL | | | Réalisation vs Substitution de CL | | |
| | T1 | T2 | T3 | T1 | T2 | T3 |
| Total | 206/272 | 224/272 | 251/272 | 181/272 | 202/272 | 241/272 |
| Moyenne | 75,8 % | 82,4 % | 92,3 % | 66,6 % | 74,3 % | 88,6 % |
| Ecart type | 18,9 % | 16,3 % | 10,5 % | 15,4 % | 12,9 % | 13,1 % |

Tableau 41 - Résultats des apprenants L2 en jugement d'acceptabilité de paires comportant une liaison catégorique réalisée

Nous remarquons que la moyenne des jugements d'acceptabilité concernant les liaisons catégoriques réalisées opposées aux omissions de CL augmente à chaque temps longitudinal, ce qui représente une hausse de 16,5% sur la période d'un an couverte par l'étude. Statistiquement, l'Anova révèle que le choix en faveur de la LCRJ augmente significativement au cours des temps longitudinaux ($F_{(2,28)} = 10.612, p=0.001^*$). Nous avons également appliqué le test a posteriori PLSD de Fisher pour observer plus précisément l'évolution entre les temps longitudinaux comparés deux à deux. Il montre que les augmentations ne sont significatives qu'entre les deux derniers : entre T2 et T3 $p=0.003^*$ (vs entre T1 et T2 $p=0.102$).

Nous constatons par ailleurs que la variabilité inter-individuelle est moins importante qu'en production de liaison catégorique. Tandis que le taux de jugement de la LCRJ est près de deux fois plus élevé qu'en production, les écarts types le sont près de deux fois moins. En effet, au T1, en jugement d'acceptabilité le score moyen le plus bas est à 43,8% et le plus élevé est à 100% alors que pour la production des LCRJ, les scores varient de 0% à 90%. Au T3, en jugement d'acceptabilité le score moyen le plus bas est à 68,8% et le plus élevé est à 100%, alors que pour la production les scores varient de 8,3% à 100%.

Concernant les liaisons catégoriques réalisées opposées aux substitutions de CL, nous remarquons que la moyenne des jugements d'acceptabilité de la LCRJ augmente régulièrement à chaque temps longitudinal, ce qui représente une hausse de 22% sur la période d'un an couverte par l'étude. Plus précisément, l'Anova révèle que le choix en faveur de la LCRJ augmente significativement au cours des temps longitudinaux ($F_{(2,31)} = 20.684, p < 0.001^*$) et le test a posteriori PLSD de Fisher montre que les augmentations sont significatives entre tous les temps longitudinaux : entre T1 et T2 $p = 0.038^*$ et entre T2 et T3 $p < 0.001^*$. De plus, comme pour le jugement d'acceptabilité des LCRJ vs LCO, la variabilité inter-individuelle n'est pas très importante (écart type de 12,9% à 15,4%).

Ainsi, d'un côté les apprenants de FLE progressent en perception de la réalisation de la liaison catégorique par opposition à sa réalisation avec erreur de substitution tout au long de la période couverte par l'étude longitudinale (par exemple, "trois /z/ éléphants vs trois /n/ éléphants").

De l'autre, ils ne progressent en perception de la réalisation de la liaison catégorique par opposition à sa non-réalisation qu'après une période de stabilité (par exemple, "un /n/ arbre vs un || arbre").

Parallèlement, le tableau 42 page suivante présente les résultats des 165 enfants francophones natifs. Pour chacune des quatre tranches d'âge sont indiqués : le nombre total de liaisons catégoriques jugées acceptables réalisées sur le nombre de jugements produits ainsi que la moyenne globale des taux de jugement de chaque sujet en faveur de la LCRJ selon la formule $(LCJAR / (\text{nombre de réponses} - (SR+AE))) \times 100$, et son écart type. Dans les quatre colonnes de gauche, les paires à juger étaient composées de la liaison réalisée juste vs l'erreur d'omission et dans les quatre colonnes de droite, de la liaison réalisée juste vs l'erreur de substitution de CL.

| TÂCHE DE JUGEMENT D'ACCEPTABILITÉ | | | | | | | | |
|--|-------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| LC "jugées acceptables réalisées" pour chaque sujet = $LCJAR / (\text{réponses} - (\text{AE} + \text{NR})) \times 100$ | | | | | | | | |
| Enfants LI | Réalisation vs Omission de CL | | | | Réalisation vs Substitution de CL | | | |
| | 2;4 - 3;3 | 3;4 - 4;3 | 4;4 - 5;3 | 5;4 - 6;3 | 2;4 - 3;3 | 3;4 - 4;3 | 4;4 - 5;3 | 5;4 - 6;3 |
| Total | 184/336 | 236/380 | 236/334 | 220/346 | 182/331 | 254/373 | 270/324 | 291/328 |
| Moyenne | 55,6 % | 63,0 % | 71,6 % | 64,3 % | 56,0 % | 69,2 % | 83,7 % | 88,7 % |
| Ecart type | 23 % | 21 % | 19 % | 27 % | 22 % | 26 % | 23 % | 22 % |

Tableau 42 - Résultats des enfants LI en jugement d'acceptabilité de paires comportant une liaison catégorique réalisée

Nous remarquons que la moyenne des jugements d'acceptabilité, concernant les liaisons catégoriques réalisées opposées aux omissions de CL, augmente régulièrement lors des trois premières tranches d'âge mais qu'elle diminue à la dernière tranche d'âge. La hausse des jugements en faveur de la LCRJ représente alors 8,7% sur l'ensemble des tranches d'âge couvertes par l'étude pour laquelle l'Anova révèle une évolution significative ($F_{(3,161)} = 3.381, p=0.020^*$). Cependant, le test a posteriori PLSD de Fisher montre que les évolutions ne sont significatives entre aucune tranche d'âge : ni entre TA1 et TA2 $p = 0.136$, ni entre TA2 et TA3 $p=0.082$, ni entre les TA3 et TA4 $p=0.145$.

Nous observons par ailleurs une grande variabilité inter-individuelle au sein de chaque tranche d'âge (écart type de 21% à 27%) similaire à celle relevée en production de la LCRJ. En effet, en jugement d'acceptabilité le score moyen le plus bas est à 0% et le plus élevé est à 100% sur l'ensemble des tranches d'âges.

Enfin, nous nous sommes demandé si les jugements d'acceptabilité s'écartent de la valeur 50%, c'est-à-dire si les enfants LI jugent significativement les liaisons catégoriques à chaque tranche d'âge ou si on peut considérer qu'ils jugent au hasard. Nous avons donc réalisé un test T de Student pour échantillon unique qui révèle que si les locuteurs LI les plus jeunes jugent au hasard entre la LCRJ et la LCO (TA1 : $t_{(39)} = 1.535, p=0.133$), ils choisissent significativement l'une ou l'autre séquence de chaque paire dès la deuxième tranche d'âge (TA2 : $t_{(43)} = 4.098, p<0.001^*$; TA3 : $t_{(39)} = 7.310, p<0.001^*$ et TA4 : $t_{(40)} = 3.432, p=0.001^*$), ce qui représente alors un progrès.

Ainsi, même s'ils ne jugent plus aléatoirement dès 3;4 ans, les enfants francophones natifs ne progressent pas en perception de la réalisation de la liaison catégorique par opposition à sa non-réalisation sur l'ensemble des tranches d'âge couvertes par l'étude (par exemple, "un /n/ arbre vs un || arbre").

Concernant les liaisons catégoriques réalisées opposées aux substitutions de CL, nous remarquons que la moyenne des jugements d'acceptabilité en faveur de la LCRJ augmente à chaque tranche d'âge. La hausse, qui représente 32,7%, est significative sur l'ensemble des tranches d'âge (Anova : $F_{(3,161)} = 16.220$, $p < 0.001^*$). Cependant le test a posteriori PLSD de Fisher montre que les augmentations ne sont significatives qu'entre les trois premières tranches d'âge : entre TA1 et TA2 $p = 0.011^*$ et entre TA2 et TA3 $p = 0.005^*$ mais pas entre TA3 et TA4 $p = 0.333$.

De plus, comme pour le jugement d'acceptabilité des LCRJ vs LCO, on remarque une grande variabilité inter-individuelle (écart type de 22% à 26%), le score moyen le plus bas étant à 0% et le plus élevé à 100% sur l'ensemble des tranches d'âge. Nous avons par ailleurs réalisé un test T de Student pour échantillon unique qui révèle que si les locuteurs LI les plus jeunes jugent au hasard entre la LCRJ et la LCS (TA1 : $t_{(39)} = 1.708$, $p = 0.096$), ils choisissent significativement l'une ou l'autre séquence de chaque paire dès la deuxième tranche d'âge (TA2 : $t_{(43)} = 4.874$, $p < 0.001^*$; TA3 : $t_{(39)} = 9.477$, $p < 0.001^*$ et TA4 : $t_{(40)} = 11.193$, $p < 0.001^*$), à l'instar du jugement d'acceptabilité de la LCRJ vs LCO.

En d'autres termes, *les enfants francophones natifs ne jugent plus aléatoirement la réalisation de la liaison catégorique dès 3;4 ans. Les résultats font par ailleurs apparaître que les enfants LI progressent en perception de la réalisation juste de la liaison catégorique par opposition à sa réalisation avec erreur de substitution (par exemple, "trois lz/ éléphants vs trois ln/ éléphants") entre les trois premières tranches d'âge couvertes par l'étude puis, que ces progrès marquent un pallier à partir de 5;4 ans.*

4.3.1.2. Résultats par MI : "un" et "trois"

Le tableau 43 page suivante détaille les résultats des apprenants coréens de FLE à la tâche de jugement d'acceptabilité selon les MI "un" et "trois". Pour chacun des trois temps longitudinaux sont indiqués : le nombre total de liaisons catégoriques jugées acceptables réalisées sur les 272 jugements produits par MI, ainsi que la moyenne globale des taux de jugement de chaque sujet en faveur de la LCRJ selon la formule $(LCJAR / 16) \times 100$, et son écart type.

| TÂCHE DE JUGEMENT D'ACCEPTABILITÉ | | | | | | |
|--|---------|-------------------------|---------|-------------------------|---------|-------------------------|
| Liaisons Catégoriques "jugées acceptables réalisées" pour chaque sujet = $(LCJAR / 16) \times 100$ | | | | | | |
| Apprenants L2 | T1 | | T2 | | T3 | |
| MI et CL | Nombre | Moyenne (Ecart type) | Nombre | Moyenne (Ecart type) | Nombre | Moyenne (Ecart type) |
| UN /n/ | 175/272 | 64,3 % (17%) | 189/272 | 69,5 % (16%) | 233/272 | 85,7 % (18%) |
| TROIS /z/ | 212/272 | 77,9 % (19%) | 237/272 | 87,1 % (14%) | 259/272 | 95,2 % (8%) |

Tableau 43 - Résultats des apprenants L2 en jugement d'acceptabilité de paires comportant une liaison catégorique réalisée après les mots / "un" et "trois"

Nous avons tout d'abord vérifié que le choix de la liaison catégorique réalisée s'écartait bien de la valeur du hasard à 50% pour chacun des deux MI à tous les temps longitudinaux. Les résultats du test T de Student pour échantillon unique révèlent que les apprenants L2 ne jugent pas aléatoirement la réalisation de la liaison catégorique, ni après le MI "un", ni après le MI "trois".

Dans le tableau 43 ci-dessus, nous remarquons que la moyenne des jugements d'acceptabilité en faveur des liaisons catégoriques réalisées après le MI "un" augmente à chaque temps longitudinal. La hausse, qui représente 21,4% sur la période d'un an couverte par l'étude, est significative (Anova : $F_{(2,29)} = 16.437, p < 0.001^*$). Nous avons également appliqué le test a posteriori PLSD de Fisher pour observer plus précisément l'évolution entre les temps longitudinaux comparés deux à deux. Il montre que les augmentations ne sont significatives qu'entre les deux derniers : entre T2 et T3 $p = 0.001^*$ (versus entre T1 et T2 $p = 0.259$). Concernant les liaisons catégoriques réalisées après le MI "trois", nous remarquons que la moyenne des jugements d'acceptabilité en faveur de la LCRJ augmente également à chaque temps longitudinal, ce qui représente une hausse de 17,3% sur la période d'un an couverte par l'étude. Statistiquement, l'Anova révèle que le choix en faveur de la LCRJ augmente significativement au cours des temps longitudinaux ($F_{(2,27)} = 8.200, p = 0.003^*$) et le test a posteriori PLSD de Fisher montre que les augmentations sont significatives entre tous les temps longitudinaux : entre T1 et T2 $p = 0.029^*$ et entre T2 et T3 $p = 0.046^*$.

En d'autres termes, si les apprenants de FLE progressent en perception de la réalisation de la liaison catégorique après le MI "trois" tout au long de la période couverte par l'étude longitudinale, il n'en est pas de même pour les séquences comportant le MI "un" dont le jugement en faveur de la LCRJ marque un palier entre le premier et le second temps longitudinal.

Ce résultat suggère que la perception de la CL /z/ après le MI "trois" a une avance sur celle de la CL /n/ après le MI "un".

Parallèlement, le tableau 44 ci-dessous présente les résultats des 165 enfants francophones natifs. Pour chacune des quatre tranches d'âge sont indiqués : le nombre total de liaisons catégoriques jugées acceptables réalisées sur le nombre de jugements produits par MI, ainsi que la moyenne globale des taux de jugement de chaque sujet en faveur de la LCRJ selon la formule $(LCJAR / (\text{nombre de réponses} - (SR+AE))) \times 100$, et son écart type.

| TÂCHE DE JUGEMENT D'ACCEPTABILITÉ | | | | | | | | |
|--|-----------|----------------------|-----------|----------------------|-----------|----------------------|-----------|----------------------|
| LC "jugées acceptables réalisées" pour chaque sujet = $LCJAR / (\text{réponses} - (AE+NR)) \times 100$ | | | | | | | | |
| Enfants LI | 2;4 - 3;3 | | 3;4 - 4;3 | | 4;4 - 5;3 | | 5;4 - 6;3 | |
| MI et CL | Nombre | Moyenne (Ecart type) |
| UN /n/ | 196/331 | 62 % (25%) | 262/382 | 64,7 % (25%) | 266/328 | 83,2 % (19%) | 272/337 | 80,3 % (24%) |
| TROIS /z/ | 170/336 | 54 % (22%) | 228/371 | 58,3 % (23%) | 240/330 | 74,6 % (20%) | 239/337 | 69,5 % (20%) |

Tableau 44 - Résultats des enfants LI en jugement d'acceptabilité de paires comportant une liaison catégorique réalisée après les mots / "un" et "trois"

Nous avons tout d'abord vérifié que le choix de la liaison catégorique réalisée s'écartait bien de la valeur du hasard à 50% pour chacun des deux MI à toutes les tranches d'âge. Les résultats du test T de Student pour échantillon unique révèlent que les enfants LI ne jugent pas aléatoirement la réalisation de la liaison catégorique après le MI "un" mais que les enfants les plus jeunes jugent au hasard les séquences impliquant le MI "trois" ($TA1 : t_{(39)} = 1.181, p=0.245$).

Dans le tableau 44 ci-dessus, nous remarquons que la moyenne des jugements d'acceptabilité concernant les liaisons catégoriques réalisées après le MI "un" augmente lors des trois premières tranches d'âge mais qu'elle diminue à la dernière. La hausse du choix en faveur des LCRJ après le MI "un", qui représente 18,3% sur l'ensemble des tranches d'âge couvertes par l'étude, est significative (Anova : $F_{(3,161)} = 8.763, p<0.001*$). Cependant, le test a posteriori PLSD de Fisher montre que seule l'augmentation entre la deuxième et la troisième tranche d'âge est significative : entre TA2 et TA3 $p<0.001*$ (versus entre TA1 et TA2 $p=0.601$ et entre TA3 et TA4 $p=0.577$).

A l'instar des LCRJ après le MI "un", la moyenne des jugements d'acceptabilité en faveur de la LCRJ après le MI "trois" augmente lors des trois premières tranche d'âge puis diminue à la dernière. La hausse du choix en faveur des LCRJ après le MI "trois", qui représente 18,3% sur l'ensemble des tranches d'âge couvertes par l'étude, est significative (Anova : $F_{(3,161)} = 8.115, p<0.001*$). Cependant, le test a posteriori PLSD de Fisher montre que seule l'augmentation entre la deuxième et la troisième tranche d'âge est significative : entre TA2 et TA3 $p=0.001*$ (versus entre TA1 et TA2 $p=0.367$ et entre TA3 et TA4 $p=0.292$).

Ainsi, les MI “un” et “trois” suivent le même schéma d'évolution : après une première période où le jugement d'acceptabilité en faveur de la liaison catégorique réalisée est stable, se produit une progression significative entre 3;4 et 5;3 ans puis un nouveau palier dans l'appropriation. Une nuance est toutefois apportée aux résultats concernant la perception des liaisons catégoriques en fonction du type d'erreur auquel elles sont opposées (cf. chapitre précédent). En effet, nous avons montré que les enfants les plus jeunes jugent au hasard. Cependant on découvre ici qu'ils perçoivent l'acceptabilité de la forme qui suit le MI “un”.

4.3.1.3. Evolution du jugement d'acceptabilité de la liaison catégorique

Afin de visualiser les résultats exposés *supra*, nous avons représenté dans la figure 21 ci-dessous, la répartition et l'évolution des jugements d'acceptabilité en faveur de liaison catégorique réalisée juste. Dans chaque graphique, la courbe noire représente le pourcentage de LCJAR vs omises (par exemple, un /n/ éléphant vs un || éléphant), et celle en pointillés représente le pourcentage de LCJAR vs substituées par une autre CL (par exemple, trois /z/ ordinateurs vs trois /n/ ordinateurs). Les colonnes des deux graphiques présentent le pourcentage de jugements d'acceptabilité en faveur les LCRJ après le MI “un” (la plus foncée) et le MI “trois” (la plus claire). Le graphique de gauche présente les réponses des apprenants L2 par temps longitudinal et celui de droite, les réponses des enfants francophones natifs par tranche d'âge.

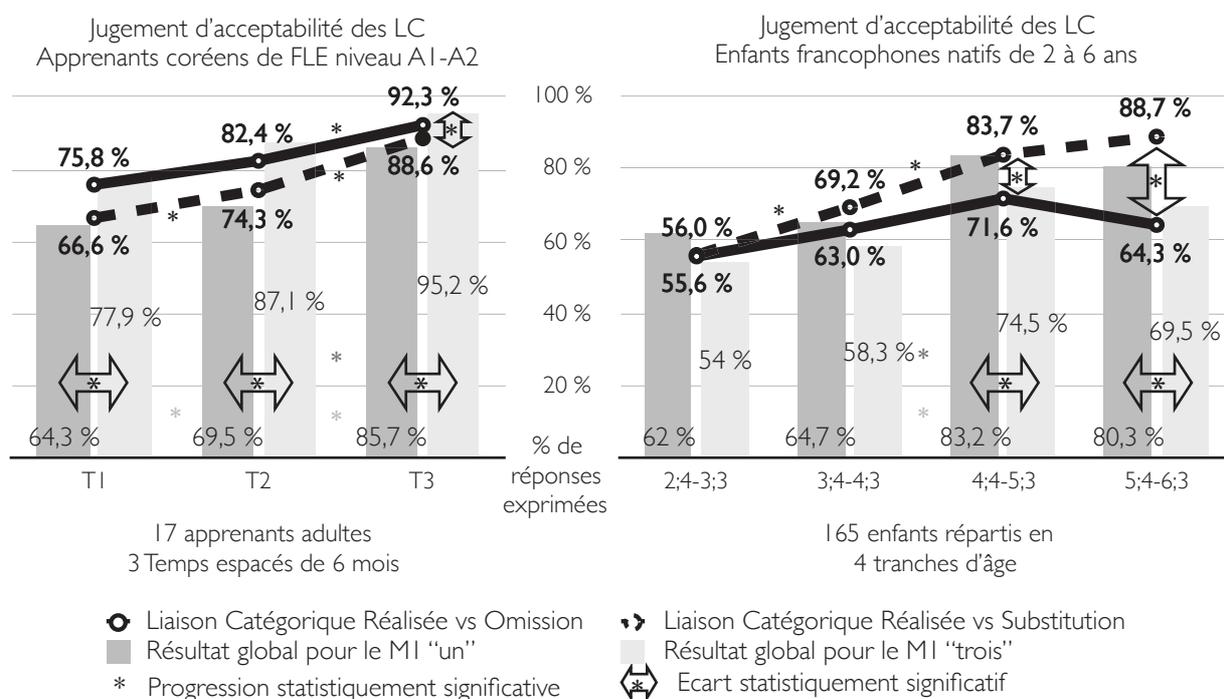


Figure 21 - Comparaison L2 et L1 de l'évolution de la perception de la liaison catégorique par contexte et par mot

Nous pouvons observer que l'évolution de la perception de la LCRJ opposée à l'erreur (de substitution comme d'omission) semble assez proche chez les locuteurs L2 comme L1 sur les trois premières périodes respectives couvertes par l'étude. En effet, les taux de jugement d'acceptabilité de la LCRJ vs substitution de CL augmentent significativement et ils ne semblent pas très éloignés de ceux du jugement d'acceptabilité de la LCRJ vs omission de CL. Toutefois, seuls les apprenants de FLE progressent significativement en LCJAR opposée à son omission. Nous nous sommes donc demandé si la perception de la LCRJ était améliorée par l'un ou l'autre type d'erreur en comparant les performances au moyen d'un test T de Student pour échantillons appariés dont les résultats sont présentés dans le tableau 45 ci-dessous :

| COMPARAISON DES JUGEMENTS D'ACCEPTABILITÉ DE LA LIAISON CATÉGORIQUE SELON L'ERREUR | | | |
|---|---|------------------|--|
| LCRJ opposée à omission de CL versus LCRJ opposée à substitution de CL | | | |
| Apprenants L2 | t de Student | Enfants L1 | t de Student |
| T1 | $t_{(16)} = 2.092, p=0.053$ | 2;4 - 3;3 | $t_{(39)} = 0.100, p=0.921$ |
| T2 | $t_{(16)} = 1.892, p=0.077$ | 3;4 - 4;3 | $t_{(43)} = 1.612, p=0.114$ |
| T3 | $t_{(16)} = 2.165, p=0.046^*$ | 4;4 - 5;3 | $t_{(39)} = 3.476, p=0.001^*$ |
| | | 5;4 - 6;3 | $t_{(40)} = 5.378, p<0.001^*$ |

Tableau 45 - Résultats des tests T de Student sur la différence de jugement d'acceptabilité de la LCRJ selon le type d'erreur auquel elle est opposée

Nous remarquons que les résultats ne sont pas significatifs lors des deux premiers temps longitudinaux chez les apprenants L2 comme lors des deux premières tranches d'âge chez les enfants L1. En revanche, on observe une différence de performance selon l'erreur au T3 pour les locuteurs L2 et à partir de la troisième tranche d'âge pour les locuteurs L1.

Pour autant, l'évolution de la perception n'est pas similaire pour les deux groupes de sujets car apparaît une différence importante : d'un côté les enfants francophones natifs jugent mieux la LCRJ opposée à l'erreur de substitution (par exemple, "trois /z/ éléphants vs trois /n/ éléphants") à partir de 4;4 ans. De l'autre, les apprenants de FLE jugent mieux la LCRJ opposée à l'erreur d'omission (par exemple, "un /n/ arbre vs un || arbre") à la fin de l'étude longitudinale.

Nous constatons par ailleurs une autre tendance opposée : celle du jugement d'acceptabilité de la liaison variable réalisée juste en fonction du MI. En effet, tandis que les apprenants L2 jugent mieux les paires composées du MI "trois", ce sont celles composées du MI "un" que les enfants L1 semblent mieux juger. Nous nous sommes alors demandé si cette différence était significative en comparant les performances au moyen d'un test T de Student pour échantillons appariés dont les résultats sont présentés dans le tableau 46 page suivante :

| COMPARAISON DES JUGEMENTS D'ACCEPTABILITÉ DE LA LIAISON CATÉGORIQUE SELON LE MI | | | |
|---|-------------------------------|------------|-------------------------------|
| Apprenants L2 | t de Student | Enfants L1 | t de Student |
| T1 | $t_{(16)} = 2.851, p=0.012^*$ | 2;4 - 3;3 | $t_{(39)} = 1.604, p=0.117$ |
| T2 | $t_{(16)} = 3.771, p=0.002^*$ | 3;4 - 4;3 | $t_{(43)} = 1.917, p=0.062$ |
| T3 | $t_{(16)} = 2.320, p=0.034^*$ | 4;4 - 5;3 | $t_{(39)} = 3.102, p=0.004^*$ |
| | | 5;4 - 6;3 | $t_{(40)} = 3.373, p=0.002^*$ |

Tableau 46 - Résultats des tests T de Student sur la différence de jugement d'acceptabilité de la LCRJ selon les MI "un" ou "trois"

Ainsi, bien qu'ils jugent aléatoirement les paires composées du MI "trois" (cf. *supra*), les enfants les plus jeunes ne jugent pas mieux la liaison réalisée juste après le MI "un". En effet, ce n'est qu'à partir de la troisième tranche d'âge que la différence est significative en faveur du MI "un". En revanche, non seulement les apprenants L2 jugent mieux la liaison réalisée juste, après le MI "trois" qu'après le MI "un" mais la différence est significative dès le premier temps longitudinal.

En d'autres termes, alors que les enfants francophones natifs jugent mieux la LCRJ après le MI "un" à partir de 4;4 ans, les apprenants de FLE jugent mieux la liaison après le MI "trois" tout au long de la période couverte par l'étude. Pour les enfants L1, cette avance dans la perception des liaisons réalisées après le MI "un" peut s'expliquer par sa fréquence dans l'input. En revanche, pour les apprenants de FLE, ni la fréquence lexicale dans l'input, ni la référence à la graphie ne peuvent éclairer cette avance à tous les temps de la réalisation de la liaison catégorique après le MI "trois" sur le MI "un". L'influence pourrait alors être phonologique, la CL /z/ étant la plus fréquente du phénomène de la liaison (cf. chapitre 1.2.2.1) ou encore morphologique, la CL /z/ pouvant être repérée comme une marque de pluriel (cf. chapitres 1.2.3.4 et 1.2.5.1).

Nous allons maintenant étendre nos observations à la perception des liaisons variables afin de vérifier si les mêmes types de différences et similitudes peuvent y être décelées.

4.3.2. Perception de la liaison variable

Comme nous l'avons évoqué lors de la présentation des résultats de la tâche de dénomination d'image, la principale différence entre les liaisons catégoriques et les liaisons variables est que dans le premier cas leur non réalisation est une erreur d'omission alors que dans le second, leur non réalisation est une variante possible.

La tâche de jugement d'acceptabilité des liaisons variables comporte 16 paires communes aux apprenants L2 et aux enfants L1 où la variante réalisée juste est opposée à une variante non

réalisée “un petit /t/ ordinateur vs un petit || ordinateur”. Elle comporte par ailleurs 8 paires communes aux apprenants L2 et aux enfants L1 où la LVRJ est opposée à une erreur de CL non attendue (ou LVE) après le MI “gros”, telle que “un gros /z/ éléphant vs un gros /s/ éléphant”. Les 8 autres paires sont différentes pour les apprenants L2 qui avaient à juger la LVRJ opposée à une LVE après le MI “grand”, telle que “un grand /t/ avion vs un grand /d/ avion” et pour les enfants L1 qui avaient à juger la LVRJ opposée à une erreur de substitution de CL (ou LVS), telle que “un petit /t/ arbre vs un petit /z/ arbre”. Comme pour la tâche de jugement d’acceptabilité des liaisons catégoriques, chacun des apprenants L2 a jugé le double de paires de chacun des enfants L1 du fait qu’ils les ont jugées dans les deux sens (par exemple, “un petit /t/ éléphant vs un petit || éléphant” mais aussi “un petit || éléphant vs un petit /t/ éléphant”). Pour calculer les pourcentages de jugement d’acceptabilité de liaisons variables réalisées justes au sein des paires LVRJ vs LVNR ainsi qu’au sein des paires LVRJ vs LVE (apprenants L2) ou LVRJ vs LVE + LVS (enfants L1), nous avons utilisé la formule suivante :

- pour les apprenants L2 : nombre de liaisons variables “jugées acceptables réalisées”, divisé par 16 jugements produits multiplié par 100 soit : $(LVJAR / 16) \times 100$
- pour les enfants L1 : nombre de liaisons variables “jugées acceptables réalisées”, divisé par le nombre de jugements produits (moins les “autre erreur” et les “sans réponse”) multiplié par 100 soit : $(LVJAR / (\text{nombre de réponses} - (SR+AE))) \times 100$

Il est à noter que pour les apprenants de FLE, nous n’avons introduit ni “autre erreur”, ni “sans réponse” au dénominateur qui se limite au nombre maximum de réponses attendues car à l’instar des jugements d’acceptabilité en contexte de liaison catégorique, ils n’en produisent aucune. En revanche, au total sur toutes les tranches d’âge couvertes par l’étude, les SR des enfants L1 représentent 29 SR sur 1320 jugements attendus de LVRJ vs LVNR et 32 SR sur 1320 jugement attendus de LVRJ vs LVE + LVS (soit respectivement 2,2% et 2,4%). Certains sujets L1 ont répondu par des “autre erreur”, ce qui consiste à juger qu’aucune des deux séquences d’une même paire n’est acceptable. Au total, les AE représentent 38 réponses sur les 1320 jugements attendus de LVRJ vs LVNR et 54 AE sur 1320 jugement attendus de LVRJ vs LVE + LVS (soit respectivement 2,9% et 4,1%). D’autres sujets L1 ont jugé les deux séquences d’une même paire acceptables. Au total, ces doubles réponses représentent 65 paires sur les 1320 jugements attendus de LVRJ vs LVNR et 47 paires sur 1320 jugement attendus de LVRJ vs LVE + LVS, ce qui augmente d’autant le nombre de jugements produits, soit 1385 LVRJ vs LVNR et 1367 LVRJ vs LVE + LVS (moins les SR et les AE).

Enfin, lorsque nous comparerons les jugements d'acceptabilité des apprenants de FLE à ceux des enfants francophones natifs, nous écarterons les paires qui ne sont pas communes aux deux groupes de sujets.

4.3.2.1. Résultats pour les séquences « adjectif qualificatif + nom singulier »

Le tableau 47 suivant présente les résultats des apprenants coréens de FLE à la tâche de jugement d'acceptabilité et plus particulièrement les paires qu'ils ont jugées dans le contexte de liaison variable « adjectif qualificatif + nom singulier ». Pour chacun des trois temps longitudinaux sont indiqués : le nombre total de liaisons variables jugées acceptables réalisées sur les 272 jugements produits, ainsi que la moyenne globale des taux de jugement de chaque sujet en faveur de la LVRJ selon la formule $(LVJAR / 16) \times 100$, et son écart type. Dans les trois colonnes de gauche, les paires à juger étaient composées de la variante réalisée juste versus la variante non réalisée après les MI "petit" et "gros" (par exemple, "un petit /t/ éléphant vs un petit || éléphant"), identiques à celles proposées aux enfants L1. Dans les trois colonnes de droite, les paires à juger étaient composées de la liaison variable réalisée juste versus l'erreur de CL non attendue après les MI "gros" et "grand" (par exemple, "un gros /z/ arbre vs un gros /s/ arbre") mais nous ne pourrions comparer ces résultats à ceux des enfants L1 auxquels nous n'avons pas proposé de paires incluant le MI "grand" (par exemple, "un grand /t/ avion vs un grand /d/ avion"). Les résultats sujet par sujet figurent en annexe 16.

| TÂCHE DE JUGEMENT D'ACCEPTABILITÉ | | | | | | |
|--|-----------------------------------|---------|---------|--------------------------------------|---------|---------|
| Liaisons Variable "jugées acceptables réalisées" pour chaque sujet = $(LVJAR / 16) \times 100$ | | | | | | |
| Apprenants L2 | Variante Réalisée vs Non Réalisée | | | Variante Réalisée vs CL non attendue | | |
| | T1 | T2 | T3 | T1 | T2 | T3 |
| Total | 188/272 | 196/272 | 195/272 | 156/272 | 193/272 | 190/272 |
| Moyenne | 69,1 % | 72,1 % | 71,7 % | 57,4 % | 71,0 % | 69,9 % |
| Ecart type | 17,6 % | 26,4 % | 30,3 % | 15,6 % | 14,8 % | 23,9 % |

Tableau 47 - Résultats des apprenants L2 en jugement d'acceptabilité de paires comportant une liaison variable réalisée

Nous avons tout d'abord vérifié que le choix de la liaison variable réalisée s'écartait bien de la valeur du hasard à 50% pour chacun des deux types de paires à tous les temps longitudinaux. Les résultats du test T de Student pour échantillon unique révèlent que les apprenants L2 ne jugent pas aléatoirement la variante réalisée de la liaison variable lorsqu'elle est opposée à la variante non

réalisée. En revanche, lorsqu'elle est opposée à une erreur de CL non attendue, les apprenants de FLE jugent au hasard mais uniquement au premier temps longitudinal (T1 : $t_{(16)} = 1.888$, $p=0.077$).

Dans le tableau 47 page précédente, nous remarquons que la moyenne des jugements d'acceptabilité de la liaison variable en faveur de la variante réalisée opposée à la variante non réalisée semble stable. Sur la période d'un an couverte par l'étude, l'Anova révèle que le choix de la LVRJ n'augmente pas significativement ($F_{(2,28)} = 0.104$, $p=0.874$). Concernant la moyenne des jugements d'acceptabilité en faveur de la variante réalisée de la liaison variable opposée à l'erreur de CL non attendue, nous remarquons qu'elle augmente entre les deux premiers temps longitudinaux puis qu'elle se stabilise. La hausse, qui représente toutefois 12,5% sur la période d'un an couverte par l'étude est significative (Anova : $F_{(2,26)} = 4.929$, $p=0.021^*$). Cependant, le test a posteriori PLSD de Fisher montre que l'augmentation n'est significative qu'entre les deux premiers temps longitudinaux : entre T1 et T2 $p=0.002^*$ (versus entre T2 et T3 $p=0.822$).

Les apprenants L2 ne progressant plus dans le jugement d'acceptabilité de la variante réalisée entre les deux derniers temps longitudinaux, nous nous sommes demandé si la performance atteinte était équivalente pour les deux contextes (LVRJ vs LVNR et LVRJ vs LVE). Le test T de Student pour échantillons appariés montre que si les apprenants de FLE jugent acceptables plus de variantes réalisées au premier temps longitudinal lorsqu'elles sont opposées à leur variante non réalisée (T1 : $t_{(16)} = 2.743$, $p=0.014^*$), il n'y a plus de différence significative au deux temps suivants (T2 $p=0.845$ et T3 $p=0.829$). Ces résultats sont le reflet de ceux concernant le jugement aléatoire. En effet, au premier temps longitudinal, les apprenants jugent aléatoirement les paires comportant une CL non attendue et ils jugent moins bien la LVRJ lorsqu'elle est opposée à ce type d'erreur. En d'autres termes, *les apprenants L2 ont un retard dans la perception de la réalisation de la variante réalisée versus CL non attendue (par exemple, "un gros /z/ éléphant vs un gros /s/ éléphant") qu'ils comblent ensuite pour se stabiliser sur les mêmes taux de LVJAR quel que soit le contexte (variation ou erreur).*

Parallèlement, le tableau 48 page suivante présente les résultats des 165 enfants francophones natifs. Pour chacune des quatre tranches d'âge sont indiqués : le nombre total de liaisons variables jugées acceptables réalisées sur le nombre de jugements produits, ainsi que la moyenne globale des taux de jugement de chaque sujet en faveur de la LVRJ selon la formule $(LVJAR / (\text{nombre de réponses} - (SR+AE))) \times 100$, et son écart type. Dans les quatre colonnes de gauche, les paires à juger étaient composées de la variante réalisée juste versus la variante non réalisée après les MI "petit" et "gros" (par exemple, "un gros /z/ éléphant vs un gros /s/ éléphant"), identiques à celles proposées aux apprenants L2. Dans les quatre colonnes de droite, les paires à juger étaient composées pour moitié

de la liaison variable réalisée *versus* l'erreur de CL non attendue après le MI "gros" (par exemple, "un gros /z/ arbre vs un gros /s/ arbre") et pour autre moitié de la liaison variable réalisée *versus* l'erreur de substitution de CL après le MI "petit" (par exemple, "un petit /t/ avion vs un petit /z/ avion") mais nous ne pourrions comparer ces résultats à ceux des apprenants L2 auxquels nous n'avons pas proposé de paires incluant une erreur de substitution.

| TÂCHE DE JUGEMENT D'ACCEPTABILITÉ | | | | | | | | |
|--|-----------------------------------|-----------|-----------|-----------|--|-----------|-----------|-----------|
| LV "jugées acceptables réalisées" pour chaque sujet = LVJAR / (réponses - (AE+NR)) x 100 | | | | | | | | |
| Enfants L1 | Variante Réalisée vs Non réalisée | | | | Variante Réalisée vs CL erronée (substituée ou non attendue) | | | |
| | 2;4 - 3;3 | 3;4 - 4;3 | 4;4 - 5;3 | 5;4 - 6;3 | 2;4 - 3;3 | 3;4 - 4;3 | 4;4 - 5;3 | 5;4 - 6;3 |
| Total | 153/327 | 173/376 | 194/342 | 159/340 | 162/330 | 240/374 | 224/332 | 259/331 |
| Moyenne | 48,4 % | 48,1 % | 57,1 % | 46,6 % | 50,0 % | 64,9 % | 67,8 % | 79,2 % |
| Ecart type | 22 % | 20 % | 22 % | 23 % | 21 % | 22 % | 20 % | 23 % |

Tableau 48 - Résultats des enfants L1 en jugement d'acceptabilité de paires comportant une liaison variable réalisée

Nous avons tout d'abord vérifié que le choix de la liaison variable réalisée s'écartait bien de la valeur du hasard à 50% pour chacun des deux types de paires à toutes les tranches d'âge. Les résultats du test T de Student pour échantillon unique révèlent que les enfants L1 jugent aléatoirement la variante réalisée de la liaison variable lorsqu'elle est opposée à la variante non réalisée, excepté à la troisième tranche d'âge (TA3 : $t_{(43)} = 2.053$, $p=0.047^*$). De plus, lorsqu'elle est opposée à une erreur de CL non attendue, les enfants L1 la jugent également au hasard mais uniquement au premier temps longitudinal (T1 : $t_{(39)} = 0.008$, $p=0.994$).

Dans le tableau 48 ci-dessus, nous remarquons que la moyenne des jugements d'acceptabilité de la liaison variable en faveur de la variante réalisée opposée à la variante non réalisée semble rester stable si on excepte l'augmentation à la troisième tranche d'âge. Statistiquement, l'Anova révèle que les évolutions de choix en faveur de la LVRJ ne sont pas significatives sur l'ensemble des tranches d'âge couvertes par l'étude ($F_{(3,161)} = 1.977$, $p=0.120$). Concernant la moyenne des jugements d'acceptabilité de la liaison variable en faveur de la variante réalisée opposée à l'erreur de CL non attendue, nous remarquons qu'elle augmente à chaque tranche d'âge. La hausse, qui représente 29,2% entre 2;4 ans et 6;3 ans est significative (Anova : $F_{(3,161)} = 12.290$, $p<0.001^*$). Cependant, le test a posteriori PLSD de Fisher montre que l'augmentation est significative entre les deux premières tranches d'âge (TA1-TA2 $p=0.002^*$) puis entre les deux dernières (TA3-TA4 $p=0.021^*$) mais qu'elle ne l'est pas entre la deuxième et la troisième tranche d'âge (TA2-TA3 $p=0.540$).

Les enfants LI semblent plus souvent juger au hasard la LVRJ lorsque qu'elle est opposée à la variante non réalisée que lorsqu'elle est opposée à une variante erronée, nous nous sommes demandé si la performance atteinte était effectivement plus grande pour le second contexte (LVRJ vs LVE). Le test T de Student pour échantillons appariés montre que si les enfants LI les plus jeunes ne jugent pas plus la variante réalisée lorsqu'elle est opposée à la variante non réalisée ou à la variante erronée (TA1 : $t_{(39)} = 0.433$, $p=0.668$). En revanche, à partir de la deuxième tranche d'âge, la différence est significative : TA2 $p<0.001^*$; TA3 $p=0.011^*$; TA4 $p<0.001^*$). Ces résultats font apparaître que dans un premier temps, les enfants LI jugent aléatoirement toutes les paires qui leur sont proposées puis ils progressent uniquement en perception de la variante réalisée juste opposée à la variante erronée.

En d'autres termes, *si les enfants LI semblent éprouver des difficultés à faire un choix entre la variante réalisée et la variante non réalisée de la liaison variable, ils perçoivent la différence entre une variante admise et une variante erronée dès 3;4 ans.*

4.3.2.2. Résultats par MI : “petit”, “gros” et “grand”

Le tableau 49 page suivante détaille les résultats des apprenants coréens de FLE à la tâche de jugement d'acceptabilité selon les MI “petit”, “gros” et “grand”. Pour chacun des trois temps longitudinaux sont indiqués : le nombre total de liaisons variables jugées acceptables réalisées sur les 136 jugements produits par MI, ainsi que la moyenne globale des taux de jugement de chaque sujet en faveur de la LVRJ selon la formule $(LVJAR / 8) \times 100$, et son écart type. Dans les deux premiers rangs, les paires à juger étaient composées de la variante réalisée opposée à la variante non réalisée après les MI “petit” et “gros” identiques à celles proposées aux enfants LI (par exemple, “un petit /t/ ordinateur vs un petit || ordinateur”). Dans le troisième rang, les paires à juger étaient composées de la liaison variable réalisée opposée à l'erreur de CL /s/ non attendue après le MI “gros” également identiques à celles proposées aux enfants LI (par exemple, “un gros /z/ éléphant vs un gros /s/ éléphant”). En revanche, pour le dernier rang, les paires étaient composées de la liaison variable réalisée opposée à l'erreur de CL /d/ non attendue après les MI “grand” qui n'ont pas été jugées par enfants LI (par exemple, “un grand /t/ avion vs un grand /d/ avion”).

| TÂCHE DE JUGEMENT D'ACCEPTABILITÉ | | | | | | | |
|---|---------------------|--------|----------------------|---------|----------------------|---------|----------------------|
| Liaisons Variables "jugées acceptables réalisées" pour chaque sujet = (LVJAR / 8) x 100 | | | | | | | |
| Apprenants L2 | | T1 | | T2 | | T3 | |
| Variantes | MI et CL | Nombre | Moyenne (Ecart type) | Nombre | Moyenne (Ecart type) | Nombre | Moyenne (Ecart type) |
| LVRJ vs LVNR | PETIT /t/ | 91/136 | 66,9 % (23%) | 93/136 | 68,4 % (33%) | 93/136 | 68,4 % (33%) |
| | GROS /z/ | 97/136 | 71,3 % (19%) | 103/136 | 75,7 % (26%) | 102/136 | 75,0 % (32%) |
| LVRJ vs CL non attendue | GROS /z/ vs /s/ | 94/136 | 69,1 % (22%) | 115/136 | 84,6 % (20%) | 117/136 | 86,0 % (25%) |
| | GRAND /t/ vs /d/ | 62/136 | 45,6 % (17%) | 78/136 | 57,4 % (17%) | 73/136 | 53,7 % (32%) |

Tableau 49 - Résultats des apprenants L2 en jugement d'acceptabilité de paires comportant une liaison variable réalisée après les mots "petit", "gros" et "grand"

Nous avons tout d'abord vérifié que le choix de la liaison variable réalisée s'écartait bien de la valeur du hasard à 50% pour chacun des trois MI à tous les temps longitudinaux. Les résultats du test T de Student pour échantillon unique révèlent que les apprenants L2 ne jugent pas aléatoirement la réalisation de la liaison catégorique, ni après le MI "petit", ni après le MI "gros". En revanche, ils jugent au hasard les paires comportant le MI "grand" à tous les temps longitudinaux ($T1 : t_{(16)} = 1.102, p=0,287$; $T2 : t_{(16)} = 1.830, p=0,086$; $T3 : t_{(16)} = 0.477, p=0,640$).

Dans le tableau 49 ci-dessus, nous remarquons que la moyenne des jugements d'acceptabilité en faveur des liaisons variables réalisées après le MI "petit" reste stable sur la période d'un an couverte par l'étude, la hausse ne représentant que 1,5% (Anova : $F_{(1,23)} = 0.022, p=0,945$). Quant à la moyenne des jugements d'acceptabilité en faveur des liaisons variables réalisées après le MI "gros", nous remarquons qu'elle augmente légèrement entre les deux premiers temps longitudinaux pour ensuite se stabiliser. La hausse de 3,7% sur la période d'un an couverte par l'étude n'est toutefois pas significative comme le révèle l'Anova ($F_{(2,30)} = 0.173, p=0,829$). Les performances et les évolutions étant proches, nous nous sommes demandé si l'un des deux MI présentait une avance de jugement d'acceptabilité de sa variante réalisée. Le test T de Student pour échantillons appariés montre qu'il n'y a pas de différence significative selon le MI à aucun des temps longitudinaux ($T1 : t_{(16)} = 0.841, p=0,413$; $T2 : t_{(16)} = 1.212, p=0,243$; $T3 : t_{(16)} = 1.538, p=0,144$).

Concernant le jugement d'acceptabilité de la réalisation de la liaison variable opposée à la CL non attendue, la préférence pour la LVRJ après le MI "gros" augmente entre les deux premiers temps longitudinaux pour ensuite se stabiliser. La hausse de 16,9% sur la période d'un an couverte par l'étude est significative comme le révèle l'Anova ($F_{(2,25)} = 7.351, p=0,006^*$) mais le test a posteriori PLSD de Fisher montre que l'augmentation n'est significative qu'entre les deux premiers temps

longitudinaux : entre T1 et T2 $p < 0.001^*$ (*versus* entre T2 et T3 $p = 0.773$). Nous nous sommes demandé si, pour un même MI, les apprenants L2 jugent plus favorablement la variante réalisée de la liaison variable après le MI “gros” lorsqu’elle est opposée à une non réalisation que lorsqu’elle est opposée à une erreur de CL non attendue. Le test T de Student pour échantillons appariés montre qu’il n’y a pas de différence significative selon le type de paire pour le jugement en faveur de la variante réalisée de la liaison variable après le MI “gros” à aucun des temps longitudinaux (T1 : $t_{(16)} = 0.410, p = 0.687$; T2 : $t_{(16)} = 1.358, p = 0.193$; T3 : $t_{(16)} = 1.130, p = 0.275$).

Ainsi, ne jugeant pas aléatoirement les deux variantes (réalisée et non réalisée) de la liaison variable, *la préférence des apprenants de FLE pour la variante réalisée s’est installée antérieurement à notre étude longitudinale et n’est pas influencée par le MI*. N’étant pas non plus influencés par l’autre variante (non réalisée ou erronée), les apprenants L2 semblent privilégier une appropriation de la variante formelle de la liaison variable.

Quant aux paires comportant le MI “grand” — jugées au hasard, cf. *supra* —, nous remarquons que le choix de la liaison variable réalisée augmente entre les deux premiers temps longitudinaux pour ensuite diminuer entre les deux derniers temps, la hausse représentant 8,1%. Plus précisément, l’Anova révèle que ces évolutions ne sont pas significatives ($F_{(1,29)} = 1.702, p = 0.202$). Les apprenants L2 jugeant aléatoirement la variante réalisée de la liaison variable lorsque qu’elle est opposée à la CL non attendue que lorsque le MI “grand” est impliqué, nous nous sommes demandé si la performance atteinte était effectivement plus grande pour le MI “gros”. Le test T de Student pour échantillons appariés confirme que les apprenants L2 jugent mieux les paires comportant le MI “gros” que celles comportant le MI “grand” : $t_{(16)} p < 0.001^*$ à chaque temps longitudinal.

Ces résultats font apparaître que *les apprenants L2 progressent dans la perception de la liaison variable réalisée juste opposée à la CL /s/ non attendue après le MI “gros” (par exemple, “un gros /z/ éléphant vs un gros /s/ éléphant”) au début de l’étude longitudinale. En revanche, ils continuent à ne pas percevoir de différence entre la variante réalisée et la variante /d/ non attendue (par exemple “un grand /t/ avion vs un grand /d/ avion”) sur la période d’un an couverte par l’étude. Cette indécision quant à la perception forme de la liaison variable réalisée juste est compatible avec une référence à la graphie comme avec une difficulté d’appropriation de l’accord en genre.*

Parallèlement, le tableau 50 page suivante présente les résultats des 165 enfants francophones natifs. Pour chacune des quatre tranches d’âge sont indiqués : le nombre total de liaisons variables jugées acceptables réalisées sur le nombre de jugements produits par MI, ainsi que la moyenne globale des taux de jugement de chaque sujet en faveur de la LVRJ selon la formule (LV)JAR / (nombre de

réponses - (SR+AE))) × 100, et son écart type. Dans les deux premiers rangs, les paires à juger étaient composées de la variante réalisée versus la variante non réalisée après les MI “petit” et “gros” identiques à celles proposées aux apprenants L2 (par exemple, “un gros /z/ avion vs un gros // avion”). Dans le troisième rang, les paires à juger étaient composées de la liaison variable réalisée versus l’erreur de CL /s/ non attendue après le MI “gros” également identiques à celles proposées aux apprenants L2 (par exemple, “un gros /z/ éléphant vs un gros /s/ éléphant”). En revanche, pour le dernier rang, les paires à juger étaient composées de la liaison variable réalisée versus l’erreur de substitution de CL après les MI “petit” qui n’ont pas été proposées aux apprenants L2 (par exemple, “un petit /t/ arbre vs un petit /z/ arbre”).

| TÂCHE DE JUGEMENT D’ACCEPTABILITÉ | | | | | | | | | |
|--|------------------|-----------|----------------------|-----------|----------------------|-----------|----------------------|-----------|----------------------|
| LV “jugées acceptables réalisées” pour chaque sujet = LVJAR / (réponses - (AE+NR)) × 100 | | | | | | | | | |
| Enfants L1 | | 2;4 - 3;3 | | 3;4 - 4;3 | | 4;4 - 5;3 | | 5;4 - 6;3 | |
| LVRJ vs | MI et CL | Nombre | Moyenne (Ecart type) |
| LVNR | PETIT /t/ | 86/162 | 54,3 % (37%) | 104/190 | 55,4 % (32%) | 114/174 | 66,1 % (33%) | 104/172 | 60,6 % (31%) |
| | GROS /z/ | 67/165 | 43,4 % (37%) | 69/186 | 38,4 % (31%) | 80/168 | 47,7 % (34%) | 55/168 | 32,8 % (29%) |
| CL non attendue | GROS /z/ vs /s/ | 94/165 | 59,2 % (35%) | 111/188 | 59,9 % (34%) | 106/169 | 62,7 % (32%) | 116/165 | 71,1 % (34%) |
| substitution | PETIT /t/ vs /z/ | 68/165 | 42,1 % (33%) | 129/186 | 70,0 % (32%) | 118/163 | 72,4 % (32%) | 143/166 | 86,5 % (28%) |

Tableau 50 - Résultats des enfants L1 en jugement d’acceptabilité de paires comportant une liaison variable réalisée après les mots / “petit” et “gros”

Nous avons tout d’abord vérifié que le choix de la liaison variable réalisée s’écartait bien de la valeur du hasard à 50% pour chacun des deux MI dans les deux contextes de liaison à toutes les tranches d’âge au moyen d’un test T de Student pour échantillon unique dont les résultats sont exposés dans le tableau 51 ci-dessous :

| COMPARAISON DU JUGEMENT D’ACCEPTABILITÉ DE LA LVRJ AVEC LA VALEUR DU HASARD | | | | |
|---|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Enfants L1 | Variante non réalisée | | CL non attendue | Substitution de CL |
| | après “petit” | après “gros” | après “gros” | après “petit” |
| 2;4 - 3;3 | $t_{(39)} = 0.736, p=0.466$ | $t_{(39)} = 1.139, p=0.262$ | $t_{(39)} = 1.668, p=0.103$ | $t_{(39)} = 1.492, p=0.144$ |
| 3;4 - 4;3 | $t_{(43)} = 1.109, p=0.274$ | $t_{(43)} = 2.526, p=0.015^*$ | $t_{(43)} = 1.945, p=0.058$ | $t_{(43)} = 4.174, p<0.001^*$ |
| 4;4 - 5;3 | $t_{(39)} = 3.113, p=0.003^*$ | $t_{(39)} = 0.423, p=0.675$ | $t_{(39)} = 2.520, p=0.016^*$ | $t_{(39)} = 4.508, p<0.001^*$ |
| 5;4 - 6;3 | $t_{(40)} = 2.173, p=0.036^*$ | $t_{(40)} = 3.780, p<0.001^*$ | $t_{(40)} = 3.944, p<0.001^*$ | $t_{(40)} = 8.406, p<0.001^*$ |

Tableau 51 - Comparaison du jugement d’acceptabilité de la liaison variable réalisée juste des enfants L1 selon le mot / et le type de paire écoutée avec la valeur du hasard

Les résultats du test T de Student pour échantillon unique révèlent que les enfants LI les plus jeunes jugent dans tous les cas aléatoirement la réalisation de la liaison variable. Cette indétermination se poursuit à la seconde tranche d'âge pour les paires impliquant la variante réalisée de la liaison variable après le MI "petit" opposée à la variante non réalisée, ainsi que pour les paires impliquant la LVRJ après le MI "gros" opposée à la CL non attendue. Nous remarquons également une indétermination entre la variante réalisée et la variante non réalisée de la liaison variable après le MI "gros" à la troisième tranche d'âge alors que la différence entre les deux variantes était bien perçue à la tranche d'âge précédente. Cette indétermination pourrait alors refléter une difficulté à choisir entre deux variantes reconnues comme acceptables.

Dans le tableau 50 page précédente, nous remarquons que la moyenne des jugements d'acceptabilité en faveur de la variante réalisée de la liaison variable opposée à la variante non réalisée après le MI "petit" reste stable entre les deux premières tranches d'âge, puis augmente à la troisième pour diminuer à la dernière, ce qui représente une hausse de 6,3%. Plus précisément, l'Anova révèle que les évolutions de choix en faveur de la LVRJ après le MI "petit" ne sont pas significatives sur l'ensemble des tranches d'âge couvertes par l'étude ($F_{(3,161)} = 1.078, p=0.360$).

Pourtant, la moyenne des jugements d'acceptabilité en faveur de la variante réalisée de la liaison variable opposée à l'erreur de substitution après le MI "petit" croît au cours des tranches d'âge. Cette hausse, qui représente 44,4% sur l'ensemble des tranches d'âge couvertes par l'étude, est significative (Anova : $F_{(3,161)} = 14.305, p<0.001^*$). Cependant, le test a posteriori PLSD de Fisher montre que l'augmentation est significative entre les deux premières tranches d'âge (TA1-TA2 $p<0.001^*$) puis entre les deux dernières (TA3-TA4 $p=0.044^*$) mais qu'elle ne l'est pas entre la deuxième et la troisième tranche d'âge (TA2-TA3 $p=0.729$).

Nous nous sommes alors demandé si les enfants jugent plus favorablement la variante réalisée de la liaison variable après le MI "petit" lorsqu'elle est opposée à une non réalisation que lorsqu'elle est opposée à une erreur de substitution. Le test T de Student pour échantillons appariés montre que les enfants LI les plus jeunes comme ceux de la troisième tranche d'âge ne jugent pas mieux la LVRJ dans l'un ou l'autre contexte (TA1 : $t_{(39)} = 1.444, p=0.157$; TA3 : $t_{(39)} = 0.898, p=0.375$). En revanche, les enfants LI de la deuxième tranche d'âge comme ceux de la quatrième affichent une préférence pour la LVRJ opposée à l'erreur de substitution par comparaison avec la LVRJ opposée à la LVNR (TA2 : $t_{(43)} = 1.444, p=0.030^*$; TA4 : $t_{(40)} = 3.878, p<0.001^*$).

Pour pouvoir décrypter ces résultats, nous les avons croisés avec ceux du jugement aléatoire. Ainsi, l'évolution semble être la suivante : à la première tranche d'âge, les enfants LI choisissent aléatoirement entre toutes les variantes. Puis, à la seconde, les LVRJ vs LVNR sont encore jugées aléatoirement et les LVRJ vs erreur de substitution se détachent. A la troisième tranche d'âge, les enfants LI ne jugent plus aléatoirement et montrent une préférence (entre 66,1% et 72,4%) pour la liaison variable réalisée juste après le MI "petit" dans tous les contextes. Enfin, à la quatrième tranche d'âge, les enfants LI affichent une moindre préférence pour la variante réalisée (60,6%) face à la variante non réalisée également acceptable, tandis qu'ils privilégient la variante réalisée (86,5%) face à la variante erronée.

Concernant la moyenne des jugements d'acceptabilité en faveur de la variante réalisée de la liaison variable opposée à la variante non réalisée après le MI "gros", nous remarquons qu'elle reste stable entre les deux premières tranches d'âge, puis croît à la troisième pour diminuer à la dernière, ce qui représente une baisse de 10,6%. Plus précisément, l'Anova révèle que les évolutions de choix en faveur de la LVRJ après le MI "gros" ne sont pas significatives sur l'ensemble des tranches d'âge couvertes par l'étude ($F_{(3,161)} = 1.580, p=0.196$). Il est par ailleurs à noter que lorsque les jugements s'éloignent de la valeur du hasard (TA2 et TA4, cf. *supra*), les enfants LI montrent alors une préférence pour la variante non réalisée de la liaison variable.

S'agissant de la moyenne des jugements d'acceptabilité de la liaison variable en faveur de la variante réalisée opposée à l'erreur de CL /s/ non attendue après le MI "gros", elle reste stable entre les deux premières tranches d'âge puis croît légèrement au cours des deux suivantes. Statistiquement, l'Anova révèle que cette augmentation de 11,9% en faveur de la LVRJ après le MI "gros" sur l'ensemble des tranches d'âge couvertes par l'étude n'est pas significative ($F_{(3,161)} = 1.081, p=0.359$). Nous nous sommes alors demandé si les enfants LI jugent plus favorablement la variante réalisée de la liaison variable après le MI "gros" lorsqu'elle est opposée à une non réalisation que lorsqu'elle est opposée à une erreur de CL non attendue. Le test T de Student pour échantillons appariés montre que seuls les enfants LI les plus jeunes ne jugent pas mieux la LVRJ dans l'un ou l'autre contexte (TA1 : $t_{(39)} = 1.934, p=0.060$). Puis, à partir de la deuxième tranche d'âge les enfants LI affichent une préférence pour la LVRJ opposée à l'erreur de substitution par comparaison avec la LVRJ opposée à la LVNR (TA2 : $t_{(43)} = 2.745, p=0.009^*$; TA3 : $t_{(39)} = 2.043, p=0.048^*$; TA4 : $t_{(40)} = 5.227, p<0.001^*$).

Encore une fois nous allons croiser ces données avec celles de la valeur du hasard afin de décrypter les évolutions révélées par les tests statistiques. Ainsi, à la première tranche d'âge, les enfants L1 choisissent aléatoirement entre toutes les variantes. Dès la seconde tranche d'âge, ils affichent une préférence pour la variante réalisée face à l'erreur (par exemple, "un gros /z/ éléphant vs ~~un gros /t/ éléphant~~"). Cependant, ils lui préfèrent la variante non réalisée dans le cas des paires ne comportant pas d'erreur (par exemple, "~~un gros /z/ éléphant~~ vs un gros || éléphant"). A la troisième tranche d'âge, les enfants L1 continuent de juger plus favorablement la variante réalisée face à l'erreur mais ils affichent une difficulté de choix entre la LVRJ et la LVNR. Enfin, à la quatrième tranche d'âge, ils penchent significativement pour la LVNR tandis qu'ils continuent de préférer la LVRJ à l'erreur.

Ces résultats font par ailleurs apparaître que les enfants L1 perçoivent différemment la liaison variable après le MI "petit" pour lequel ils préfèrent la variante réalisée (par exemple, "un petit /t/ éléphant vs ~~un petit || éléphant~~") et après le MI "gros" pour lequel ils préfèrent la variante non réalisée. Le test T de Student pour échantillons appariés confirme cet écart à toutes les tranches d'âge (TA2 : $t_{(43)} = 2.205$, $p=0.033^*$; TA3 : $t_{(39)} = 2.321$, $p=0.026^*$; TA4 : $t_{(40)} = 4.462$, $p<0.001^*$), excepté à la première lors de laquelle les jeunes enfants jugent aléatoirement (TA1 : $t_{(39)} = 1.194$, $p=0.240$).

Ainsi, les enfants les plus âgés jugent en fonction du contexte : dans le cas où ils sont face aux deux variantes possibles de la liaison variable, ils préfèrent la variante réalisée après le MI "petit" mais la variante non réalisée après le MI "gros". En revanche, dans le cas où ils sont face à la liaison variable réalisée opposée à une erreur de liaison, ils préfèrent la variante réalisée, même pour le MI "gros".

4.3.2.3. Evolution du jugement d'acceptabilité de la liaison variable

Pour résumer les résultats concernant la perception de la liaison variable, nous avons représenté, dans la figure 22 page suivante, l'évolution des jugements d'acceptabilité de la LVRJ en fonction des paires qui ont été proposées aux deux groupes de sujets. Le graphique de gauche permet de visualiser les résultats des apprenants coréens de FLE par temps longitudinal et celui de droite affiche les résultats des enfants francophones natifs par tranche d'âge. Dans les deux graphiques, les colonnes grises indiquent les pourcentages de choix de la variante réalisée de la liaison variable après le MI "petit" pour la plus foncée (par exemple, "un petit /t/ avion vs ~~un petit || avion~~"). Les deux colonnes claires concernent la liaison après le MI "gros" : celle du milieu affiche les résultats des paires où la LVRJ était opposée à la LVNR après le MI "gros" (par exemple, "un gros /z/ arbre vs

un gros || arbre”) et celle de droite, les résultats des paires où la LVR] était opposée à la CL /s/ non attendue (par exemple, “un gros /z/ ordinateur vs un gros /s/ ordinateur”).

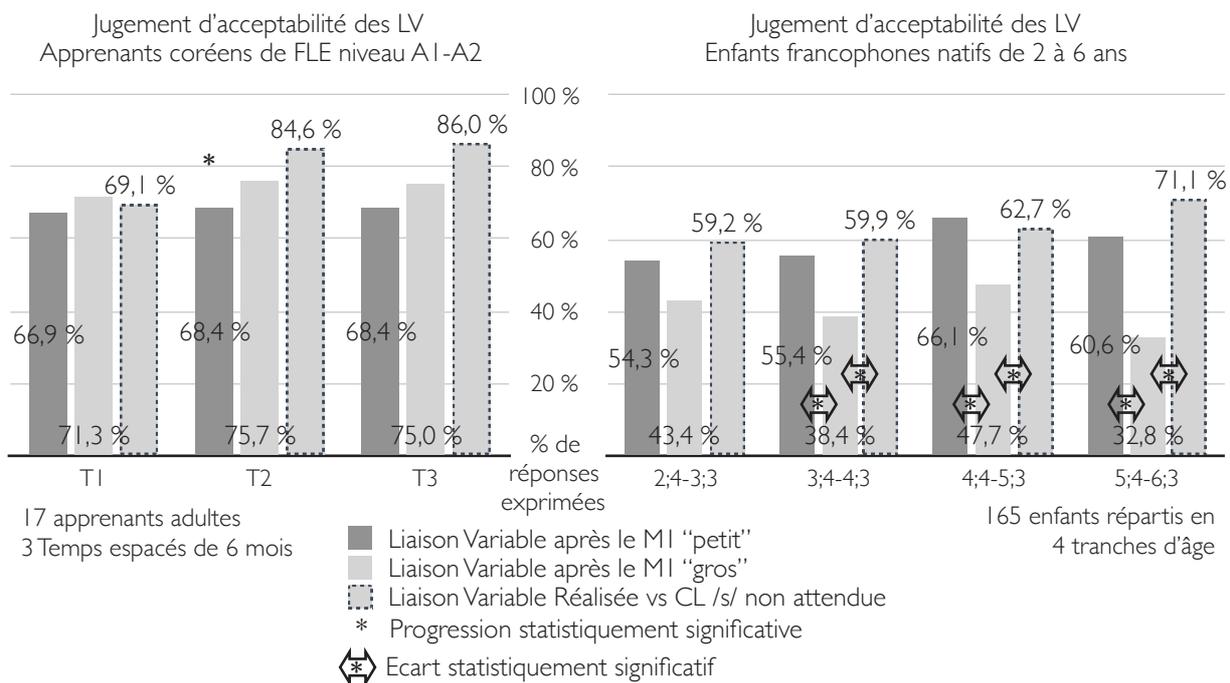


Figure 22 - Comparaison L2 et L1 de l'évolution de la perception de la liaison variable par paire proposée

Nous remarquons une seule progression significative qui se situe entre le T1 et le T2 de l'étude longitudinale des apprenants L2 pour les paires comportant la LVR] après le MI "gros" opposée à la CL /s/ non attendue. Cependant, dans le tableau 51 page 243, nous avons observé une progression pour les enfants L1 qui n'apparaît pas dans la figure 22 ci-dessus : à la première tranche d'âge, ils jugent aléatoirement toutes les paires qui leur sont proposées. Ce n'est pas le cas pour les apprenants de FLE dont la préférence pour la variante réalisée s'est installée antérieurement à leur participation à l'étude longitudinale.

Par ailleurs, nous constatons une différence importante entre les apprenants L2 et les enfants L1 concernant les écarts significatifs entre les différentes paires proposées au jugement. En effet, les apprenants de FLE ont une préférence générale pour la liaison variable réalisée juste qui n'est dépendante ni du MI ni de la variante à laquelle elle est opposée (une non réalisation ou une erreur de CL non attendue). En revanche, dès lors qu'ils ne jugent plus aléatoirement la liaison variable, les enfants francophones natifs jugent les liaisons variables à la fois en fonction du contexte du jugement et du MI. En effet, ils préfèrent la variante réalisée face à une erreur de CL non attendue mais lorsqu'ils ont à juger une paire comportant les deux variantes d'une liaison variable, leur choix est différent selon le MI : ils préfèrent la variante réalisée après le MI "petit" et la variante non réalisée après le MI "gros".

En d'autres termes, ces résultats appuient notre quatrième hypothèse selon laquelle :

④ recevant un enseignement académique, les apprenants L2 privilégient une appropriation de la variante formelle de la liaison variable (réalisée avec liaison) alors que les enfants L1 peuvent, selon le contexte, privilégier la variante neutre ou informelle (variante non réalisée) plus conforme à sa fréquence de réalisation dans un environnement langagier homoglotte.

4.3.3. Comparaison du jugement d'acceptabilité des LC et des LV

Pour conclure, dans la figure 23 ci-dessous, nous avons représenté l'évolution des taux de jugement d'acceptabilité de la liaison réalisée juste opposée à la non réalisée, en contexte de liaison catégorique (courbe noire) et variable (courbe grise). Le graphique de gauche permet de visualiser les résultats des apprenants coréens de FLE par temps longitudinal et celui de droite, les résultats des enfants francophones natifs par tranche d'âge.

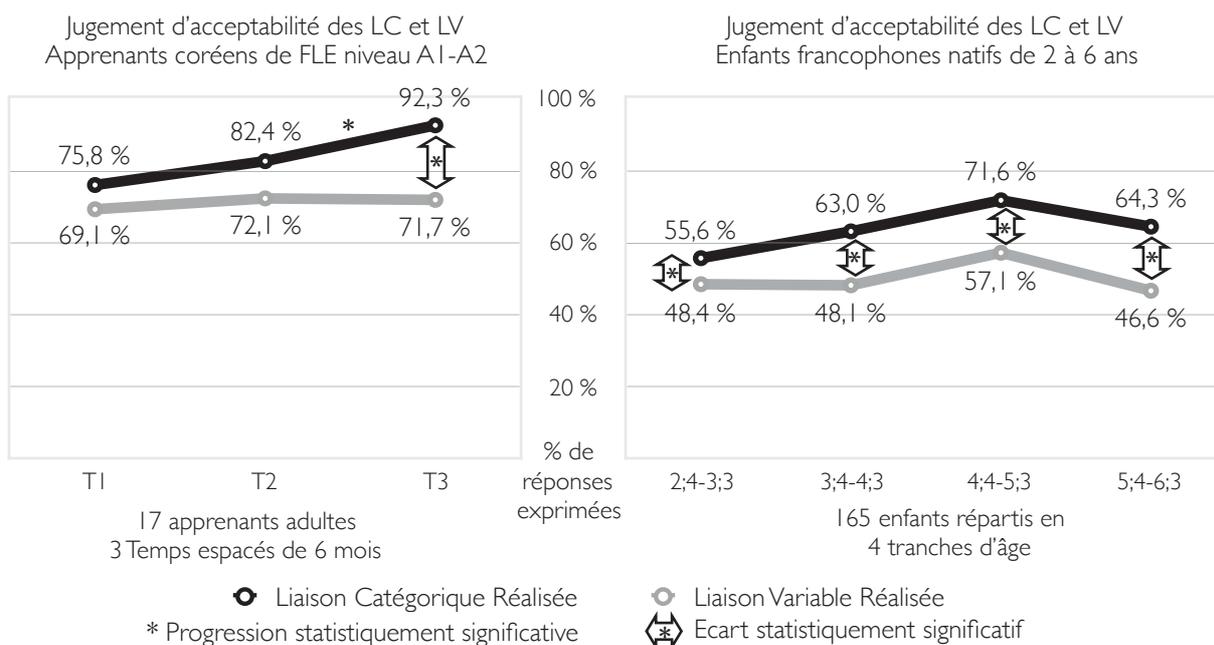


Figure 23 - Comparaison L2 et L1 de l'évolution de la perception de la réalisation des liaisons catégoriques et variables

Nous remarquons une avance du choix de la liaison catégorique réalisée sur celui de la liaison variable réalisée chez les apprenants L2 comme chez les enfants L1. Cette observation était attendue car comme évoqué *supra*, la différence notable entre la courbe noire et la courbe grise est que la non réalisation de la liaison catégorique est une erreur d'omission tandis que la non réalisation de la liaison variable est une variante possible. Cependant cette avance semblant légère, nous avons vérifié l'écart de jugement d'acceptabilité en faveur des deux types de liaison par un test

T de Student pour échantillon apparié dont les résultats sont présentés dans le tableau 52 ci-dessous :

| COMPARAISON DE LA PERCEPTION DE LA LIAISON CATÉGORIQUE ET DE LA LIAISON VARIABLE | | | |
|--|-------------------------------|------------|-------------------------------|
| Apprenants L2 | t de Student | Enfants L1 | t de Student |
| T1 | $t_{(16)} = 1.578, p=0.134$ | 2;4 - 3;3 | $t_{(39)} = 2.062, p=0.046^*$ |
| T2 | $t_{(16)} = 1.849, p=0.083$ | 3;4 - 4;3 | $t_{(43)} = 2.972, p=0.005^*$ |
| T3 | $t_{(16)} = 2.940, p=0.010^*$ | 4;4 - 5;3 | $t_{(39)} = 3.793, p=0.001^*$ |
| | | 5;4 - 6;3 | $t_{(40)} = 4.859, p<0.001^*$ |

Tableau 52 - Résultats des tests T de Student sur la différence de jugement d'acceptabilité des LCRJ et LVRJ

Nous constatons qu'au début de l'étude longitudinale, les apprenants de FLE jugent aussi favorablement les liaisons catégoriques que les liaisons variables réalisées justes. Entre le deuxième et le troisième temps longitudinal, ils progressent dans le choix de la liaison catégorique réalisée juste si bien qu'au T3, ils jugent plus favorablement les liaisons catégoriques opposées à l'omission que les liaisons variables opposées à la variante non réalisée. En d'autres termes, *au début de leur appropriation de la liaison, les apprenants de FLE affichent une préférence pour la liaison réalisée quelque soit son contexte morphosyntaxique. Puis, ils progressent dans la perception de la liaison qui doit être réalisée (la liaison catégorique) versus celle qui peut être réalisée (la liaison variable) tout en continuant à privilégier la liaison réalisée.*

En revanche, chez les enfants francophones natifs, nous pouvons observer *une avance dans la perception de la liaison catégorique opposée à l'omission sur la liaison variable opposée à la non réalisation pour toutes les tranches d'âge couvertes par l'étude.* Cependant les résultats des enfants des plus jeunes sont à nuancer car ils jugent au hasard les deux types de paires. En effet, même si la tendance penche vers un choix de la réalisation de la liaison catégorique d'un côté et un choix de la non réalisation de la liaison variable de l'autre ce qui crée l'écart significatif, ces choix restent aléatoires donc ils auraient pu être répartis autrement. Aux tranches d'âges suivantes, même lorsqu'ils jugent au hasard les paires comportant une liaison variable, ils font preuve d'une préférence significative pour la réalisation de la liaison catégorique, ce qui valide l'écart significatif entre les deux types de paires jugées.

Toutefois, nous nous sommes demandé si les enfants L1 avaient réellement jugé au hasard certaines paires qui leur étaient proposées. En effet, la moyenne globale du choix de la réalisation de la liaison ne permet pas de refléter les réponses individuelles en faveur de sa non réalisation, ces dernières ne faisant que baisser la moyenne. Par exemple, si la moitié des sujets choisissait à 100% la réalisation de la liaison et l'autre moitié préférerait à 100% sa non réalisation, les résultats de cette seconde moitié de sujets se traduiraient par 0% de choix de la liaison réalisée. Au final, la moyenne afficherait

50% de jugements en faveur de la liaison réalisée, soit la valeur du hasard, or tous les sujets auraient bien effectué un choix non aléatoire. Il nous a donc paru important de vérifier le nombre de sujets qui ont choisi l'une ou l'autre séquence d'une même paire afin de pouvoir confirmer nos observations. Dans le tableau 53 ci-dessous, nous avons indiqué la proportion de sujets qui ont choisi plus de liaisons non réalisées que de liaisons réalisées à l'écoute des paires proposées. Les résultats sont présentés par temps longitudinal pour les apprenants L2 et par tranche d'âge pour les enfants L1. Dans chaque case sont notés : le nombre de sujet ayant préférentiellement choisi l'omission de la liaison catégorique (première colonne) ou la non réalisation de la liaison variable (deuxième colonne) sur le nombre total de sujets, ainsi que la proportion qu'ils représentent (exprimée en pourcentage).

| NOMBRE DE SUJETS AYANT UNE PRÉFÉRENCE POUR LA NON RÉALISATION DE LA LIAISON | | | | | |
|--|------------|-----------------|------------|-------------|-----------------|
| Apprenants L2 | LC omise | LV non réalisée | Enfants L1 | LC omise | LV non réalisée |
| T1 | 2/17 (12%) | 2/17 (12%) | 2;4 - 3;3 | 12/40 (30%) | 13/40 (33%) |
| T2 | 1/17 (6%) | 3/17 (18%) | 3;4 - 4;3 | 7/44 (16%) | 16/44 (36%) |
| T3 | 0/17 (0%) | 4/17 (24%) | 4;4 - 5;3 | 3/40 (8%) | 11/40 (28%) |
| | | | 5;4 - 6;3 | 10/41 (24%) | 19/41 (46%) |

Tableau 53 - Comparaison L2 et L1 du nombre de sujets ayant jugé la LC et la LV non réalisée plus acceptable

Nous remarquons que les apprenants L2 sont peu nombreux à choisir la non réalisation de la liaison. Par ailleurs, la tendance est croissante pour la liaison variable tandis qu'elle est décroissante pour la liaison catégorique : aucun sujet n'ayant choisi préférentiellement l'omission de liaison au dernier temps longitudinal. Les enfants L1 sont quant à eux proportionnellement plus nombreux à choisir la non réalisation de la liaison puisque les plus jeunes sont près d'un tiers à le faire pour les deux types de liaisons. Si la tendance est décroissante concernant le choix de l'omission de liaison catégorique sur les trois premières tranches d'âge, les plus âgés sont près d'un quart à préférer cette erreur à la réalisation de la liaison. Concernant la liaison variable, les enfants L1 sont assez nombreux à préférer la non réalisation de la liaison à sa réalisation sur les trois premières tranches d'âge et ils sont même près de la moitié à le faire pour les plus âgés. Au cours de ce chapitre 4.3, nous avons vu que les enfants de la TA1, TA2 et TA4 jugent alternativement entre les deux variantes de la liaison variable mais seuls les plus jeunes jugent au hasard toutes les paires proposées (excepté après le M1 "un"). Ainsi, nous pouvons en déduire qu'à partir de 3;4 ans, les enfants expriment réellement une préférence pour l'une ou l'autre séquence de chaque paire et que les indéterminations — jamais observées en contexte de liaison catégorique — sont le reflet d'une difficulté à choisir entre deux variantes jugées acceptables de la liaison variable.

Ces résultats confirment la première partie de notre quatrième hypothèse selon laquelle :

④ recevant un enseignement académique, les apprenants L2 privilégient une appropriation de la variante formelle de la liaison variable (réalisée avec liaison)

Pour les enfants L1, nous avons présumé qu'ils privilégient la variante neutre ou informelle (variante non réalisée) plus conforme à sa fréquence de réalisation dans un environnement langagier homoglotte mais ils semblent plutôt opérer un choix entre les deux variantes acceptables de la liaison variable.

Finalement, nous nous sommes demandé si les apprenants L2 et les enfants L1 qui choisissent le plus (ou le moins) de liaisons catégoriques réalisées sont les mêmes que ceux qui choisissent le plus (ou le moins) de liaisons variables réalisées. C'est pourquoi nous avons effectué des corrélations par rang de Pearson entre les LCRJ et LVRJ opposées à la non réalisation de CL à l'intérieur de chaque temps longitudinal pour les apprenants L2 et chaque tranche d'âge pour les enfants L1. Nous avons détaillé les résultats des tests de corrélation dans le tableau 54 ci-dessous :

| CORRÉLATION DE LA PERCEPTION DE LA LIAISON CATÉGORIQUE ET DE LA LIAISON VARIABLE | | | |
|--|-------------------------------|------------|-------------------------------|
| Apprenants L2 | r de Pearson | Enfants L1 | r de Pearson |
| T1 | $r_{(17)} = 0.562, p=0.019^*$ | 2;4 - 3;3 | $r_{(40)} = 0.520, p=0.001^*$ |
| T2 | $r_{(17)} = 0.539, p=0.026^*$ | 3;4 - 4;3 | $r_{(44)} = 0.334, p=0.037^*$ |
| T3 | $r_{(17)} = 0.386, p=0.126$ | 4;4 - 5;3 | $r_{(40)} = 0.304, p=0.056$ |
| | | 5;4 - 6;3 | $r_{(41)} = 0.566, p<0.001^*$ |

Tableau 54 - Comparaison L2 et L1 de la corrélation de la perception des liaisons catégoriques et variables

Chez les apprenants L2, nous remarquons que le test de corrélation des rangs de Pearson révèle une corrélation modérée mais significative de la perception de la liaison réalisée aux deux premiers temps longitudinaux entre LCRJ et la LVRJ. La corrélation est ensuite faible et non significative au T3. En d'autres termes, les apprenants de FLE qui jugent acceptables le plus de liaisons catégoriques réalisées, jugent également acceptables le plus de liaisons variables réalisées mais ce n'est plus le cas à la fin de l'étude longitudinale.

Chez les enfants L1, nous pouvons observer une corrélation significative à toutes les tranches d'âge, sauf à la troisième. Le lien est modéré à la première tranche d'âge, faible à la seconde et à la troisième puis de nouveau modéré à la quatrième. Ainsi, excepté à la troisième tranche d'âge, les enfants francophones natifs qui jugent acceptables le plus de liaisons catégoriques réalisées, jugent également acceptables le plus de liaisons variables réalisées.

Pour conclure cette comparaison de la perception des liaisons catégoriques et variables, nous soulignons les quatre points ci-dessous.

Premièrement, les enfants L1 les plus jeunes jugent aléatoirement les réalisations de liaisons quelque soit le contexte : opposées à une erreur de substitution, à une erreur d'omission de liaison catégorique, ou à une variante non réalisée de liaison variable. Ce résultat suggère que les enfants francophones natifs ne perçoivent la réalisation de la liaison qu'après 3;4 ans alors qu'ils produisent déjà plus de la moitié des liaisons catégoriques avant cet âge.

Deuxièmement, d'un côté, les enfants L1 jugent mieux la réalisation de la liaison après le MI "un" ainsi que celle opposée à une erreur de substitution. De l'autre, les apprenants L2 jugent mieux la réalisation de la liaison après le MI "trois" ainsi que celle opposée à une omission. Ce résultat suggère que les apprenants de FLE distinguent mieux la CL /z/. Ainsi, les enfants francophones natifs seraient plus sensibles à l'indice de fréquence du déterminant "un" dans l'environnement langagier, tandis que les apprenants de FLE seraient plus sensibles à l'indice de fréquence des formes morphologiques au pluriel.

Troisièmement, dès qu'ils ne jugent plus la liaison aléatoirement, les enfants L1 jugent plus de réalisations de liaisons variables acceptables lorsqu'elles sont opposées à une réalisation de CL /s/ non attendue que lorsqu'elles sont opposées à la variante non réalisée. De plus, lorsque les deux variantes de la liaison variable sont opposées, les enfants L1 ont une préférence pour la variante réalisée après le MI "petit" alors que leur préférence va à la variante non réalisée après le MI "gros". En revanche, les apprenants L2 jugent plus acceptable la réalisation de la liaison variable quelque soit le MI et le contexte (opposition de variantes ou opposition à l'erreur). Ainsi, les enfants francophones natifs seraient plus sensibles à l'indice de fréquence des réalisations de liaisons dans l'environnement langagier, tandis que les apprenants de FLE seraient plus sensibles à la norme en français L2.

Quatrièmement, dès qu'ils ne jugent plus la liaison aléatoirement, les enfants L1 jugent plus de réalisations de liaisons catégoriques acceptables que de liaisons variables. En revanche, ce n'est le cas qu'à partir du dernier temps longitudinal chez les apprenants L2. Ce résultat suggère qu'au début de l'appropriation, les apprenants de FLE ne distinguent pas les deux types de contextes de liaison (catégorique et variable), et privilégient alors la variante formelle (réalisée) de la liaison variable. Pourtant, à l'instar des enfants francophones natifs, ils produisent plus de liaisons catégoriques que de liaisons variables dès le début de la période couverte par l'étude.

Production et perception sont deux habiletés différentes ; les apprenants de FLE et les enfants francophones natifs ne semblent pas suivre le même processus qui sous-tend leur appropriation respectives. C'est pourquoi nous allons maintenant pousser plus avant les comparaisons inter-tâches et inter-sujets.

4.4. Comparaisons inter-tâches et inter-individuelles

4.4.1. Comparaison des résultats avec ceux de la tâche d'écriture

Pour rappel, à la suite des tâches de production et de jugement, nous demandions aux apprenants de FLE d'écrire en isolation chacun des mots utilisés lors de ces tâches. Il n'était pas demandé aux sujets d'inscrire la forme féminine du déterminant "un" et des adjectifs qualificatifs "petit", "grand" et "gros", mais certains en ont pris l'initiative, montrant qu'ils connaissent à l'écrit la possibilité d'accord en genre. Le tableau comportant les graphies de chacun des apprenants L2 à chaque temps longitudinal est situé en annexe 17.

Concernant les MI "un" et "trois" induisant une liaison catégorique, nous remarquons que tous les apprenants, sauf un, en maîtrisent la graphie. En effet, l'apprenant C09 n'a pas inscrit de consonne finale au MI "trois" au T1 ni au T3, mais il a écrit "trois" sans erreur au T2. Pour autant, même s'il ne fait aucune liaison après le MI "trois" au T1, comme au T2, il en réalise quatre au T3 : "trois /z/ arbres", "trois /z/ éléphants", "trois /z/ escargots" et "trois /z/ ordinateurs". La réalisation de la liaison n'intervient alors qu'après une première graphie correcte au T2. Cette observation pourrait aussi indiquer que la CL /z/ serait considérée comme une marque du pluriel à l'oral, indépendante de la graphie. Vu l'absence de variation des données, l'application d'un test d'inférence statistique est ici impossible et serait d'ailleurs superflu.

Cependant, ces résultats confirment un élément attendu : *chez les apprenants de FLE, la connaissance de la graphie des MI précède la maîtrise complète des liaisons catégoriques.*

Concernant les MI “petit”, “gros” et “grand” induisant une liaison variable, nous remarquons que tous les apprenants de FLE maîtrisent la graphie de “petit” et “grand”. Certains apprenants ont par ailleurs écrit la forme du féminin, telle que “petit(e)” et “grand(e)”. Pour les autres, le fait qu'ils n'aient inscrit que la forme du masculin n'indique pas qu'ils ne connaissent pas celle du féminin, ils peuvent aussi avoir jugé que la mentionner n'était pas nécessaire. Comme pour les résultats de la graphie des MI “un” et “trois”, l'application d'un test d'inférence statistique est impossible et superflu. En revanche, nous relevons des disparités dans la graphie du MI “gros”, auxquelles nous allons nous intéresser.

Le tableau 55 page suivante regroupe les résultats de chaque apprenant L2 aux tâches d'écriture, de production et de jugement impliquant le MI “gros”. Chaque temps longitudinal représente quatre colonnes dans lesquelles sont indiqués :

- l'adjectif qualificatif “gros” écrit avec deux consonnes finales “s”, tel que “gross”. Les cases vides indiquent que les apprenants concernés ont inscrit la forme correcte, soit au masculin seul “gros”, soit avec la mention de la forme du féminin “gros(se)”

- le nombre de productions, sur trois possibles, de la forme “grosse” /gʁos/ devant un M2 distracteur masculin à initiale consonantique, tels que “un grosse livre”, “un grosse chat”, “un grosse bébé”

- le nombre de productions de la forme “grosse” /gʁos/ devant un M2 à initiale vocalique, engendrant une CL /s/ non attendue, sur le nombre d'images que l'apprenant a dénommées. Les six productions possibles à chaque temps sont :

/œ̃gʁosaʁbʁ/, /œ̃gʁosavjɔ̃/, /œ̃gʁosãfã/, /œ̃gʁoselefã/, /œ̃gʁoseskaʁgo/, /œ̃gʁosɔ̃ʁdinatœʁ/

- le nombre de choix de la forme “grosse” /gʁos/ opposée à la liaison variable réalisée, sur huit possibles, chacune des quatre paires ayant été jugée deux fois. Les séquences proposées à chaque temps longitudinal sont : /œ̃gʁosaʁbʁ/, /œ̃gʁosavjɔ̃/, /œ̃gʁoselefã/, /œ̃gʁosɔ̃ʁdinatœʁ/.

| S U J E T L2 | T1 | | | | T2 | | | | T3 | | | |
|---------------------------------|-------|--|-------------------------------------|-----------------------|-------|--|-------------------------------------|-----------------------|----------|------------------|--|-------------------------------------|
| | Ecrit | Distrac- teur | Produc- tion | Juge- ment | Ecrit | Distrac- teur | Produc- tion | Juge- ment | Ecrit | Distrac- teur | Produc- tion | Juge- ment |
| | | grosse livre, chat, bébé | /gʁos/ nombre / 6- (SR+AE) | choix de /gʁos/ | | grosse livre, chat, bébé | /gʁos/ nombre / 6- (SR+AE) | choix de /gʁos/ | | | grosse livre, chat, bébé | /gʁos/ nombre / 6- (SR+AE) |
| C01 | | | | 1/8 | | 1/3 | 1/6° | | | | | |
| C02 | | | | 1/8 | gross | | | 1/8 | | | | 1/8 |
| C03 | | | | 3/8 | | | | 2/8 | | 2/3 | 2/4° | 1/8 |
| C04 | | | | | gross | | | | | | | 1/8 |
| C05 | gross | 3/3 | 4/4° | 1/8 | gross | 2/3 | 6/6° | 1/8 | | | | |
| C06 | | | | 4/8 | | | | 1/8 | | | | |
| C07 | gross | | | 2/8 | gross | | | | | | 1/6 ^L | |
| C08 | | | | | | | | | | | | |
| C09 | gross | | | 4/8 | gross | | | 3/8 | gross | 3/3 | 5/6° | 8/8 |
| C10 | | | | 2/8 | | | | | | | | |
| C11 | gross | | | 4/8 | gross | 1/3 | | 3/8 | gross | | | 3/8 |
| C12 | | | | 2/8 | | | | | | | | |
| C13 | | | | 3/8 | | | | | | | | |
| C14 | | | | 1/8 | | 1/3 | 2/6° | 1/8 | | | | |
| C15 | | | 1/4 | 3/8 | | | | | gross(e) | | | 1/8 |
| C16 | | | | 6/8 | | | | 4/8 | | | | 2/8 |
| C17 | gross | 3/3 | 5/5° | 5/8 | | 1/3 | 4/6° | 5/8 | gross | 2/3 | 6/6 ○○○○LL | 2/8 |

° = une marque par réalisation sans enchaînement

^L = réalisation de /gʁos/ suivie de la CL /z/ → /gʁosz.../

Tableau 55 - Apprenants L2 : comparaison des résultats concernant le mot / adjectif qualificatif "gros"

Les cases grisées du tableau 55 ci-dessus mettent en valeur les apprenants L2 qui, lors d'un même temps longitudinal ont à la fois : écrit l'adjectif qualificatif "gros" avec deux consonnes finales "s", sur-employé sa forme féminine devant un mot distracteur au masculin, réalisé au moins une erreur de CL /s/ non attendue et jugé acceptable au moins une séquence avec erreur de CL /s/ non attendue. C'est le cas pour deux apprenants au T1 (C05 et C17), un au T2 (C05) et deux au T3 (C09 et C17). Au total, nous remarquons que quatre apprenants L2 ont écrit le M1 "gross" au premier temps longitudinal, six au T2 et quatre au T3 dont un a ajouté un "e" entre parenthèses pour indiquer la forme féminine. Cependant, tous ne sur-emploient pas la forme féminine devant un mot distracteur au masculin ni ne produisent de CL /s/ non attendue, tels que C07-C09-C11 au T1, C02-C04-C07-C09 au T2 et C11-C15 au T3. En revanche, d'autres apprenants qui ont écrit la forme attendue "gros" ont réalisé les deux types de productions non attendues, c'est le cas de C15 au T1, C01-C04-C17 au T2 et C03-C07 au T3.

Par ailleurs, nous constatons que quelque soit leur graphie du M1, 15 apprenants L2 sur 17 jugent acceptable au moins une séquence comportant la CL /s/ non attendue au T1 ; ils sont 9 au T2 et 8 au T3. Nous nous sommes alors demandé si les apprenants qui écrivent le M1 "gross" sont

significativement ceux qui produisent ou jugent acceptable la forme /gʁos/ à l'oral. C'est pourquoi nous avons effectué des corrélations par rang de Pearson sur la base d'informations binaires. C'est-à-dire que pour chaque sujet, nous avons indiqué si oui (1) ou non (0) ils produisent ou jugent acceptable une forme non attendue à chaque temps longitudinal dans chacune des quatre conditions que nous venons d'exposer. Nous avons détaillé les résultats des tests de corrélation dans le tableau 56 suivant.

| CORRÉLATIONS ENTRE LA FORME ÉCRITE "GROSS" ET LA FORME /gʁos/ EN PRODUCTION ET PERCEPTION | | | |
|---|---|--|-------------------------------|
| Apprenants L2 | production orale de /gʁos/ avant distracteur masculin | production orale de /gʁos/ : CL non attendue | forme /gʁos/ jugée acceptable |
| T1 | $r_{(17)} = 0.566, p=0.018^*$ | $r_{(17)} = 0.378, p=0.134$ | $r_{(17)} = 0.236, p=0.362$ |
| T2 | $r_{(17)} = 0.064, p=0.808$ | $r_{(17)} = 0.119, p=0.648$ | $r_{(17)} = 0.203, p=0.434$ |
| T3 | $r_{(17)} = 0.471, p=0.056$ | $r_{(17)} = 0.346, p=0.174$ | $r_{(17)} = 0.588, p=0.013^*$ |

Tableau 56 - Corrélations entre la production écrite "gross" et la forme orale /gʁos/ en production et en perception

Nous remarquons qu'il n'y a en général qu'un lien faible, voire pas de lien, entre la graphie du M1 "gross" et la production orale ou le jugement en faveur de la forme /gʁos/. Seuls deux résultats sont significatifs et affichent un lien modéré. Ils indiquent que les apprenants qui ont écrit le M1 "gross" sont ceux qui sur-emploient la forme féminine "grosse" devant un M2 masculin à initiale consonantique au T1 et ils sont ceux qui jugent acceptable la CL /s/ non attendue au T3. Le lien entre la forme graphique "gross" et la production ou la perception d'un phonème /s/ non attendu n'est alors pas aussi étroit que nous aurions pu le supposer. Ainsi, qu'elle soit unique ou doublée, la consonne finale "s" du M1 "gros" peut induire les erreurs de production et de perception que nous avons observées dans nos données. D'ailleurs, nous avons relevé plus de difficultés avec le M1 "grand" qui pourtant est bien orthographié à tous les temps par tous les apprenants L2. En outre, la tâche de jugement d'acceptabilité semble plus sensible à la référence à la graphie. En effet, au T1, seuls deux apprenants sur 17 ont jugé la forme /gʁos/ non acceptable et aucun n'a jugé la forme /gʁäd/ non acceptable, par opposition à la réalisation de la liaison variable devant un M2 masculin à initiale vocalique. Au début de l'appropriation de la liaison en français, la correspondance graphie-phonie primerait alors sur la liaison réalisée juste.

En d'autres termes, ces résultats appuient nos observations exposées au chapitre 4.2.3.2, à savoir que : même si on ne peut exclure que les CL /d/ et /s/ non attendues soient pour certains apprenants de type morphologique, pour la plupart d'entre eux, elles sont dues à la réalisation de la forme orthographique "grand" et "gros" par correspondance graphie-phonie. De fait, chez les apprenants de FLE, la connaissance de la graphie des M1 précède la maîtrise complète des liaisons variables.

Dans le tableau en annexe 17, nous constatons que tous les apprenants écrivent les M2 avec une voyelle initiale. Les erreurs de substitution observées en contexte de liaison catégorique comme variable ne sont donc pas dues à une méconnaissance de la graphie. Le tableau 57 ci-dessous présente toutes les erreurs de substitution produites par les apprenants L2 au cours de l'étude. Elles sont organisées par contexte de liaison catégorique (le haut du tableau) et variable (le bas du tableau) ainsi que par temps longitudinal (en ligne) et par M1 (en colonne). Nous avons fait mention entre parenthèses du nombre d'occurrences d'une même erreur de substitution lorsqu'elle été produite plusieurs fois à un même temps longitudinal. Enfin, les erreurs étant plus nombreuses en contexte de liaison variable, nous avons indiqué le nombre de chaque type de substitution produit à chaque temps longitudinal dans la colonne de gauche.

| PRODUCTION D'ERREURS DE SUBSTITUTION PAR LES APPRENANTS L2 | | | |
|---|---|---|--|
| en contexte de liaison catégorique | | | |
| | après "un" | après "trois" | |
| T1 | un /z/ enfant - un // éléphant | trois /n/ avions (x 2) | |
| T2 | un /z/ arbre - un /z/ éléphant | | |
| T3 | un /z/ enfant | trois /n/ avions | |
| en contexte de liaison variable | | | |
| | après "petit" | après "gros" | après "grand" |
| T1 | | | un petit /z/ arbre |
| 16 /z/ au lieu de /t/ 1 /n/ au lieu de /t/ 1 /n/ au lieu de /z/ | un petit /z/ enfant (x 8) | | un grand /z/ enfant (x 7) |
| | | un gros /n/ avion | un grand /n/ avion |
| T2 | un petit // escargot | | un grand // arbre |
| 8 /z/ au lieu de /t/ 2 // au lieu de /t/ | un petit /z/ enfant (x 3) | | un grand /z/ enfant (x 5) |
| | | | |
| T3 | un petit /z/ arbre (x 2) | | un grand /z/ arbre (x 3) |
| | un petit /z/ enfant (x 4) | | un grand /z/ enfant (x 3) un grand /n/ enfant |
| | un petit /z/ éléphant | un gros /t/ éléphant | |
| | | un gros /t/ escargot un gros // escargot | un grand /n/ escargot |
| | un petit /z/ ordinateur un petit // ordinateur | | un grand /z/ ordinateur un grand /n/ ordinateur |
| 3 /t/ au lieu de /z/ 1 /n/ au lieu de /z/ 1 // au lieu de /z/ | | un gros /t/ avion un gros /n/ avion | un grand /n/ avion (x 4) un grand // avion |

Tableau 57 - Production d'erreurs de substitution par les apprenants L2 au cours de l'étude longitudinale

Pour rappel, lorsque ces productions d'erreurs de substitutions sont replacées dans le contexte de toutes les dénominations d'images, certaines ont un caractère exceptionnel. Autrement dit, elles sont liées à cette présente étude et on ne peut pas considérer qu'elles seraient significativement produites par l'ensemble des apprenants de FLE alphabétisés. C'est le cas pour les erreurs de substitution en contexte catégorique au deuxième et au troisième temps longitudinal (cf. chapitre

4.2.2.1) ainsi que pour celles après le M1 “gros” (cf. chapitre 4.2.3.1). En contexte de liaison variable, la baisse est significative entre le T1 et le T2, ce qui correspond à une tendance de disparition des erreurs de productions, également observable en contexte catégorique. Cependant, la hausse est significative entre le T2 et le T3 alors que les apprenants progressent par ailleurs significativement en réalisation de la liaison variable. Cette augmentation des erreurs de substitution suggère qu’elles seraient dues à la prise de risque que représente l’appropriation de la production de liaisons variables. L’appropriation des liaisons catégoriques entraînerait quant à elle moins d’erreurs de substitution grâce à leur forte fréquence dans l’usage.

Par ailleurs, deux indices de cette influence de l’usage sont observables dans les productions des apprenants L2. Premièrement, nous constatons que le M2 “enfant” (32 occurrences de “/z/ enfant”) et le M2 “arbre” (7 occurrences de “/z/ arbre”) semblent être perçus par les apprenants L2 comme des noms pluriels alors qu’ils auraient une préférence pour le M2 “avion” au singulier (11 occurrences de “/n/ avion”, 1 de “/t/ avion” et 1 de “l’avion”). En effet, Dugua et al. (2009 : 149) montrent que dans l’usage du français L1, le mot “enfant” est orienté pluriel et le mot “avion” singulier (cf. chapitre 3.4.1). De plus, dans les cours de FLE, les apprenants s’interrogent rapidement sur le fait d’avoir des enfants et de prendre l’avion⁶⁷. Deuxièmement, nous remarquons que la CL la plus remplacée est la CL /t/. Or, chez les adultes francophones natifs, cette dernière n’est réalisée que dans moins d’un quart des sites de liaison potentiels tandis que la CL /z/ l’est entre un tiers et la moitié, et la CL /n/ est produite à plus de 80% (cf. chapitre 1.2.2.1).

En bref, chez les apprenants de FLE, la connaissance de la graphie des M2 à initiale vocalique précède la maîtrise complète des liaisons catégoriques comme variables. De plus, si la connaissance de la graphie des M1 sous-tend la production de CL /d/ et /s/ inattendues, elle n’explique pas la production des erreurs de substitution qui sont, quant à elles, liées à l’usage.

4.4.2. Comparaison des résultats de production et de perception

4.4.2.1. La production et la perception des liaisons catégoriques

Dans la figure 24 page suivante, nous avons regroupé les résultats de production et de jugement d’acceptabilité en contexte de liaison catégorique, par temps longitudinal pour les apprenants de FLE et par tranche d’âge pour les enfants francophones natifs. Dans les deux graphiques, les scores

⁶⁷ observation personnelle basée sur de nombreuses années d’enseignement du FLE

de la production sont représentés par des colonnes alors que ceux du jugement le sont par une courbe.

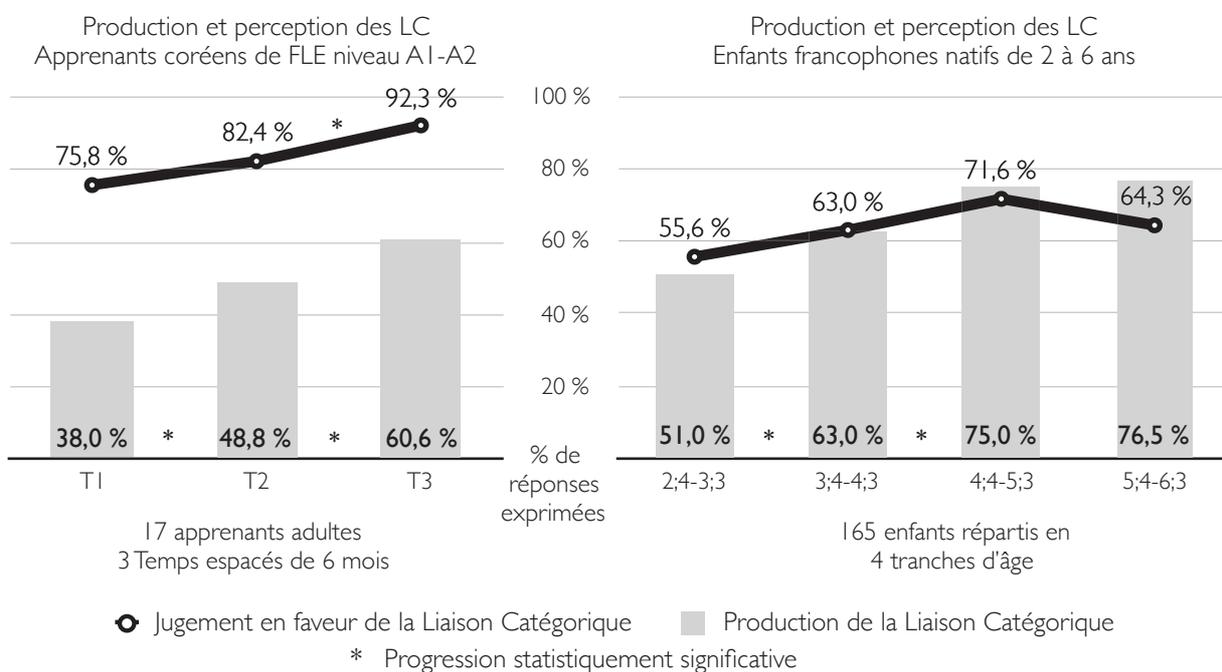


Figure 24 - Comparaison L2 et L1 de l'évolution de la perception et de la production des liaisons catégoriques

Nous remarquons que chez les apprenants de FLE, les scores en jugement d'acceptabilité se détachent nettement de ceux de la production de liaison catégorique, les premiers étant plus élevés que les seconds. En revanche, chez les enfants francophones natifs, les scores aux deux tâches semblent plus ou moins se suivre. Cependant, il nous est impossible de vérifier ces écarts par des tests statistiques. En effet, même si un score de jugement est numériquement égal à un score de production, les deux quantités n'ont pas la même signification, bien qu'ayant la même métrique. Par exemple, un score de 50% de réalisation de liaisons catégoriques n'équivaut pas à la valeur du hasard alors que c'est le cas pour le jugement d'acceptabilité, comme nous avons pu l'observer au chapitre 4.3. Nous pouvons toutefois nous demander si les sujets qui produisent le plus de liaisons catégoriques sont également ceux qui les jugent acceptables le plus souvent. C'est pourquoi nous avons effectué des corrélations par rang de Pearson entre la production et le jugement des LCRJ à l'intérieur de chaque temps longitudinal pour les apprenants L2 et chaque tranche d'âge pour les enfants L1. Nous avons détaillé les résultats des tests de corrélation dans le tableau 58 page suivante.

| CORRÉLATION DE LA PRODUCTION ET DE LA PERCEPTION DE LA LIAISON CATÉGORIQUE RÉALISÉE | | | |
|---|-------------------------------|------------|-------------------------------|
| Apprenants L2 | r de Pearson | Enfants L1 | r de Pearson |
| T1 | $r_{(17)} = 0.634, p=0.006^*$ | 2;4 - 3;3 | $r_{(40)} = 0.194, p=0.230$ |
| T2 | $r_{(17)} = 0.623, p=0.008^*$ | 3;4 - 4;3 | $r_{(44)} = 0.176, p=0.252$ |
| T3 | $r_{(17)} = 0.699, p=0.002^*$ | 4;4 - 5;3 | $r_{(40)} = 0.092, p=0.571$ |
| | | 5;4 - 6;3 | $r_{(41)} = 0.440, p=0.004^*$ |

Tableau 58 - Comparaison L2 et L1 : corrélations entre la perception et la production de la liaison catégorique

Nous constatons que la corrélation est forte et significative entre la tâche de jugement d'acceptabilité et la tâche de production de liaisons catégoriques pour les apprenants L2. Ainsi, ceux qui produisent le plus de liaisons catégoriques sont aussi ceux qui jugent le plus souvent en faveur de ces mêmes liaisons réalisées. En revanche, pour les enfants L1, le lien n'est significatif qu'à la dernière tranche d'âge et il est plus modéré. Ainsi, lors des trois premières tranches d'âge, les enfants qui jugent le mieux la réalisation de la liaison catégorique ne sont pas les mêmes que ceux qui en produisent le plus.

En d'autres termes, la capacité à produire des liaisons catégoriques est concomitante à celle de percevoir ces mêmes liaisons chez les apprenants de FLE, ce qui n'est pas le cas pour les enfants francophones natifs avant 5;4 ans.

Toutefois, une corrélation n'équivaut pas à une relation de causalité. Le moyen de découvrir des liens de causalité entre les tâches est de les corrélérer à des temps longitudinaux différents afin de définir si une habileté est prédictive d'une autre. Comme l'étude concernant les enfants L1 est transversale, nous ne pouvons effectuer ces tests statistiques que sur les données des apprenants L2. En effet, les tranches d'âges sont constituées d'enfants différents, nous ne pouvons donc savoir ce qu'auraient produit les enfants s'ils avaient été enregistrés quelques mois plus tard. En revanche, pour les apprenants de FLE qui ont réalisé les différentes tâches tous les six mois, il est possible de nous intéresser à l'évolution de leurs performances au cours du temps. C'est pourquoi nous avons corrélé les résultats de la tâche de jugement à un temps longitudinal avec ceux de la tâche de production au temps suivant, et inversement. La première ligne du tableau 59 ci-dessous indique les résultats des tests par rang de Pearson du T1 au T2, et la seconde du T2 au T3.

| CORRÉLATION PRÉDICTIVE : PERCEPTION VS PRODUCTION DE LA LIAISON CATÉGORIQUE | | |
|---|-------------------------------|-------------------------------|
| Apprenants L2 | Jugement sur Production | Production sur Jugement |
| T1 → T2 | $r_{(17)} = 0.650, p=0.005^*$ | $r_{(17)} = 0.352, p=0.166$ |
| T2 → T3 | $r_{(17)} = 0.702, p=0.002^*$ | $r_{(17)} = 0.534, p=0.027^*$ |

Tableau 59 - Corrélations prédictives : perception vs production de la liaison catégorique chez les apprenants L2

Nous remarquons que la corrélation est forte et significative entre la tâche de jugement d'acceptabilité à un temps donné et la tâche de production au temps longitudinal suivant. Ainsi, les apprenants qui jugent le mieux la réalisation de la liaison catégorique au T1 sont les mêmes que ceux qui la produisent le plus au T2. De plus, ceux qui la jugent le mieux au T2 sont aussi les mêmes que ceux qui la produisent le plus au T3. En revanche, la corrélation est faible et non significative entre la tâche de production au premier temps longitudinal et la tâche de jugement d'acceptabilité au T2 puis elle est modérée et significative entre les deuxième et troisième temps. Les apprenants qui produisent le plus de liaisons catégoriques au T1 ne sont pas les mêmes que ceux qui les jugent le mieux au T2. Cependant, ceux qui les produisent le plus au T2 sont les mêmes que ceux qui les jugent le mieux au T3, ce qui est logique si on considère les résultats du jugement d'acceptabilité sur la production.

Ainsi, chez les apprenants de FLE, la capacité à juger acceptable la réalisation des liaisons catégoriques précède la capacité à les produire. En revanche, les enfants francophones natifs sont à même de réaliser les trois quart des liaisons catégoriques à la troisième tranche d'âge sans faire appel à leur capacité à les juger.

Ces résultats concernant la liaison en contexte catégorique vont dans le sens de notre sixième prédiction selon laquelle :

⑥ **le processus d'appropriation de la liaison catégorique en français n'est pas le même pour les locuteurs L1 et L2. En effet, tandis que les enfants francophones natifs seraient engagés dans un processus d'abstraction** (maîtrise et automatisation de la liaison avant d'en prendre conscience et d'en faire émerger les schémas spécifiques), **les apprenants adultes de FLE seraient guidés dans un processus de procéduralisation** (Anderson, 1983) où « les connaissances d'ordre général et descriptif (*les connaissances déclaratives*) se transforment en connaissances exécutables (les actions à réaliser et leur ordre d'exécution) de façon automatique dans des contextes particuliers (*les connaissances procédurales*) » (Véronique et al., 2009 : 25).

4.4.2.2. La production et la perception des liaisons variables

Dans la figure 25 page suivante, nous avons regroupé les résultats de production et de jugement d'acceptabilité en contexte de liaison variable, par temps longitudinal pour les apprenants de FLE et par tranche d'âge pour les enfants francophones natifs. Dans les deux graphiques, les scores de la production sont représentés par des colonnes alors que ceux du jugement le sont par des courbes.

Quant aux variantes de la liaison variable, les LVRJ sont représentées par des tons foncés et les LVNR par des tons clairs.

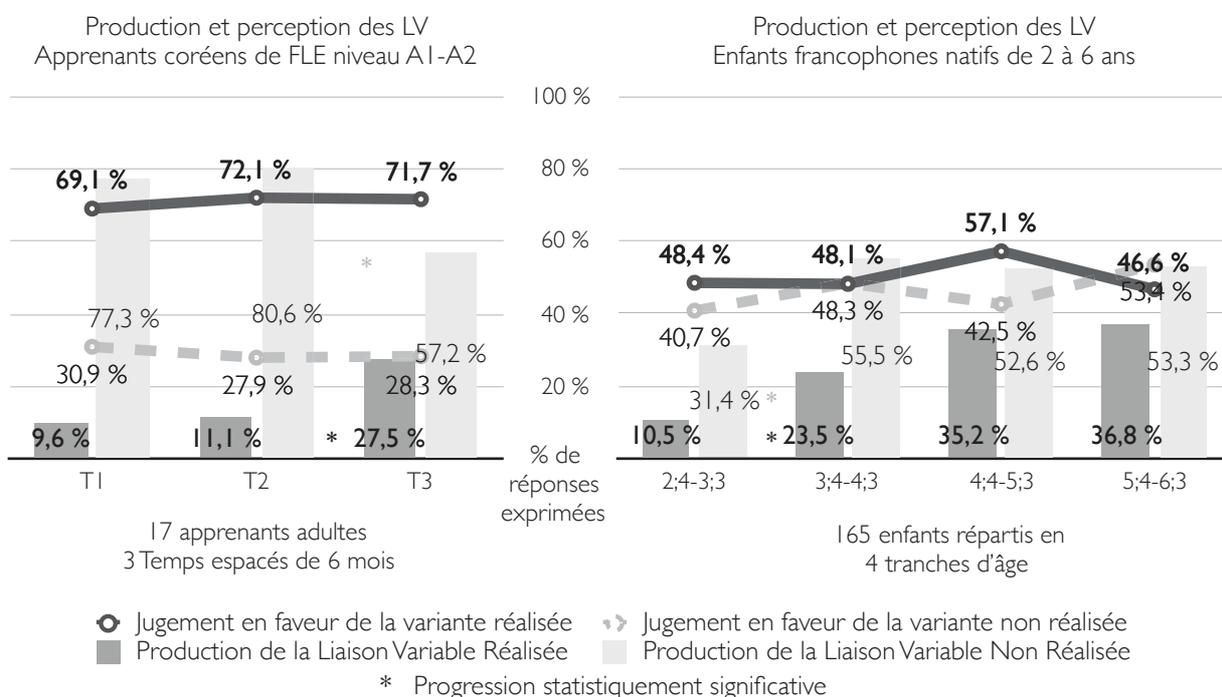


Figure 25 - Comparaison L2 et L1 de l'évolution de la perception et de la production des liaisons variables

Nous remarquons que chez les apprenants de FLE, les scores en jugement d'acceptabilité se détachent nettement de ceux de la production de la variante réalisée de la liaison variable, les premiers étant plus élevés que les seconds. Si les scores en jugement d'acceptabilité se détachent également nettement de ceux de la production de la variante non réalisée de la liaison variable, ce sont à l'inverse les seconds qui sont plus élevés que les premiers. En revanche, chez les enfants francophones natifs, les scores en jugement d'acceptabilité et en production se détachent moins pour la variante réalisée de la liaison variable et ils sont très proches pour la liaison variable non réalisée. Cependant, comme nous l'avons expliqué pour les résultats en contexte de liaison catégorique, il nous est impossible de vérifier ces écarts par des tests statistiques. C'est pourquoi nous avons effectué des corrélations par rang de Pearson entre la production et le jugement des LVRJ puis des LVNR à l'intérieur de chaque temps longitudinal pour les apprenants L2 et chaque tranche d'âge pour les enfants L1. Nous avons détaillé les résultats des tests de corrélation pour la variante réalisée dans le tableau 60 page suivante.

| CORRÉLATION DE LA PERCEPTION ET DE LA PRODUCTION DE LA LIAISON VARIABLE RÉALISÉE | | | |
|--|-------------------------------|------------------|-------------------------------|
| Apprenants L2 | r de Pearson | Enfants L1 | r de Pearson |
| T1 | $r_{(17)} = 0.552, p=0.022^*$ | 2;4 - 3;3 | $r_{(40)} = 0.138, p=0.396$ |
| T2 | $r_{(17)} = 0.126, p=0.631$ | 3;4 - 4;3 | $r_{(44)} = 0.360, p=0.017^*$ |
| T3 | $r_{(17)} = 0.599, p=0.011^*$ | 4;4 - 5;3 | $r_{(40)} = 0.392, p=0.012^*$ |
| | | 5;4 - 6;3 | $r_{(41)} = 0.359, p=0.021^*$ |

Tableau 60 - Comparaison L2 et L1 : corrélations entre la perception et la production de la liaison variable réalisée

Nous constatons que les résultats des tests de corrélation des rangs de Pearson ne sont pas similaires à ceux relevés en contexte de liaison catégorique. En effet, chez les apprenants L2, il n'y a pas de lien de corrélation au T2 entre le jugement d'acceptabilité en faveur de la liaison variable réalisée et la production de celles-ci. Pourtant, le lien est modéré et significatif au premier et au troisième temps longitudinal, ce qui indique que les apprenants L2 qui réalisent le plus de liaisons variables sont aussi ceux qui en jugent acceptable un plus grand nombre. Chez les enfants L1 aussi les résultats diffèrent de ceux observés en contexte de liaison catégorique. En effet, dès la deuxième tranche d'âge, les enfants L1 qui jugent le plus souvent la variante réalisée de la liaison variable acceptable sont les mêmes que ceux qui en réalisent le plus. Le lien est toutefois faible, ce qui indique qu'ils sont moins nombreux dans ce cas à la dernière tranche d'âge qu'en contexte de liaison catégorique.

Ainsi, dès 3;4 ans chez les enfants francophones natifs, la capacité à produire des liaisons variables est concomitante à celle de percevoir ces mêmes liaisons. En revanche, il faut attendre le troisième temps longitudinal pour que ce soit le cas chez les apprenants de FLE.

S'agissant des enfants L1, il semblerait que le processus d'appropriation de la liaison soit différent selon le contexte catégorique ou variable. En effet, alors que la maîtrise de la réalisation de la liaison catégorique serait automatisée, celle de la liaison variable serait conscientisée. Il en serait d'ailleurs de même pour la maîtrise de la non réalisation de la liaison variable, tels que les résultats des tests de corrélation pour la variante non réalisée le suggèrent dans le tableau 61 suivant :

| CORRÉLATION DE LA PERCEPTION ET DE LA PRODUCTION DE LA LIAISON VARIABLE NON RÉALISÉE | | | |
|--|-------------------------------|------------------|-------------------------------|
| Apprenants L2 | r de Pearson | Enfants L1 | r de Pearson |
| T1 | $r_{(17)} = 0.092, p=0.725$ | 2;4 - 3;3 | $r_{(40)} = 0.074, p=0.651$ |
| T2 | $r_{(17)} = 0.189, p=0.468$ | 3;4 - 4;3 | $r_{(44)} = 0.457, p=0.002^*$ |
| T3 | $r_{(17)} = 0.674, p=0.003^*$ | 4;4 - 5;3 | $r_{(40)} = 0.355, p=0.025^*$ |
| | | 5;4 - 6;3 | $r_{(41)} = 0.355, p=0.023^*$ |

Tableau 61 - Comparaison L2 et L1 : corrélations entre la perception et la production de la liaison variable non réalisée

En effet, concernant la variante non réalisée de la liaison variable, les résultats des tests de corrélation des rangs de Pearson sont assez proches de ceux relevés pour la variante réalisée. Ainsi, chez les enfants L1 de la deuxième tranche d'âge, la corrélation est modérée et significative puis elle est faible mais toujours significative aux deux tranches d'âge suivante. Excepté pour les plus jeunes, les enfants L1 qui jugent acceptables le plus de variantes non réalisées de la liaison variable sont les mêmes que ceux qui en produisent le plus. Ces observations appuient celles que nous avons faites au chapitre 4.3.2.1. Pour rappel, nous en avons conclu que les enfants L1 perçoivent la différence entre une variante liaisonnée et une variante erronée en contexte variable dès 3;4 ans. Nous suggérons donc que les enfants à partir de cet âge ne jugent plus au hasard. Ainsi, les résultats proches de 50% en faveur de la variante réalisée vs 50% en faveur de la variante non réalisée ne seraient pas dus au hasard mais à une difficulté de choix entre les deux variantes. Cette difficulté de choix se retrouverait au niveau de la conscientisation de la production des liaisons en contexte variable. La liaison catégorique n'imposant pas de choix, ce processus de conscientisation ne serait nécessaire que plus tard, vers 5;4 ans, alors que les enfants ne produisent plus que des liaisons ou des omissions.

Chez les apprenants L2, seul le test du troisième temps longitudinal affiche un lien fort et significatif. Au deux premiers temps longitudinaux, il n'y a pas de lien entre la production de liaisons variables non réalisées et les jugements en leur faveur. Ainsi, les apprenants L2 qui jugent acceptables le plus de variantes non réalisées de la liaison variable sont les mêmes que ceux qui en produisent le plus, mais seulement à partir du T3. Si les apprenants de FLE sont bien guidés dans un processus de procéduralisation, ces résultats suggèrent que leur connaissance déclarative de la liaison catégorique a une avance sur celle de la liaison variable. C'est pourquoi, comme pour la liaison catégorique, nous avons appliqué des tests de corrélation par rang de Pearson sur les résultats des apprenants L2 en contexte de liaison variable. Nous avons corrélé les résultats de la tâche de jugement à un temps longitudinal avec ceux de la tâche de production au temps suivant, et inversement. Les deux premières lignes du tableau 62 page suivante indiquent les résultats des tests de corrélation par rang de Pearson pour la variante réalisée de la liaison variable du T1 au T2 et du T2 au T3. Quant aux deux dernières lignes, elles indiquent les résultats des tests de corrélation pour la variante non réalisée de la liaison variable du T1 au T2 et du T2 au T3.

| CORRÉLATION PRÉDICTIVE : PERCEPTION ET PRODUCTION DE LA LIAISON VARIABLE | | |
|--|-------------------------------|-----------------------------|
| Apprenants L2 | Jugement sur Production | Production sur Jugement |
| LVRJ | | |
| T1 → T2 | $r_{(17)} = 0.325, p=0.203$ | $r_{(17)} = 0.066, p=0.802$ |
| T2 → T3 | $r_{(17)} = 0.537, p=0.026^*$ | $r_{(17)} = 0.229, p=0.377$ |
| LVNR | | |
| T1 → T2 | $r_{(17)} = 0.080, p=0.761$ | $r_{(17)} = 0.297, p=0.247$ |
| T2 → T3 | $r_{(17)} = 0.424, p=0.090$ | $r_{(17)} = 0.172, p=0.508$ |

Tableau 62 - Corrélations prédictives : perception et production de la liaison variable chez les apprenants L2

Les tests de corrélation révèlent un lien faible, voire pas de lien, entre la production des deux variantes de la liaison variable à un temps donné sur le jugement au temps suivant. Il s'agit d'un résultat attendu dans l'hypothèse où les apprenants sont engagés dans un processus de procéduralisation. En effet, dans ce cas, c'est la capacité à juger la liaison, représentative de la connaissance déclarative, qui devrait être prédictive de la capacité à les produire. Par ailleurs, nous remarquons que la corrélation est faible et non significative, puis modérée et significative, entre le jugement d'acceptabilité de la réalisation de la liaison variable à un temps donné et sa production au temps longitudinal suivant. Ainsi, les apprenants qui jugent le mieux la réalisation de la liaison variable au T2 sont les mêmes que ceux qui la produisent le plus au T3 mais ce n'est pas le cas entre le T1 et le T2. Quant à la variante non réalisée de la liaison variable, les corrélations ne sont pas significatives même si un lien modéré est observable entre le T2 et le T3, ce qui représente une légère évolution en comparaison de la corrélation entre le T1 et le T2 qui n'affiche aucun lien.

En d'autres termes, chez les apprenants de FLE, la capacité à juger acceptable la réalisation des liaisons variables précède la capacité à les produire. Cette capacité de jugement de la liaison variable réalisée intervient plus tard que celle à juger les liaisons catégoriques, ce qui explique qu'ils ne progressent dans la production de la liaison variable qu'après un pallier. En outre, la capacité à la production de la variante non réalisée de la liaison variable n'est pas en lien avec la capacité à la juger comme acceptable. Ce résultat suggère que la réalisation massive de cette variante en début d'apprentissage serait en lien avec la connaissance de la graphie. En effet, leur production pourrait résulter d'une production mot à mot sans lien, à l'instar de la graphie où chaque mot est séparé par un espace. Ainsi, puisque "gros" est suivi d'un blanc dans l'input écrit et qu'il se prononce /gʁo/ en isolation ou en fin de groupe de souffle ("il est gros"), ils aligneraient leur représentation grapho-phonologique /gʁo/ avec /avjɔ̃/ pour produire la séquence /gʁoavjɔ̃/.

Jusqu'à maintenant, nous avons analysé parallèlement les résultats des apprenants L2 et des enfants L1 car il n'est pas possible de faire correspondre des durées d'apprentissage (2 ans ou 3 ans de FLE) à un âge de développement. De plus, il n'est pas non plus possible d'aligner les capacités

d'apprentissage de jeunes enfants sur celles d'apprenants adultes. Cependant, nous allons tenter d'exploiter des points de comparaisons communs indépendants de l'âge ou du niveau de français, tel qu'un même score à une même tâche. L'objectif est de réaliser des comparaisons inter-groupes sur une capacité, par exemple le jugement, tout en maintenant un appariement égal entre les groupes sur une autre capacité, par exemple la production. Ainsi nous pourrions observer, par exemple, si le jugement d'apprenants L2 de même niveau de production que les enfants L1 est supérieur au jugement de ces mêmes enfants L1. Auquel cas nous pourrions conclure que les apprenants L2 *par rapport aux enfants L1*, manifestent une plus grande avance de jugement sur la production.

4.4.3. Appariement des apprenants de FLE et des enfants francophones natifs

4.4.3.1. Les paramètres de l'appariement

Avant de commencer à appairer les données des apprenants de FLE avec celles des enfants francophones natifs, il a fallu en définir les paramètres. Ainsi, nous avons décidé de ne retenir que les résultats des apprenants L2 au premier temps longitudinal car il s'agit de la première fois où ils ont été en contact avec le protocole expérimental. En effet, leurs résultats doivent être comparés à ceux des enfants L1 participant à une étude transversale qui ont tous été enregistrés une seule fois. Par ailleurs, nous nous sommes demandé quels sujets L1 choisir et sur quels critères : l'âge, le nombre le plus réduit de "sans réponse" et "autre erreur" (ce qui revient à éliminer les plus jeunes), le genre (seuls deux apprenants L2 sont des hommes)... Nous nous sommes également demandé combien de sujets L1 choisir : 17 comme le nombre d'apprenants L2, 17 de chaque tranche d'âge, les 165... La difficulté était d'autant plus grande que la variabilité interindividuelle est importante en production comme en jugement. Au final, nous sommes partie de la tâche de production car celle de jugement d'acceptabilité est susceptible de réponses au hasard, notamment chez les plus jeunes enfants.

Le tableau 63 page suivante représente la méthode que nous avons employée pour sélectionner les sujets à appairer. Ce tableau sert ensuite de base aux comparaisons effectuées en contexte de liaison catégorique. Dans la première colonne, celle de gauche, nous avons placé la liste des 17 apprenants coréens de FLE. Dans la seconde, nous avons indiqué leur pourcentage de production juste de liaison catégorique, tel que $LCRJ / (I2 - (SR+AE)) \times 100$ (cf. chapitre 4.1.1.1). Nous avons ensuite trié le tableau du plus petit score au plus grand. Dans la troisième colonne, nous avons sélectionné les enfants L1 qui ont réalisé le même taux de LCRJ que les apprenants L2. Enfin, dans la

dernière colonne nous avons indiqué le nombre de sujets L1 appariés à chaque sujet L2. Malgré les 165 enfants L1 enregistrés, aucun n'avait réalisé le même taux de liaisons catégoriques que l'apprenant C11 (10%) et l'apprenant C16 (16,7%). Nous avons donc sélectionné les enfants L1 dont les scores étaient les plus proches, respectivement 9,1% et 14,3%. Au final, pour les contextes de liaison catégorique, nous avons apparié 68 enfants L1 aux 17 apprenants L2 enregistrés lors du premier temps longitudinal.

| APPARIEMENT L2 ET L1 SUR DES MÊMES SCORES EN PRODUCTION DE LIAISON CATÉGORIQUE | | | |
|--|---------------|--|------------|
| L2 au T1 | Production LC | 68 Enfants L1 | Nbre de L1 |
| C02 | 0,0 % | D006 - D012 - D022 - D158 | 4 |
| C06 | 0,0 % | | 4 |
| C17 | 0,0 % | | 4 |
| C11 | 10,0 % | Non : D078 (9,1%) | 1 |
| C16 | 16,7 % | Non : D031 - D040 (14,3%) | 2 |
| C04 | 20,0 % | D041 - D042 - D044 - D125 | 4 |
| C05 | 25,0 % | D001 | 1 |
| C07 | 25,0 % | D132 | 1 |
| C09 | 25,0 % | D151 | 1 |
| C03 | 33,3 % | D053 - D054 - D075 - D101 - D143 | 5 |
| C13 | 50,0 % | D000 - D009 - D016 - D019 - D024 - D026 - D033 - D035 - D038 - D047 - D051 - D055 - D059 - D060 - D061 - D065 - D066 - D067 - D118 - D120 - D137 | 21 |
| C14 | 58,3 % | D056 - D107 - D130 | 3 |
| C12 | 60,0 % | D032 - D063 - D081 | 3 |
| C15 | 62,5 % | D017 - D073 | 2 |
| C10 | 83,3 % | D048 - D071 - D076 - D079 - D084 - D089 - D110 - D111 - D117 - D122 - D139 - D145 - D154 - D166 | 14 |
| C08 | 87,5 % | D005 - D015 | 2 |
| C01 | 90,0 % | D021 - D068 - D080 - D161 | 4 |

Tableau 63 - Appariement des sujets L2 et L1 sur un même score de production de liaisons catégoriques réalisées justes

Nous avons par ailleurs réalisé le même tableau qui sert de base aux comparaisons des résultats en contexte de liaison variable. Ainsi, dans le tableau 64 page suivante, le critère retenu est le taux de production de liaisons variables réalisées justes. Malgré les 165 enfants L1 enregistrés, aucun n'en avait produit le même pourcentage que l'apprenant C08 (37,5%). Nous avons donc sélectionné les enfants L1 dont les scores étaient les plus proches, soit 40%. Au final, pour les contextes de liaison variable, nous avons apparié 86 enfants L1 aux 17 apprenants L2 enregistrés lors du premier temps longitudinal.

| APPARIEMENT L2 ET L1 SUR DES MÊMES SCORES EN PRODUCTION DE LIAISON VARIABLE | | | |
|---|---------------|--|---|
| L2 au T1 | Production LV | 90 Enfants L1 | Nbre de L1 |
| C04 | 0,0 % | | 63 |
| C05 | 0,0 % | D001 - D002 - D003 - D004 - D006 - D009 - D010 - D013 - D014 - D016 - D017 - D018 - D019 - D021 - D023 - D024 - D026 - D031 - D033 - D041 - D042 - D043 - D049 - D050 - D052 - D053 - D054 - D055 - D058 - D059 - D061 - D062 - D064 - D065 - D069 - D072 - D075 - D078 - D084 - D093 - D096 - D098 - D104 - D105 - D108 - D112 - D115 - D116 - D119 - D125 - D130 - D131 - D132 - D133 - D142 - D146 - D147 - D149 - D151 - D158 - D159 - D163 - D164 | 63 |
| C07 | 0,0 % | | 63 |
| C09 | 0,0 % | | 63 |
| C11 | 0,0 % | | 63 |
| C12 | 0,0 % | | 63 |
| C17 | 0,0 % | | 63 |
| C16 | 8,3 % | | D045 - D056 - D071 - D091 - D107 - D110 - D135 - D143 |
| C01 | 10,0 % | D011 - D038 - D063 | 3 |
| C02 | 10,0 % | | 3 |
| C15 | 12,5 % | D030 - D032 - D040 - D079 | 4 |
| C03 | 16,7 % | D005 - D020 - D060 - D095 - D139 | 5 |
| C06 | 16,7 % | | 5 |
| C10 | 16,7 % | | 5 |
| C13 | 16,7 % | | 5 |
| C14 | 18,2 % | D118 | 1 |
| C08 | 37,5 % | Non : D025 - D077 (40%) | 2 |

Tableau 64 - Appariement des sujets L2 et L1 sur un même score de production de liaisons variables réalisées justes

Une fois les apprenants L2 et les enfants L1 appariés sur un même taux de production de liaison catégorique ou variable, nous avons observé leurs autres scores dans le même contexte afin de tester nos hypothèses (cf. chapitre 2.4). Par exemple, notre première prédiction est que les apprenants de FLE devraient produire plus d'erreurs d'omission ("trois enfants" prononcé /tɾwaãfã/) que les enfants francophones natifs. Nous avons donc relevé les erreurs d'omission des apprenants C02, C06 et C17 comme ceux des enfants D006, D012, D022 et D158 qui ont pour point commun de ne réaliser aucune liaison catégorique (cf. tableau 63).

Nous avons alors constaté que la variabilité inter-individuelle est très forte chez les enfants L1. En effet, tandis que les trois sujets L2 produisent entre 90% et 100% d'erreurs d'omission, les quatre sujets L1 en produisent respectivement 14,3%, 40%, 50% et 100%. Nous avons d'abord pensé à faire quatre appariements différents, c'est-à-dire ôter un premier sujet et observer les résultats, puis en ôter un second afin de réintégrer le premier, et ainsi de suite. Le problème est que cette opération multipliée par le nombre de combinaisons pour chacun des 17 apprenants L2 nous donnait un total de 108.380.160 appariements possibles pour la liaison catégorique et encore bien plus pour la liaison variable.

Nous avons ensuite pensé à ne sélectionner que trois enfants L1 à appairer aux trois sujets L2. Mais la question du choix est réapparue : lequel retirer de la comparaison ? Sur quel critère ? C'est pour cette raison que nous avons décidé de faire la moyenne des productions d'omission des quatre enfants L1 afin d'obtenir un taux d'omission "type" de 51,1%. Ce taux d'omission type devient alors le taux d'omission d'un "sujet type" qui n'a produit aucune liaison catégorique. C'est ce sujet type qui sera apparié à chacun des trois apprenants L2 qui n'ont également produit aucune LCRJ. Nous avons alors procédé de la même manière pour chacune des quatre conditions que nous allons exposer maintenant.

4.4.3.2. Appariement L2 - L1 de la production de LC & comparaison des erreurs

d'omission

Dans le tableau 65 page suivante, les apprenants L2 et les enfants L1 qui leur font face ont réalisé le même taux de liaisons catégoriques et nous nous intéressons à leur production d'erreurs d'omission de CL ("trois enfants" prononcé /tɕwaãfã/).

Dans la première colonne (la plus à gauche), nous avons placé la liste des 17 apprenants coréens de FLE, de celui qui a réalisé le moins de liaisons catégoriques à celui qui en a réalisé le plus.

Dans la seconde, nous avons affiché leur pourcentage respectif de production d'erreurs d'omission, tel que $Omission / (12 - (SR+AE)) \times 100$ (cf. chapitre 4.1.1.1).

Dans la troisième colonne, pour chaque enfant L1 préalablement apparié sur la production de LCRJ, nous avons relevé son pourcentage de production d'erreurs d'omission, obtenu selon la même formule que les apprenants L2.

Dans la quatrième colonne sont indiqués : soit le taux d'erreurs d'omission de l'unique enfant L1 pouvant être apparié à l'un des apprenants L2, soit celui du "sujet type" lorsqu'ils étaient plusieurs. Enfin, dans la dernière colonne, nous avons compté le nombre d'enfants L1 qui produisent plus d'omissions que l'apprenant L2 auquel ils sont appariés. Par exemple, si on considère le cas des locuteurs L1 et L2 qui ont produit 0% de liaison catégorique, on constate que parmi les quatre enfants L1, un seul (D158) a un score d'omission supérieur (100%) au premier (C02) et au troisième (C17) des apprenants L2 appariés (90%) mais aucun n'a un score d'omission supérieur au second apprenant L2 apparié (100%).

| APPARIEMENT L1-L2 DE LA PRODUCTION DE LC ET COMPARAISON DES ERREURS D'OMISSION | | | | | |
|--|---------|--|-------------------------------|--------------|-------------|
| L2 au T1 | Omis LC | Enfant L1 : pourcentage d'erreur d'omission de CL | L1 Type Score (Ecart type) | | score L1>L2 |
| C02 | 90,0 % | | 51,1 % | (31%) | 1/4 |
| C06 | 100,0 % | D006 : 14,3 % - D012 : 40 % - D022 : 50 % - D158 : 100 % | 51,1 % | (31%) | 0/4 |
| C17 | 90,0 % | | 51,1 % | (31%) | 1/4 |
| C11 | 90,0 % | | D078 : 9,1 % | 9,1 % | (0%) |
| C16 | 83,3 % | D031 : 0 % - D040 : 85,7 % | 42,9 % | (43%) | 1/2 |
| C04 | 80,0 % | D041 : 10 % - D042 : 80 % - D044 : 50 % - D125 : 80 % | 55,0 % | (29%) | 0/4 |
| C05 | 75,0 % | D001 : 12,5 % | 12,5 % | (0%) | 0/1 |
| C07 | 66,7 % | D132 : 41,7 % | 41,7 % | (0%) | 0/1 |
| C09 | 75,0 % | D151 : 75 % | 75,0 % | (0%) | 0/1 |
| C03 | 66,7 % | D053 : 33,3 % - D054 : 8,3 % - D075 : 66,7 % - D101 : 66,7 % - D143 : 66,7 % | 48,3 % | (24%) | 0/5 |
| C13 | 50,0 % | D000 : 12,5 % - D009 : 0 % - D016 : 16,7 % - D019 : 16,7 % - D024 : 40 % - D026 : 40 % - D033 : 50 % - D035 : 0 % - D038 : 10 % - D047 : 0 % - D051 : 0 % - D055 : 40 % - D059 : 50 % - D060 : 33,3 % - D061 : 20 % - D065 : 10% D066 : 30 % - D067 : 30 % - D118 : 41,7 % - D120 : 50 % - D137 : 50 % | 25,8 % | (18%) | 0/21 |
| C14 | 41,7 % | D056 : 33,3 % - D107 : 41,7 % - D130 : 41,7 % | 38,9 % | (4%) | 0/3 |
| C12 | 40,0 % | D032 : 0 % - D063 : 40 % - D081 : 40 % | 26,7 % | (19%) | 0/3 |
| C15 | 25,0 % | D017 : 0 % - D073 : 37,5 % | 18,8 % | (19%) | 1/2 |
| C10 | 16,7 % | D048 : 16,7 % - D071 : 0 % - D076 : 16,7 % - D079 : 8,3 % - D084 : 0 % - D089 : 16,7 % - D110 : 8,3 % - D111 : 16,7 % - D117 : 16,7 % - D122 : 16,7 % D139 : 16,7 % - D145 : 16,7 % - D154 : 16,7 % - D166 : 16,7 % | 13,1 % | (6%) | 0/14 |
| C08 | 12,5 % | D005 : 0 % - D015 : 12,5 % | 6,3 % | (6%) | 0/2 |
| C01 | 10,0 % | D021 : 10 % - D068 : 10 % - D080 : 10 % - D161 : 10 % | 10,0 % | (0%) | 0/4 |
| | | | | TOTAL | 4/76 |

Tableau 65 - Comparaison des erreurs d'omission des sujets L2 et L1
préalablement appariés en production de LC réalisées justes

Nous remarquons que sur les 76 appariements, seuls 4 enfants L1 ont produit un taux d'omission supérieur à l'apprenant L2 auquel ils sont appariés sur le même taux de production de liaison catégorique. Cette tendance signifie qu'à niveau de production égale les erreurs d'omission sont bien moins fréquentes chez les enfants L1 que chez les apprenants L2.

Dans la figure 26 page suivante, nous avons reporté les relevés afin de les visualiser. Sous l'axe des abscisses est indiqué le numéro de l'appariement. Il correspond au code de l'apprenant L2 afin de pouvoir facilement consulter les données exposées dans le tableau 65 ci-dessus. L'ordre d'apparition des appariements ne respecte pas la chaîne numérique car ils sont classés du plus petit au plus grand taux de réalisation de la liaison catégorique. Ce taux de LCRJ commun aux L1 et aux L2 est représenté par une surface gris clair. La courbe gris foncé représente le pourcentage d'erreurs d'omission produit par chaque apprenant L2 et la courbe noire, celui de chaque sujet "L1 type" qui lui correspond (ou de l'enfant L1 apparié unique avec C11, C05, C07 et C09).

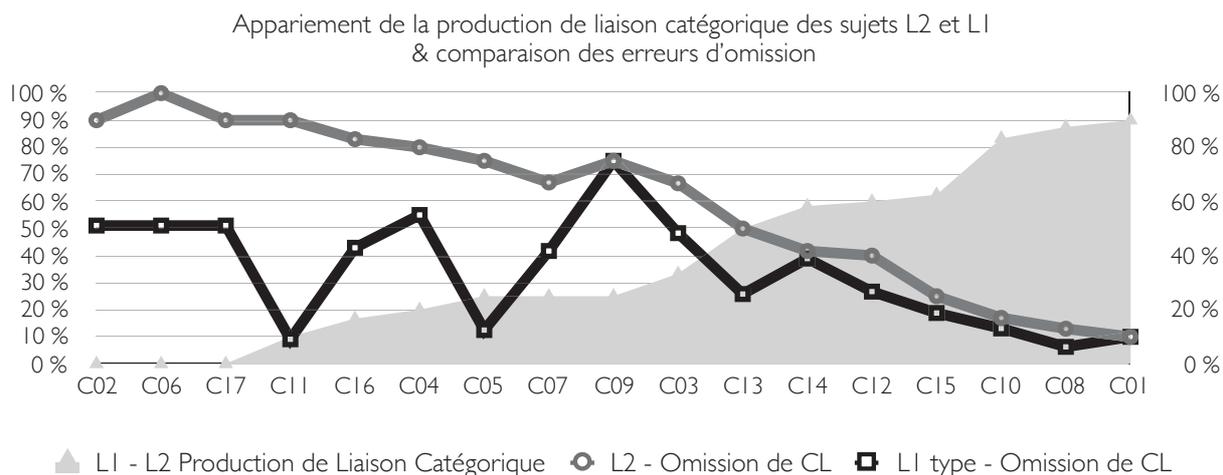


Figure 26 - Appariement de la production de LC des sujets L2 et L1 & comparaison des erreurs d'omission

Nous constatons que la courbe représentant les erreurs d'omission des apprenants L2 est toujours au dessus ou au même niveau que celle des enfants "L1 type". Par ailleurs, la courbe est assez linéaire car elle est pratiquement inversement proportionnelle à celle de la réalisation de liaisons catégoriques. Ainsi, les productions d'apprenants L2 ne laissent quasiment aucune place à la réalisation d'erreur de substitution ("trois enfants" prononcé /tɥwanãfã/).

Pour les enfants "L1 type", la courbe marque des variations inter-individuelles importantes. Cette observation s'explique par la réalisation d'erreurs de substitutions et d'aphérèses, en plus des liaisons réalisées et des erreurs d'omission. Toutefois, lorsqu'ils ont atteint environ 60% de réalisation de liaisons, les sujets L1 et L2 ont une production d'omissions assez similaire. En effet, en additionnant la réalisation de liaison et l'omission à partir de l'appariement C14 jusqu'à l'appariement C01, on retrouve pratiquement 100% des productions pour les deux groupes de sujets. Ainsi, à production égale de liaisons catégoriques, les apprenants de FLE produisent plus d'erreurs d'omission que les enfants francophones natifs. Cette différence ne s'atténue que lorsque plus de la moitié des productions des enfants L1 sont des liaisons catégoriques réalisées justes. Cet appariement confirme notre seconde hypothèse, selon laquelle :

① **comparativement aux enfants L1, les apprenants L2 produisent beaucoup d'erreurs d'omission dans les contextes de liaison catégorique du type /tɥwanãfã/ pour "trois avion" car on peut penser qu'ils font appel à la forme orthographique des mots lorsqu'ils ont à former une phrase à l'oral.**

Ainsi, puisque "trois" est suivi d'un blanc dans l'input écrit et qu'il se prononce /tʁwa/ en isolation ou en fin de groupe de souffle ("j'en ai trois"), les apprenants de FLE aligneraient leur représentation grapho-phonologique /tʁwa/ avec /avjɔ̃/ pour produire la séquence /tʁwaavjɔ̃/. Cette différence entre apprenants L2 et enfants L1 s'atténue au fil de l'appropriation lorsque tous ne produisent plus que deux formes : la liaison réalisée ou son omission.

Par ailleurs, les apprenants de FLE ne laissent que très peu de place à la réalisation d'erreur de substitution, ce qui confirme également notre troisième hypothèse, selon laquelle :

③ comparativement aux enfants L1, les apprenants L2 produisent très peu d'erreurs de substitution du type /tʁwaavjɔ̃/. En effet, la connaissance de la forme orthographique "trois avion" induit une liaison en /z/ ou éventuellement en /s/ mais en aucun cas en /n/. Par ailleurs, la connaissance de la graphie du mot "avion" à initiale vocalique n'est pas compatible avec l'encodage du phonème /n/ à son initiale.

Cependant nous n'avons pas vérifié cette troisième hypothèse par un appariement. Nous allons donc maintenant la tester en contexte de liaison variable car nous avons montré que les apprenants L2 y réalisent plus d'erreurs de substitution.

4.4.3.3. Appariement L2 - L1 de la production de LV & comparaison des erreurs de substitution

Dans le tableau 66 page suivante, les apprenants L2 et les enfants L1 qui leur font face ont réalisé le même taux de liaisons variables et nous nous intéressons à leur production d'erreurs de substitution de CL ("un petit enfant" prononcé /œpətɪnãfã/). Dans la première colonne (la plus à gauche), nous avons placé la liste des 17 apprenants coréens de FLE, de celui qui a réalisé le moins de liaisons variables à celui qui en a réalisé le plus. Dans la seconde, nous avons affiché leur pourcentage respectif de production d'erreurs de substitution, tel que $\text{Substitution} / (I2 - (SR+AE)) \times 100$ (cf. chapitre 4.2.3.1). Dans la troisième colonne, pour chaque enfant L1 préalablement apparié sur la production de LVRJ, nous avons relevé son pourcentage de production d'erreurs de substitution, obtenu selon la même formule que les apprenants L2. Dans la quatrième colonne est indiqué le taux d'erreurs de substitution de chaque "sujet type". Enfin, dans la dernière colonne, nous avons compté le nombre d'enfants L1 qui produisent moins de substitutions que l'apprenant L2 auquel ils sont appariés.

| APPARIEMENT L1-L2 DE LA PRODUCTION DE LV ET COMPARAISON DES ERREURS DE SUBSTITUTION | | | | | |
|---|----------|---|-------------------------------|-------|------------------|
| L2 au T1 | Subs. LV | Enfant L1 : pourcentage d'erreur de substitution | L1 Type Score (Ecart type) | | score L1 < L2 |
| C04 | 0,0 % | D001 : 0% - D002 : 0% - D016 : 0% - D018 : 60% - D021 : 20% - D024 : 20% - D033 : 0% - D049 : 0% - D052 : 0% - D055 : 0% - D059 : 0% - D072 : 0% - | 27,8 % | (34%) | 0/63 |
| C05 | 0,0 % | D075 : 0% - D078 : 37,5% - D084 : 0% - D093 : 0% - D096 : 0% - D098 : 0% - | 27,8 % | (34%) | 0/63 |
| C07 | 0,0 % | D108 : 0% - D112 : 0% - D116 : 0% - D119 : 0% - D125 : 0% - D130 : 0% - D133 : 0% - D142 : 0% - D147 : 0% - D149 : 0% - D151 : 0% - D158 : 0% - | 27,8 % | (34%) | 0/63 |
| C09 | 0,0 % | D159 : 0% - D163 : 0% - D164 : 0% - D115 : 8,3% - D105 : 9,1% - D058 : 10% - D131 : 10% - D061 : 12,5% - D064 : 12,5% - D043 : 16,7% - D042 : 20% - | 27,8 % | (34%) | 0/63 |
| C11 | 0,0 % | D069 : 25% - D132 : 33,3% - D006 : 50% - D013 : 50% - D004 : 55,6% - | 27,8 % | (34%) | 0/63 |
| C12 | 10,0 % | D062 : 57,1% - D054 : 58,3% - D010 : 60% - D019 : 62,5% - D009 : 66,7% - D050 : 66,7% - D065 : 70% - D023 : 75% - D031 : 75% - D014 : 80% - | 27,8 % | (34%) | 29/63 |
| C17 | 0,0 % | D041 : 80% - D104 : 80% - D053 : 83,3% - D146 : 87,5% - D003 : 100% - D017 : 100% - D026 : 100% | 27,8 % | (34%) | 0/63 |
| C16 | 8,3 % | D056 : 0% - D091 : 0% - D107 : 0% - D110 : 0% D143 : 0% - D045 : 8,3% - D135 : 8,3% - D071 : 75% | 11,5 % | (24%) | 5/8 |
| C01 | 20,0 % | | 26,7 % | (31%) | 2/3 |
| C02 | 10,0 % | D011 : 0% - D063 : 10% - D038 : 70% | 26,7 % | (31%) | 1/3 |
| C15 | 12,5 % | D079 : 0% - D040 : 12,5% - D032 : 50% - D030 : 62,5% | 31,3 % | (26%) | 1/4 |
| C03 | 16,7 % | | 20,0 % | (27%) | 3/5 |
| C06 | 16,7 % | | 20,0 % | (27%) | 3/5 |
| C10 | 16,7 % | D060 : 0% - D095 : 0% - D139 : 0% - D020 : 33,3% - D005 : 66,7% | 20,0 % | (27%) | 3/5 |
| C13 | 0,0 % | | 20,0 % | (27%) | 0/5 |
| C14 | 0,0 % | D118 : 9,1% | 9,1 % | (0%) | 0/1 |
| C08 | 0,0 % | D077 : 0% - D025 : 20% | 10,0 % | (10%) | 0/2 |
| TOTAL | | | | | 47/482 |

Tableau 66 - Comparaison des erreurs de substitution des sujets L2 et L1
préalablement appariés en production de LV réalisées justes

Nous remarquons que sur les 482 appariements, 47 enfants L1 ont produit un taux de substitution inférieur à l'apprenant L2 auquel ils sont appariés sur le même taux de production de liaison variable. Cette tendance signifie qu'à niveau de production égale les erreurs de substitution sont bien plus fréquentes chez les enfants L1 que chez les apprenants L2.

Dans la figure 27 page suivante, nous avons reporté les relevés afin de les visualiser. Sous l'axe des abscisses est indiqué le numéro de l'appariement. Il correspond au code de l'apprenant L2 afin de pouvoir facilement consulter les données exposées dans le tableau 66 ci-dessus. L'ordre d'apparition des appariements ne respecte pas la chaîne numérique car ils sont classés du plus petit au plus grand taux de réalisation de la liaison variable. Ce taux de LVRJ commun aux L1 et aux L2 est représenté par une surface gris clair. La courbe gris foncé représente le pourcentage d'erreurs de substitution produit par chaque apprenant L2 et la courbe noire, celui de chaque sujet "L1 type" qui lui correspond.

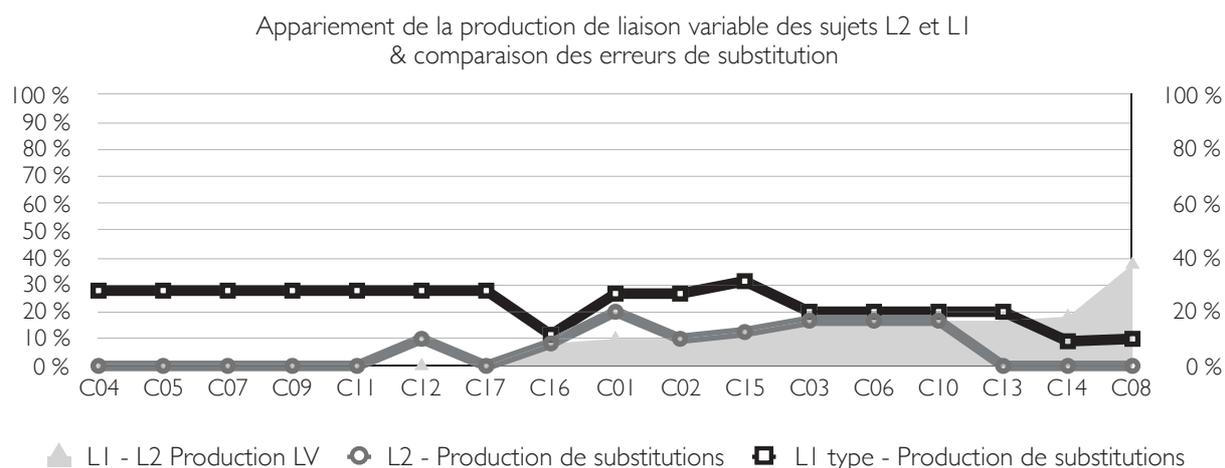


Figure 27 - Appariement de la production de LV des sujets L2 et L1 & comparaison des erreurs de substitution

Nous remarquons que la courbe représentant les erreurs de substitution des apprenants L2 est toujours en dessous de celle des enfants "L1 type". Par ailleurs, jusqu'à l'apprenant C10 la courbe semble plus ou moins suivre celle de la réalisation de liaisons variables, comme si elle pouvait être liée à la "prise de risque" que représente le fait de produire la variante réalisée de la liaison. Pour les enfants "L1 type", la courbe ne marque pas de fortes variations inter-individuelles, telles qu'observées pour la production d'erreur d'omission. En réalité, le tableau 66 ci-dessus montre d'importantes variations inter-individuelles mais elles sont lissées par les moyennes de substitution type, qui sont de surcroît parfois appariées à plusieurs L2 différents (par exemple les appariements C04 à C17). Cependant, nous pouvons tout de même conclure qu'à production égale de liaisons variables, les apprenants de FLE produisent moins d'erreurs de substitution que les enfants francophones natifs. Cet appariement confirme notre troisième hypothèse, selon laquelle :

③ **comparativement aux enfants L1, les apprenants L2 produisent moins d'erreurs de substitution du type /gʁonavjɔ̃/ puisque la connaissance de la forme orthographique "un gros avion" induit une liaison en /z/ ou éventuellement en /s/ mais en aucun cas en /n/. Par ailleurs, la connaissance de la graphie du mot "avion" à initiale vocalique n'est pas compatible avec l'encodage du phonème /n/ à son initiale.**

Après nous être intéressée aux erreurs de liaison, nous allons nous pencher sur la relation entre production et jugement d'acceptabilité.

4.4.3.4. Appariement L2 - L1 de la production de LC & comparaison de la perception des LCRJ

Dans le tableau 66 page suivante, les apprenants L2 et les enfants L1 qui leur font face ont réalisé le même taux de liaisons catégoriques et nous examinons leur jugement d'acceptabilité des LCRJ. Dans la première colonne (la plus à gauche), nous avons placé la liste des 17 apprenants coréens de FLE, de celui qui a réalisé le moins de liaisons catégoriques à celui qui en a réalisé le plus.

Dans la seconde, nous avons affiché leur pourcentage respectif de liaisons catégoriques jugées acceptables réalisées, tel que LCJAR / 16. Dans la troisième colonne, nous avons mentionné si oui (1) ou non (0), le taux production de liaisons réalisées est supérieur au taux de jugement d'acceptabilité de ces mêmes liaisons pour chacun des apprenants L2.

Dans la quatrième colonne, pour chaque enfant L1 préalablement apparié sur la production de LCRJ, nous avons relevé son pourcentage de jugement en faveur de la liaison réalisée, obtenu selon la formule $(LCJAR / (\text{nombre de réponses} - (SR+AE))) \times 100$ (cf. chapitre 4.3.1).

Dans la cinquième colonne sont indiqués : soit le taux de LCJAR de l'unique enfant L1 pouvant être apparié à l'un des apprenants L2, soit celui du "sujet type" lorsqu'ils étaient plusieurs.

Dans la sixième colonne, nous avons mentionné le nombre d'enfants L1 dont le taux production de liaisons catégoriques réalisées est supérieur au taux de jugement d'acceptabilité.

Enfin, dans la dernière colonne, nous avons compté le nombre d'enfants L1 qui jugent plus souvent la LCRJ acceptable que l'apprenant L2 auquel ils sont appariés.

| APPARIEMENT LI-L2 DE LA PROD. DE LC ET COMPARAISON DES JUGEM ^T D'ACCEPTABILITÉ DE LC | | | | | | | |
|---|-----------------------|------------|---|-------------------------------|------------|--------------|--|
| L2 au TI | Jugem ^t LC | Jug < Prod | Enfant LI : pourcentage de LCRJ jugées acceptables | LI Type Score (Ecart type) | Jug < Prod | score LI>L2 | |
| C02 | 43,8 % | 0 | | 46,9 % (14%) | | 1/4 | |
| C06 | 75,0 % | 0 | D006 : 62,5 % - D012 : 50,0 % - D022 : 50,0 % - D158 : 25,0 % | 46,9 % (14%) | 0 | 0/4 | |
| C17 | 56,3 % | 0 | | 46,9 % (14%) | | 1/4 | |
| C11 | 50,0 % | 0 | D078 : 37,5% | 37,5 % (0%) | 0 | 0/1 | |
| C16 | 43,8 % | 0 | D031 : 50,0 % - D040 : 55,6 % | 52,8 % (3%) | 0 | 2/2 | |
| C04 | 81,3 % | 0 | D041 : 0,0 % - D042 : 37,5 % - D044 : 75,0 % - D125 : 62,5 % | 43,8 % (29%) | 1 | 0/4 | |
| C05 | 62,5 % | 0 | D001 : 50,0 % | 50,0 % (0%) | 0 | 0/1 | |
| C07 | 100 % | 0 | D132 : 60,0 % | 60,0 % (0%) | 0 | 0/1 | |
| C09 | 93,8 % | 0 | D151 : 50,0 % | 50,0 % (0%) | 0 | 0/1 | |
| C03 | 75,0 % | 0 | D053 : 0 % - D054 : 50 % - D075 : 50 % - D101 : 62,5 % - D143 : 50 % | 42,5 % (22%) | 1 | 0/5 | |
| C13 | 81,3 % | 0 | D000 : 0 % - D067 : 36,4 % - D016 : 37,5 % - D019 : 37,5 % - D137 : 37,5 % - D066 : 50 % - D009 : 62,5 % - D033 : 62,5 % - D047 : 62,5 % - D059 : 62,5 % - D061 : 62,5 % - D120 : 63,6 % - D051 : 75 % - D055 : 75 % - D065 : 75 % - D060 : 80 % - D024 : 87,5 % - D026 : 87,5 % - D038 : 87,5 % - D118 : 87,5 % - D035 : 100 % | 63,3 % (23%) | 5 | 5/21 | |
| C14 | 93,8 % | 0 | D056 : 100,0 % - D107 : 50,0 % - D130 : 87,5 % | 79,2 % (22%) | 1 | 1/3 | |
| C12 | 81,3 % | 0 | D032 : 62,5 % - D063 : 60,0 % - D081 : 37,5 % | 53,3 % (11%) | 1 | 0/3 | |
| C15 | 68,8 % | 0 | D017 : 50,0 % - D073 : 50,0 % | 50,0 % (0%) | 2 | 0/2 | |
| C10 | 100 % | 0 | D048 : 87,5 % - D071 : 100,0 % - D076 : 50,0 % - D079 : 70,0 % - D084 : 62,5 % - D089 : 62,5 % - D110 : 75,0 % - D111 : 100,0 % - D117 : 62,5 % - D122 : 71,4 % - D139 : 100,0 % - D145 : 100,0 % - D154 : 62,5 % - D166 : 37,5 % | 74,4 % (20%) | 9 | 0/14 | |
| C08 | 87,5 % | 0 | D005 : 37,5 % - D015 : 37,5 % | 37,5 % (0%) | 2 | 0/2 | |
| C01 | 93,8 % | 0 | D021 : 54,5 % - D068 : 62,5 % - D080 : 50,0 % - D161 : 62,5 % | 57,4 % (5%) | 4 | 0/4 | |
| TOTAL | | | | | | 10/76 | |

Tableau 67 - Comparaison du jugement d'acceptabilité des liaisons catégoriques réalisées justes des sujets L2 et LI préalablement appariés en production de LCRJ

Nous remarquons que sur les 76 appariements, 10 enfants LI ont produit un taux de jugement d'acceptabilité en faveur de la liaison catégorique réalisée supérieur à l'apprenant L2 auquel ils sont appariés sur un taux de production identique de ces mêmes liaisons catégoriques. Dans la figure 28 suivante, nous avons reporté les relevés afin de les visualiser. Sous l'axe des abscisses est indiqué le numéro de l'appariement. Il correspond au code de l'apprenant L2 afin de pouvoir facilement consulter les données exposées dans le tableau 67 ci-dessus. L'ordre d'apparition des appariements ne respecte pas la chaîne numérique car ils sont classés du plus petit au plus grand taux de réalisation de la liaison catégorique. Ce taux de LCRJ commun aux LI et aux L2 est représenté par une surface gris clair. La courbe gris foncé représente le pourcentage de jugement d'acceptabilité en faveur de la liaison réalisée de chaque apprenant L2 et la courbe noire, celui de chaque sujet "LI type" qui lui correspond (ou de l'enfant LI apparié unique en C11, C05, C07 et C09). Enfin, la zone grisée autour de 50% représente,

soit la valeur de hasard en jugement d'acceptabilité, soit une difficulté de choix entre une liaison catégorique réalisée et une erreur d'omission, c'est-à-dire une zone où le choix est indécis.

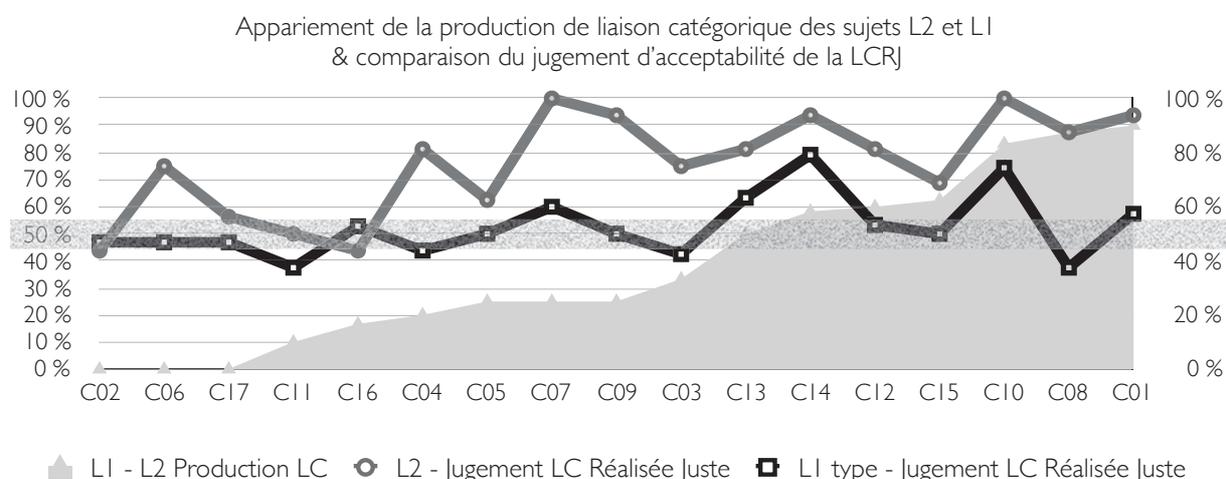


Figure 28 - Appariement de la production de LC des sujets L2 et L1 & comparaison du jugement d'acceptabilité de la liaison catégorique réalisée juste

Nous constatons que peu d'apprenants L2 ont un taux de jugement en faveur de la liaison catégorique réalisée dans la zone d'indétermination du choix. Par ailleurs, la courbe représentant la LCJAR des apprenants L2 est toujours au dessus ou au même niveau que celle des enfants "L1 type" (sauf en appariement C02 et C16). De plus, elle est également toujours au dessus de la courbe de production de liaison catégorique. En revanche, la courbe représentant la LCJAR des sujets "L1 type", soit encadre la zone d'indécision, soit passe sous celle de la production de la liaison catégorique réalisée, excepté en appariement 13 et 14. Cet appariement va dans le sens de notre sixième hypothèse, selon laquelle :

⑥ **le processus d'appropriation de la liaison en français n'est pas le même pour les locuteurs L1 et L2.**

En effet, les apprenants de FLE ont une meilleure perception de la liaison catégorique puisque ceux qui la produisent savent également juger lorsqu'elle est acceptable. Contrairement à eux, les enfants L1 continuent à être indécis quant à sa forme acceptable même lorsqu'ils en réalisent la majorité.

4.4.3.5. Appariement L2 - L1 de la production de LV & comparaison de la perception des LVRJ

Dans le tableau 68 page suivante, les apprenants L2 et les enfants L1 qui leur font face ont réalisé le même taux de liaisons variables et nous examinons leur jugement d'acceptabilité des LVRJ. Dans la première colonne (la plus à gauche), nous avons placé la liste des 17 apprenants coréens de FLE, de celui qui a réalisé le moins de liaisons catégoriques à celui qui en a réalisé le plus. Dans la seconde,

nous avons affiché leur pourcentage respectif de liaisons variables jugées acceptables réalisées, tel que LVJAR / I6. Dans la troisième colonne, nous avons mentionné si oui (1) ou non (0), le taux production de liaisons réalisées est supérieur au taux de jugement d'acceptabilité de ces mêmes liaisons pour chacun des apprenants L2. Dans la quatrième colonne, pour chaque enfant LI préalablement apparié sur la production de LVRJ, nous avons relevé son pourcentage de jugement en faveur de la liaison réalisée, obtenu selon la formule (LVJAR / (nombre de réponses - (SR+AE))) x 100 (cf. chapitre 4.3.2). Dans la cinquième colonne est indiqué le LVJAR de chaque "sujet type". Dans la sixième colonne, nous avons mentionné le nombre d'enfants LI dont le taux production de liaisons variables réalisées est supérieur au taux de jugement d'acceptabilité. Enfin, dans la dernière colonne, nous avons compté le nombre d'enfants LI qui jugent plus souvent la LVRJ acceptable que l'apprenant L2 auquel ils sont appariés.

| APPARIEMENT L1-L2 DE LA PROD. DE LV ET COMPARAISON DES JUGEM ^T D'ACCEPTABILITÉ DE LV | | | | | | | |
|---|-----------------------|------------|---|-------------------------------|------------|----------------|--|
| L2 au TI | Jugem ^t LV | Jug < Prod | Enfant LI : pourcentage de LVRJ jugées acceptables | LI Type Score (Ecart type) | Jug < Prod | score LI > L | |
| C04 | 87,5 % | 0 | D010 : 0% - D016 : 0% - D054 : 0% - D084 : 12,5% - D115 : 12,5% | 44,1 % (21%) | 0 | 1/63 | |
| C05 | 43,8 % | 0 | D133 : 12,5% - D158 : 12,5% - D164 : 12,5% - D050 : 25% - D055 : 25% - D062 : 25% - D104 : 25% - D125 : 25% - D131 : 25% | 44,1 % (21%) | | 35/63 | |
| C07 | 62,5 % | 0 | D146 : 25% - D147 : 25% - D159 : 25% - D006 : 33,3% - D019 : 33,3% - D058 : 36,4% - D017 : 37,5% - D033 : 37,5% - D061 : 37,5% - D075 : 37,5% - D108 : 37,5% - D130 : 37,5% - D149 : 37,5% - D003 : 40% - D001 : 50% - D002 : 50% | 44,1 % (21%) | | 7/63 | |
| C09 | 75,0 % | 0 | D004 : 50% - D009 : 50% - D013 : 50% - D023 : 50% - D031 : 50% | 44,1 % (21%) | | 2/63 | |
| C11 | 62,5 % | 0 | D041 : 50% - D059 : 50% - D064 : 50% - D078 : 50% - D093 : 50% | 44,1 % (21%) | | 7/63 | |
| C12 | 50,0 % | 0 | D105 : 50% - D119 : 50% - D142 : 50% - D151 : 50% - D096 : 54,5% - D018 : 55,6% - D049 : 57,1% - D014 : 62,5% - D021 : 62,5% - D024 : 62,5% - D026 : 62,5% - D042 : 62,5% - D052 : 62,5% - D065 : 62,5% - D072 : 62,5% - D098 : 62,5% | 44,1 % (21%) | | 19/63 | |
| C17 | 37,5 % | 0 | D069 : 66,7% D043 : 75% - D112 : 75% - D116 : 75% - D132 : 75% | 44,1 % (21%) | | 36/63 | |
| C16 | 62,5 % | 0 | D163 : 87,5% - D053 : 100% | 44,1 % (21%) | | | |
| C16 | 62,5 % | 0 | D056 : 0% - D071 : 25% - D045 : 36,4% - D091 : 37,5% - D143 : 37,5% - D110 : 50% - D107 : 75% - D135 : 75% | 42,1 % (23%) | 1 | 2/8 | |
| C01 | 100 % | 0 | D011 : 50% - D038 : 50% - D063 : 50% | 50,0 % (0%) | 0 | 0/3 | |
| C02 | 56,3 % | 0 | | 50,0 % (0%) | | 0/3 | |
| C15 | 68,8 % | 0 | D032 : 25% - D040 : 33,3% - D030 : 50% - D079 : 55,6% | 41,0 % (12%) | 0 | 0/4 | |
| C03 | 68,8 % | 0 | D005 : 12,5% - D095 : 37,5% - D060 : 44,4% - D139 : 50% - D020 : 75% | 43,9 % (20%) | 1 | 1/5 | |
| C06 | 75,0 % | 0 | | 43,9 % (20%) | | 0/5 | |
| C10 | 93,8 % | 0 | | 43,9 % (20%) | | 0/5 | |
| C13 | 68,8 % | 0 | | 43,9 % (20%) | | 1/5 | |
| C14 | 62,5 % | 0 | D118 : 50% | 50 % (0%) | 0 | 0/1 | |
| C08 | 100 % | 0 | D077 : 66,7% - D025 : 75% | 70,9 % (4%) | 0 | 0/2 | |
| TOTAL | | | | | | 111/482 | |

Tableau 68 - Comparaison du jugement d'acceptabilité des liaisons variables réalisées justes des sujets L2 et LI préalablement appariés en production de LVRJ

Nous remarquons que sur les 482 appariements, 111 enfants LI ont produit un taux de jugement d'acceptabilité en faveur de la liaison variable réalisée supérieur à l'apprenant L2 auquel ils sont

appariés sur un taux de production identique de ces mêmes liaisons variables. Dans la figure 29 suivante, nous avons reporté les relevés afin de les visualiser. Sous l'axe des abscisses est indiqué le numéro de l'appariement. Il correspond au code de l'apprenant L2 afin de pouvoir facilement consulter les données exposées dans le tableau 68 ci-dessus. L'ordre d'apparition des appariements ne respecte pas la chaîne numérique car ils sont classés du plus petit au plus grand taux de réalisation de la liaison variable. Ce taux de LVRJ commun aux L1 et aux L2 est représenté par une surface gris clair. La courbe gris foncé représente le pourcentage de jugement d'acceptabilité en faveur de la variante réalisée de chaque apprenant L2 et la courbe noire, celui de chaque sujet "L1 type" qui lui correspond. Enfin, la zone grisée autour de 50% représente, soit la valeur de hasard en jugement d'acceptabilité, soit une difficulté de choix entre une réalisation ou une non réalisation de la liaison variable, c'est-à-dire une zone où le choix est indécis.

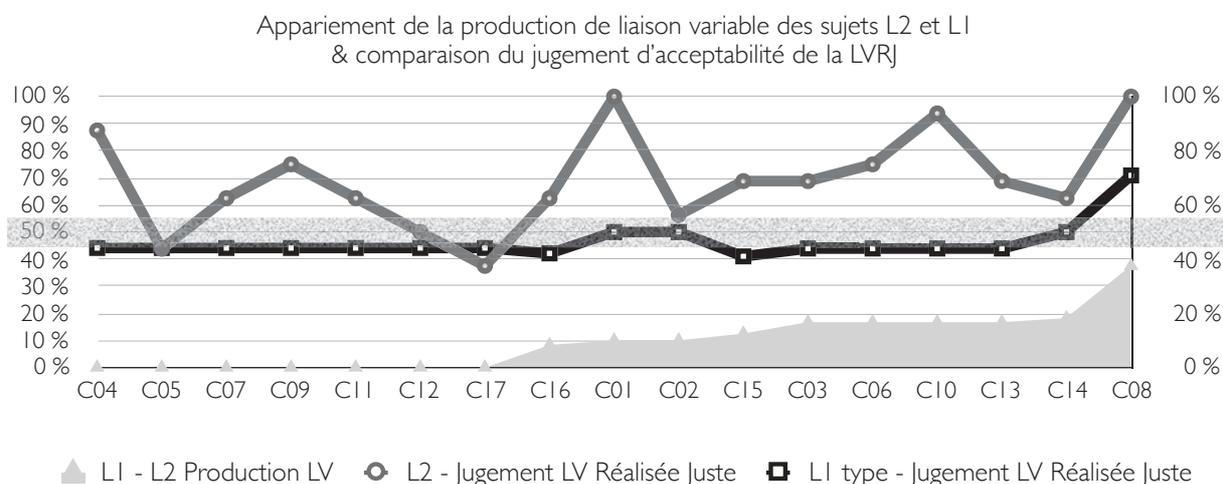


Figure 29 - Appariement de la production de LV des sujets L2 et L1 & comparaison du jugement d'acceptabilité de la liaison variable réalisée juste

Nous constatons que peu d'apprenants L2 ont un taux de jugement en faveur de la liaison variable réalisée dans la zone d'indétermination du choix. Par ailleurs, la courbe représentant la LVJAR des apprenants L2 est clairement au dessus de celle des enfants "L1 type" (sauf en appariement C05, C12, C17 et C02). En revanche, la courbe représentant la LVJAR des sujets "L1 type" est toujours dans la zone d'indécision, sauf en appariement C08. Nous remarquons également que cette courbe noire n'est pas du tout sujette à variation, ce qui s'explique par la moyenne réalisée afin d'obtenir des sujets "L1 type" mais pas seulement. En effet, les moyennes sont à peu près toujours au même niveau, que les différents enfants L1 aient jugé acceptable 100% de variantes réalisées, 100% de variantes non réalisées ou plus ou moins l'une ou l'autre et ce, quel que soit leur score en production de ces mêmes liaisons (sauf en appariement C08). Ainsi, lorsque les enfants francophones natifs ne font pas face à une indétermination, certains jugent plus acceptable la variante réalisée et d'autres lui préfèrent la variante non réalisée. En revanche, excepté le sujet C17,

tous les apprenants de FLE qui ne présentent pas une indécision de choix jugent la variante réalisée plus acceptable que la non réalisée. Cet appariement confirme notre quatrième hypothèse, selon laquelle :

④ recevant un enseignement académique, les apprenants L2 sont guidés par la norme en français L2 et privilégient une appropriation de la variante formelle de la liaison variable (réalisée avec liaison). Contrairement à eux, les enfants L1 affichent un choix indécis entre les deux variantes, toutes deux acceptables dans un environnement langagier homoglotte.

Pour conclure ces comparaisons inter-tâches de perception, production et graphie ainsi que ces comparaisons inter-sujets L1 et L2, nous soulignons quatre points.

Premièrement, la connaissance préalable de la graphie oppose radicalement les apprenants de FLE aux enfants francophones natifs. En effet, ces derniers produisent quasiment 80% des liaisons catégoriques avant d'entrer à l'école élémentaire, où ils commencent les apprentissages graphiques systématiques. Cette connaissance de la graphie explique par ailleurs, la production d'erreurs de CL non attendue par substitution orthographique chez les apprenants de FLE qui font référence à la consonne graphique finale du M1 ("un grand arbre" /gʁãdaʁ**ʁ**ʁ/, "un gros avion" /gʁosavj**ʁ**/). Ainsi, les apprenants récupéreraient des séquences dans l'input d'apprentissage écrit qui permettrait le stockage de représentations orthographiques par correspondance graphophonique. Certains apprenants partageraient néanmoins avec les jeunes enfants francophones natifs l'origine morphologique de ces erreurs qui peuvent également être des productions de la forme du féminin du M1.

Deuxièmement, du fait de cette connaissance de la graphie, les apprenants de FLE produisent plus d'erreurs d'omission ("trois || éléphants" /tʁo**ʔ**aelefã/, par référence aux blancs entre les mots écrits) que les enfants francophones natifs. Mais cette seconde différence entre apprenants L2 et enfants L1 s'atténue au fil de l'appropriation de la liaison catégorique lorsque tous ne produisent plus que deux formes : la liaison réalisée ou son omission. Ce résultat suggère que les deux groupes de sujets pourraient se rejoindre dans l'émergence de schémas de constructions entrant en compétition pour la production soit d'une variante réalisée, soit d'une variante non réalisée — qui se trouve être une erreur dans le contexte de la liaison catégorique. Cependant, l'insertion d'une CL épenthétique au sein des contextes de liaison serait également possible chez les apprenants de FLE et ne serait d'ailleurs incompatible ni avec un scénario lexical, ni avec un scénario constructionniste de la liaison en français L2.

Troisièmement, du fait de cette connaissance de la graphie, les apprenants de FLE produisent moins d'erreurs de substitution ("un petit /z/ enfant" par référence à la consonne finale compatible) que les enfants francophones natifs. La production de ces erreurs étant induite par l'usage, les enfants francophones natifs en produiraient de moins en moins grâce à un découpage plus fin de la chaîne parlée. En revanche, alors que les apprenants de FLE n'en produisent pas dans les contextes fréquents de liaison catégorique, ils en augmentent la réalisation lors de l'appropriation de la liaison variable, moins fréquente dans l'usage. En effet, comme le souligne Howard, « le défi acquisitionnel concerne moins la non-réalisation de la liaison que sa réalisation » (2013 : 195). Ce résultat suggère que les apprenants de FLE pourraient, sur la base de la fréquence d'usage à l'oral, récupérer et ancrer des variantes fréquentes, telles que /zãfã/ pour "enfant" ou /navjã/ pour "avion". Ils pourraient également insérer une CL épenthétique dont le choix serait influencé par la fréquence du contexte de liaison.

Quatrièmement, engagés dans un processus de procéduralisation, les apprenants de FLE s'approprieraient d'abord la connaissance déclarative des sites potentiels de liaison à réaliser selon la norme en français L2 qu'ils reçoivent en contexte académique. Puis, sensibles aux indices de fréquence dans l'environnement langagier aussi bien écrit qu'oral, ils s'approprieraient la différenciation des liaisons possibles selon le contexte, catégorique ou variable. En revanche, engagés dans un processus d'abstraction, les enfants francophones natifs automatiseraient leur production de liaisons. Ils ne conscientiseraient le phénomène qu'en cas de choix imposé par la variation dans l'environnement langagier, ce qui implique qu'ils seraient précocement sensibles à la variation sociolinguistique.

DISCUSSION GÉNÉRALE

Cette étude comparée de l'appropriation de la liaison en français par les apprenants adultes de FLE et les enfants francophones natifs visait à mettre à jour les différences et les similitudes qui sous-tendent les processus. Chez les enfants L1, deux modèles développementaux s'opposent : l'un phonologique Wauquier et collègues (Wauquier, 2009, 2010; Wauquier & Shoemaker, 2013; Wauquier-Gravelines & Braud, 2005) et l'autre constructionniste Chevrot et collègues (Chevrot, 2014; Chevrot et al., 2009; Chevrot et al., 2013; Nardy & Dugua, 2011) également étayé par Nicoladis & Paradis (2011) et Chabanal & Liégeois (2014). Quant aux apprenants L2, ils retiendraient une stratégie lexicale au cas par cas (Wauquier, 2009) puis opéreraient, grâce à l'input oral et écrit, une généralisation phonologique (Racine, sous presse; Wauquier & Shoemaker, 2013) ou constructionniste (Barreca & Floquet, 2015). Outre les environnements langagiers, la différence majeure qui opposerait les apprenants de FLE aux enfants francophones natifs serait leur connaissance de la graphie.

Afin de réaliser cette étude comparée, nous avons mis en place un protocole expérimental qui a été suivi par 165 enfants L1 de deux à six ans répartis en quatre tranches d'âge et 17 apprenants L2 coréens de FLE qui ont été au centre d'un suivi longitudinal durant un an. Le protocole expérimental, identique pour les deux groupes de participants, repose sur la sollicitation de productions à l'aide d'une tâche de dénomination d'images. Nous avons également mis en œuvre une tâche de jugements d'acceptabilité opposant des séquences comportant soit une liaison réalisée à une liaison non réalisée, soit une liaison réalisée à une erreur de liaison. Ces tâches comprenaient des contextes de liaison catégorique « déterminant + nom » et variable « adjectif qualificatif masculin + nom singulier ». Nous avons ensuite analysé parallèlement les données recueillies car il n'est pas possible de faire correspondre des durées d'apprentissage (2 ans ou 3 ans de FLE) à un âge de développement. De plus, il n'est pas non plus possible d'aligner les capacités d'apprentissage de jeunes enfants sur celles d'apprenants adultes. Nous avons alors exploré séparément la production et la perception des liaisons catégoriques comme variables, ainsi que les erreurs produites par les deux groupes de sujets. Nous avons par ailleurs observé les similitudes et les différences révélées par leurs courbes d'évolution respectives. Enfin, nous avons

imaginé et réalisé un mode de comparaison possible entre les apprenants L2 et les enfants L1 qui s'appuie sur des données factuelles. La logique générale de notre méthode consiste à appairer les apprenants L2 et les enfants L1 sur des taux de production puis à comparer les enfants identiques quant à la production, sur d'autres dimensions : taux d'erreurs d'omission, taux d'erreurs de substitution, jugements d'acceptabilité des liaisons catégoriques, jugements d'acceptabilité des liaisons variables. Pour mettre en œuvre cette méthode, du fait du grand nombre d'enfants L1 et du petit nombre d'apprenants L2 dans un suivi longitudinal, nous avons élaboré une méthode innovante d'appariements permettant de mettre en relation chacun des apprenants avec un "enfant type", qui représente l'ensemble des enfants L1 ayant la même performance qu'un apprenant L2 à un premier point d'observation (par exemple, le taux de liaisons catégoriques réalisées justes en production). Le score de l'"enfant type" à comparer ensuite avec celui de l'apprenant est la moyenne des performances des enfants L1 au second point d'observation (par exemple, le taux d'omissions de liaison catégorique). Une fois ces appariements suivis de comparaisons réalisés, nous avons pu constater que, à performance égale de production de liaisons justes, les apprenants de FLE jugent plus favorablement la liaison réalisée que les enfants francophones natifs, qu'elle soit catégorique ou variable. Ils produisent en outre plus d'omissions de CL mais moins d'erreurs de substitution.

Nous allons maintenant terminer par un résumé des résultats observés, d'abord pour les enfants L1 puis pour les apprenants L2 sous l'angle de leur processus respectif d'appropriation de la liaison. Nous concluons par un état des lieux de la didactique de la liaison et quelques perspectives pédagogiques qui pourraient aider les apprenants de FLE à mieux appréhender ce phénomène si complexe que représente le kaléidoscope de la liaison en français.

I/ Processus d'appropriation de la liaison par les enfants L1

Selon nous, les résultats de cette présente étude ne cadrent pas avec le modèle phonologique de l'acquisition de la liaison par les enfants L1 présenté au chapitre 2.2.3. En effet, ce modèle postule sur une appropriation phonologique de la liaison catégorique avant six ans suivi d'une appropriation lexicale de la liaison variable après 7 ans. Or nos résultats montrent une appropriation du phénomène de la liaison dans son ensemble, tel que le postule le modèle constructionniste de l'acquisition de la liaison en français par les enfants francophones natifs, développé au chapitre 2.2.4. Nous allons donc reprendre les étapes de ce second modèle afin de montrer en quoi nos observations les étaient.

Précocement, l'enfant récupérerait des séquences globales comportant ou non une liaison, telles que "un ordinateur" /œ̃nɔʁdinatœʁ/, "trois enfants" /twɔʁzɑ̃fɑ̃/, "petit escargot" /pətitɛskaʁɡo/, "le petit arbre" /ləptiɑʁbʁ/, "un gros avion" /œ̃ɡʁozavjɑ̃/, "un gros éléphant" /œ̃ɡʁoelefɑ̃/. Il pourrait ensuite produire ces séquences comme un ensemble ou bien procéder à des découpages plus fins. Notre observation des erreurs d'aphérèse (cf. chapitre 4.2.1.2) montre que ces découpages peuvent être guidés par la longueur de la variante à stocker ainsi que par l'accentuation. Pour ces M2 non canoniques, l'enfant privilégierait des variantes de une à trois syllabes extraites alors que l'unité lexicale bénéficierait de l'accentuation de fin de groupe rythmique. Par exemple, il pourrait stocker des variantes, telles que /lefɑ̃/ pour "éléphant", /kaʁɡo/ pour "escargot", /atœʁ/, /natœʁ/ /inatœʁ/ ou /dinatœʁ/ pour "ordinateur". Concernant les M1, il pourrait les récupérer en isolation comme "un" /œ̃/ et "trois" /twɔʁ/ dans la comptine numérique, ou les extraire en fin de groupe rythmique comme "petit" /pəti/ ou "gros" /ɡʁo/ dans "il est petit" ou "il est gros". Notre observation des productions avec erreur de CL /s/ non attendue (cf. chapitre 4.2.3.1) montre que l'enfant récupère parallèlement les formes du féminin comme "grosse" /ɡʁos/, par exemple dans "elle est grosse". Puis il les emploie significativement en contexte de liaison jusqu'à environ 3 ans et demi.

L'enfant procéderait en outre à des découpages de variantes sur la base des schémas généraux qu'il a fait émerger par rapprochement de séquences comportant un point commun. Par exemple, grâce à "un chat" /œ̃ʃa/, "un bébé" /œ̃bebe/, "un éléphant" /œ̃nelefɑ̃/, "un avion" /œ̃navjɑ̃/, il élaborerait un schéma général du type « /œ̃/ + X ». "X" représente alors un emplacement où peut être inséré un élément variable, tel que /ʃa/, /bebe/, /nelefɑ̃/ ou /navjɑ̃/. De plus, grâce à "un gros chat" /œ̃ɡʁoʃa/, "un gros bébé" /œ̃ɡʁobebe/, "un gros éléphant" /œ̃ɡʁoelefɑ̃/, "un gros avion" /œ̃ɡʁozavjɑ̃/, il élaborerait un autre schéma général du type « /ɡʁo/ + X » et récupérerait deux variantes supplémentaires : /elefɑ̃/ et /zavjɑ̃/. A la production, l'enfant encoderait soit une séquence globale mémorisée ("un_éléphant" /œ̃nelefɑ̃/), soit une construction « /œ̃/ + X » sans distinction de la variante à insérer. Ainsi, il serait amené à réaliser une liaison « /œ̃/ + /nelefɑ̃/ », une substitution « /œ̃/ + /zelefɑ̃/ », une omission « /œ̃/ + /elefɑ̃/ » ou une aphérèse « /œ̃/ + /lefɑ̃/ ». Avec la tâche de dénomination d'images, nous avons montré que ces quatre types de séquences erronées sont représentés dans les productions des enfants les plus jeunes (cf. chapitre 4.2), en liaison catégorique comme en liaison variable (où l'omission de liaison n'est pas une erreur mais une variante non réalisée). De plus, avec la tâche de jugement d'acceptabilité, nous avons constaté cette indétermination entre les différentes constructions car les enfants de 2;4 à 3;3 ans jugent au hasard les séquences proposées par paire, aussi bien en contexte catégorique que variable (cf. chapitre 4.3).

A la tranche d'âge suivante (3;4 à 4;3 ans), les enfants progressent dans les deux habiletés puisque d'un côté, ils produisent significativement plus de liaisons justes, et de l'autre, ils ne jugent plus les différentes variantes au hasard (cf. chapitre 4.3.2.3). En perception de la liaison catégorique, ils jugent significativement de moins en moins favorablement les séquences comportant une erreur, telle que "un /z/ enfant" (cf. chapitre 4.3.1.3). En perception de la liaison variable, c'est également la période où s'installe une différenciation entre les variantes avec ou sans erreur : la variante réalisée après le MI "gros" ("un gros /z/ avion" /œ̃gʁozavjɔ̃/) est jugée plus acceptable lorsqu'elle est opposée à une variante avec CL /s/ non attendue ("un gros /s/ avion" /œ̃gʁosavjɔ̃/) que lorsqu'elle est opposée à une variante non réalisée ("un gros || avion" /œ̃gʁoavjɔ̃/). En production, toutes les constructions acceptables progressent, que ce soient les réalisations de liaison catégorique, les réalisations de liaison variable ou les productions de variante non réalisée de la liaison variable (cf. chapitre 4.1.3). Cette dernière progression est notable car, en contexte catégorique, les non réalisations de liaison — qui sont des erreurs d'omission — restent stables (cf. chapitre 4.2.2.2). Ainsi, pour les enfants francophones natifs, la non réalisation de la liaison variable est, au même titre que sa réalisation, une cible à atteindre.

En outre, excepté les erreurs d'omission qui restent stables pour la liaison obligatoire, toutes les autres erreurs diminuent significativement dans les deux contextes de liaison, que ce soient les erreurs de substitution ("trois /n/ enfants" /twʁanãfã/), les erreurs d'aphérèse (/pətinatœʁ/ "petit /t/ inateur") ou les erreurs morphologiques ("un gros /s/ arbre" /œ̃gʁosarbʁ/). Ces résultats suggèrent l'émergence de schémas spécifiques du type « /œ̃/ + nX », « /twʁa/ + zX », « /pəti/ + tX », « /gʁo/ + zX » mais aussi « /pəti/ + [voyelle]X » et « /gʁo/ + [voyelle]X ». En effet, si les quatre premiers sont compatibles avec la réalisation de liaison, les deux derniers le sont avec la variante non réalisée de la liaison variable. En revanche, aucun n'admet les erreurs de substitutions qui peuvent, malgré tout, continuer à être produites dans des constructions impliquant des schémas généraux (par exemple, "un /z/ enfant" « /œ̃/ + /zãfã/ »). Ces constructions non normées deviendraient moins fréquentes à partir du moment où elles entreraient en compétition avec une palette plus grande de possibilités : mobiliser les séquences globales, mobiliser des schémas généraux ou mobiliser des schémas spécifiques. Le choix encore possible d'un schéma général induisant une construction non normée serait alors plus dilué au milieu des autres, de plus en plus nombreux.

Pour autant, les deux habiletés que sont production et perception pourraient évoluer indépendamment l'une de l'autre, sur la base des séquences rencontrées dans l'input. En effet, l'étude corrélacionnelle montre que les enfants qui réalisent le plus de liaisons catégoriques ne sont pas ceux qui les jugent le mieux face à une erreur d'omission (cf. chapitre 4.4.2.1). De plus, nous

avons montré combien la variabilité interindividuelle pouvait être grande quand on compare les résultats des enfants LI en jugement d'acceptabilité sur la base d'un même score en production, notamment en contexte de liaison variable (cf. chapitre 4.4.3.5). Ces résultats suggèrent que l'appropriation de la liaison par les enfants francophones natifs se fait dans un processus d'abstraction progressif fondé sur le matériau linguistique rencontré et qui va de la mémorisation des séquences concrètes à la formation de schémas abstraits. Autrement dit, ce serait l'usage et l'automatisation de la liaison qui feraient émerger les schémas de construction et la prise de conscience par deux processus parallèles.

Par ailleurs, plus la compétition entre les formes serait grande, plus elle requerrait une conscientisation. Par exemple, dans le cas de la liaison catégorique où il n'y a qu'une variante à atteindre, de surcroît très fréquente dans l'usage, l'enfant privilégierait le réemploi de séquences globales ancrées dans sa mémoire. Il ferait appel à un schéma de construction dans le cas où il n'aurait pas, ou plus, la séquence globale correspondante à la production qu'il a à réaliser. En revanche, pour produire une liaison variable peu fréquente où il y a deux variantes possibles, l'enfant n'aurait pas ancré de séquence globale, voire n'en aurait jamais rencontré dans l'input. Il ferait alors appel à ses différents schémas de construction nécessitant une conscientisation plus poussée. C'est ce que nous avons montré en observant que, contrairement au contexte de liaison catégorique, les enfants LI qui réalisent le plus de liaisons variables sont aussi ceux qui les jugent les plus acceptables. Il en est d'ailleurs de même pour la variante non réalisée (cf. chapitre 4.4.2.2).

A la tranche d'âge suivante (4;4 à 5;3 ans), les enfants francophones natifs qui produisent le plus de liaisons catégoriques ne sont toujours pas ceux qui les jugent le mieux face à une erreur d'omission. En revanche, le jugement d'acceptabilité en faveur de la liaison catégorique réalisée face à l'erreur de substitution continue à progresser et se détache significativement du jugement d'acceptabilité des paires « liaison réalisée vs omission de liaison ». Par ailleurs, les enfants LI continuent de progresser significativement en réalisation juste de liaisons catégoriques mais leur progression marque un pallier en production de variantes réalisées comme non réalisées de liaison variable (cf. chapitre 4.1.3). En revanche, ils font disparaître leurs erreurs morphologiques (/œgʁosavjɔ̃/ "un gros /s/ avion" avec CL /s/ non attendue) et leurs erreurs d'aphérèse ("un éléphant" /œləfã/) en contexte catégorique comme variable. Quelques erreurs de substitution se maintiennent toutefois, mais seulement après le MI "petit". Quant aux erreurs d'omission en contexte catégorique, elles restent stables si bien que les enfants ne produisent plus que deux variantes dans ce contexte : la liaison réalisée ou l'erreur d'omission. Durant cette période, l'enfant affinerait ses représentations. Ainsi, il continuerait d'ancrer les séquences globales les plus fréquentes, de stocker de nouvelles variantes et de faire émerger ses schémas généraux comme spécifiques. La disparition des erreurs

suggère qu'en conscientisant les deux variantes de la liaison variable ainsi que les constructions erronées, l'enfant inhiberait les variantes non acceptables, par exemple : /lefã/ ou /selefã/ pour "éléphant". Il réaliserait également plus de séquences sur la base de schémas spécifiques pour lesquels une seule variante est compatible, tels que « /œ̃/ + nX » (/nelefã/), « /twɒa/ + zX » (/zelefã/), « /pəti/ + tX » (/telefã/), « /gɒo/ + zX » (/zelefã/), « /pəti/ + _[voyelle]X » (/elefã/) et « /gɒo/ + _[voyelle]X » (/elefã/).

A la dernière tranche d'âge (5;4 à 6;3 ans), la progression des productions de liaisons catégoriques se stabilise et le pallier déjà marqué par celle des liaisons variables se poursuit également. La disparition des erreurs d'aphérèse et de CL /s/ non attendue se confirme tandis que quelques erreurs de substitutions subsistent encore uniquement après le M1 "petit". En perception des liaisons catégoriques, l'écart se creuse entre d'un côté, les jugements en faveur de la liaison réalisée juste (88,7%) face à l'erreur de substitution et de l'autre, les jugements moins fréquents en faveur de la liaison réalisée juste (64,3%) face à l'erreur d'omission. Par ailleurs, la stabilité de la production des erreurs d'omission révèle une indécision entre la réalisation et la non réalisation de la liaison. Afin de la résoudre, l'enfant ferait appel à des schémas de construction et les mettraient en compétition (par exemple, le schéma général « /twɒa/ + /ãfã/ » vs le schéma spécifique « /twɒa/ + /zãfã/ »). Cette conscientisation est suggérée par l'apparition d'une autre évolution : les enfants de 5;4 à 6;3 ans qui jugent le mieux la réalisation de la liaison catégorique sont ceux qui en produisent le plus. La prise de conscience par l'enfant du caractère acceptable de la non réalisation de la liaison en contexte variable déjà en place depuis la seconde tranche d'âge pourrait expliquer que les erreurs d'omission de la liaison catégorique restent stables tout au long de la période couverte par l'étude, alors que les autres types d'erreurs disparaissent progressivement.

L'environnement langagier joue un rôle important dans les découpages et les emplois des variantes stockées. En effet, quelque soit leur âge, les enfants LI de cette étude réalisent plus de liaisons en contexte catégorique qu'en contexte variable. Dans l'usage, non seulement les contextes catégoriques sont plus fréquents (cf. chapitre 1.2.3.2) mais ils ne sont pas soumis à variation. En effet, l'enfant perçoit invariablement "un /n/ arbre" /œ̃naɒɒɒ/ et "trois /z/ arbres" /twɒazaɒɒɒ/ tandis que deux variantes sont possibles pour "un petit arbre" (/œ̃pətiɒɒɒ/ - /œ̃pətiɒɒɒ/) et "un gros arbre" (/œ̃gɒozaɒɒɒ/ - /œ̃gɒoɒɒɒ/). Pour les enfants les plus jeunes, la différence de réalisation de liaison s'observe également entre les numéraux "trois" et "un". Ce dernier étant par ailleurs un article indéfini, il est plus souvent rencontré par l'enfant que le déterminant "trois", moins présent dans l'usage. De ce fait, l'enfant a d'autant plus de chances d'apprendre précocement la liaison après "un" que la liaison après "trois". Pour les enfants des autres tranches d'âge, c'est entre les adjectifs "petit" et "gros" que la différence de production de

liaisons s'observe. Non seulement le MI "petit" est plus souvent suivi d'une liaison réalisée mais ces réalisations de liaison progressent nettement entre 3;3 et 5;4 ans pour se stabiliser à un taux proche de 50%. En revanche, la production de liaison n'augmente pas après le MI "gros". Dès 3 ans et demi, c'est même la variante non réalisée de la liaison variable après le MI "gros" qui est jugée la plus acceptable, alors que c'est la variante réalisée qui est préférée après le MI "petit". Bien que variable, la liaison est assez fréquente après le MI "petit" dans l'environnement langagier (75% de réalisation selon Mallet, 2008, cf. chapitre 1.2.5.4), notamment dans les histoires et comptines enfantines ("petit /t/ours brun", "petit /t/ escargot porte sur son dos..."). Cet adjectif qualificatif bénéficie par ailleurs d'une forme féminine dont l'enchaînement consonantique est phonologiquement similaire à la réalisation de la liaison ("petite abeille" /pətita**β**ej/, "petit /t/ arbre" /pətita**β**β/). La réalisation de « petit + t » est donc plus fréquente dans l'usage que celle de « gros + z », la forme du féminin du MI "gros" induisant la réalisation d'un /s/ et non d'un /z/ ("grosse abeille" vs "gros /z/ arbre").

En somme, le modèle constructionniste de l'appropriation de la liaison en français L1 qui s'insère dans le cadre de la Théorie Usage et Construction (Leroy & Maillart, 2012; Leroy et al., 2009) permet de rendre compte non seulement de l'influence de la fréquence d'usage mais aussi de la conscientisation précoce de la variation sociolinguistique, déjà suggérée par Martin (2005) et Nardy (2008).

2/ Processus d'appropriation de la liaison par les apprenants L2

Selon Wauquier et Shoemaker (2013), le scénario développemental de la liaison en français se présenterait sous la forme d'un continuum avec, à une extrémité les enfants francophones natifs qui privilégieraient un modèle phonologique et à l'autre, les apprenants L2 qui privilégieraient un modèle lexical au cas par cas. Ces derniers opéreraient ensuite une généralisation leur permettant de former une représentation phonologique unifiée de la CL, ce qui passerait par une exposition répétée à de nombreux contextes de liaison et à la graphie correspondante (cf. chapitre 2.3.5). L'influence de la fréquence d'usage serait également à l'origine de l'appropriation de la variation diamésique (Racine, sous presse) et diaphasique (Howard, 2013). C'est aussi sur la base de stratégies lexicales que Barreca et Floquet (2015 : 33) postulent quant à eux sur un modèle constructionniste de l'appropriation de la liaison en français L2. Les apprenants de FLE récupérerait des séquences dans l'input oral qui favoriserait l'émergence de schémas généraux de construction tels que : « [plus + z + X] », « [numéral + z + nom] » ou « [pronom + z + verbe pluriel] ». Ils récupérerait également des séquences dans l'input d'apprentissage écrit qui

permettrait le stockage de représentations orthographiques, par correspondance graphophonique (Harnois-Delpiano, Cavalla, et al., 2012).

Contrairement à l'enfant francophone natif qui commence son appropriation du phénomène de la liaison par un découpage de la chaîne parlée, l'apprenant de FLE débute par un contact simultané à deux codes du français : l'écrit et l'oral. S'il peut faire référence à sa connaissance de la graphie en production, il n'en reste pas moins que l'apprenant L2 doit, à l'instar de l'enfant L1, découper la chaîne parlée lorsqu'il est engagé dans une activité de perception. C'est pourquoi le processus d'appropriation de la liaison par les apprenants L2 présente des différences mais aussi des similitudes avec celui des enfants L1. Une des similitudes entre les deux groupes de locuteurs est qu'ils maîtrisent mieux la production de liaisons catégoriques que celle de liaisons variables. En effet, quel que soit leur position sur le continuum de l'environnement langagier exposé au chapitre 2.3.1.2, la fréquence dans l'usage de certains contextes morphosyntaxiques catégoriques (par exemple « déterminant + nom ») est élevée, ce qui favorise leur appropriation.

En revanche, une des différences entre les enfants L1 et les apprenants L2 est que ces derniers ne produisent qu'exceptionnellement des erreurs d'aphérèse, telle que "un argot" pour "un escargot". Ce type d'erreur étant nécessairement bloqué par la confrontation à la forme écrite qui comprend les lettres correspondant à l'ensemble des phonèmes, son absence chez les apprenants de FLE étaye l'hypothèse qu'ils s'appuient sur leur connaissance de la représentation orthographique des mots entrant en liaison pour les produire (cf. chapitre 4.2.1.2). D'ailleurs, nous avons montré que les apprenants L2 avaient une bonne connaissance de l'orthographe des M1 comme des M2 de cette étude longitudinale dès le premier enregistrement. En effet, sur 255 entreprises graphiques de M1, nous n'avons relevé aucune erreur à l'écrit pour "un", "petit", "grand" et une seule erreur pour "trois", écrit "troi" par l'apprenant C09 au T1 et au T3. De plus, même si le M1 "gros" est écrit "gross" par sept apprenants à au moins un des trois temps longitudinaux, il n'y a pas de lien significatif avec la production de la CL /s/ non attendue (cf. chapitre 4.4.1). Les apprenants ayant produit le plus souvent une erreur de CL /s/ non attendue ne sont donc pas les mêmes que ceux qui ont écrit le M1 "gross". Ainsi, que l'adjectif "gros" soit composé à l'écrit d'une ou deux consonnes finales "s", une stricte correspondance graphie-phonie peut induire ce type d'erreur. On ne peut exclure que cette erreur relève, pour certains apprenants, d'un sur-emploi de la forme morphologique du féminin ("grosse" au lieu de "gros" : /gʁosabʁ/). Cependant seule la prononciation par correspondance graphophonique peut expliquer tous les contextes où ce type d'erreur apparaît. A noter qu'il en est de même pour la production de "grande" au lieu de "grand" : /ɑ̃gʁɑ̃daʁ/ (cf. le tableau comparatif de l'hypothèse morphologique et l'hypothèse graphophonique chapitre 4.2.3.2).

Concernant la liaison catégorique, nous avons montré que les apprenants L2 progressent dans sa réalisation au fur et à mesure de leur appropriation (cf. chapitre 4.2.2.2). Cette progression de la production de liaison est proportionnelle à la régression de l'erreur omission (cf. chapitre 4.4.3.2). En effet, excepté au premier temps longitudinal où les apprenants L2 produisent quelques erreurs de substitution (2,4%), ils n'ont que deux types de production : soit ils font la liaison, soit ils l'omettent. Par ailleurs, non seulement la graphie est bien installée au début de la période couverte par l'étude mais c'est aussi le cas du jugement d'acceptabilité. En effet, dès le premier temps d'observation, 15 des 17 apprenants ont une préférence pour la liaison réalisée face à l'omission, la liaison catégorique réalisée juste étant choisie en moyenne trois fois sur quatre. Malgré tout, une progression est également observable entre ce premier temps et la fin de l'étude, si bien qu'au dernier temps longitudinal, la liaison réalisée est préférée neuf fois sur dix et aucun apprenant n'a de préférence pour l'erreur d'omission. En outre, ceux qui jugent le mieux la réalisation de la liaison, sont ceux qui en produisent le plus au même temps longitudinal et également au suivant (cf. chapitre 4.4.2.1). Ces résultats confirment que les apprenants de FLE sont guidés dans un processus de procéduralisation : d'abord ils reconnaissent la liaison catégorique et ensuite, ils transforment cette connaissance déclarative en connaissance procédurale, leur permettant de produire cette liaison.

S'agissant de la liaison variable, nous avons montré que les apprenants L2 en ont également une bonne maîtrise perceptive au début de l'étude longitudinale. En effet, leurs jugements d'acceptabilité en faveur de la variante réalisée ne s'écartent pas significativement de ceux en faveur de la réalisation de la liaison catégorique (cf. chapitre 4.3.3). Ces résultats indiquent que, au début de l'appropriation, les apprenants L2 perçoivent favorablement la réalisation de la liaison au point de ne pas faire de différence entre les deux contextes. Cette indifférenciation de perception des contextes « déterminant + nom » et « adjectif qualificatif + nom » considérés comme obligatoires dans la classification prescriptive suggère que les apprenants de FLE sont guidés par la norme en français L2.

Toutefois, contrairement au contexte de liaison catégorique, aucune progression n'est observable sur la période couverte par l'étude. En conséquence, au dernier temps longitudinal, les apprenants L2 jugent plus souvent en faveur de la LCRJ que de la LVRJ lorsque ces deux types de liaisons sont opposées à une non réalisation. Cet écart qui se creuse entre les deux types de liaison est confirmé par deux autres indices. Premièrement, 15 des 17 apprenants ont une préférence pour la liaison réalisée quel que soit le contexte au premier temps longitudinal. Un an plus tard, les 17 ont une préférence pour la liaison catégorique réalisée tandis qu'ils sont 13 à préférer la liaison variables réalisée (donc ils sont 4 à avoir une préférence pour la variante non réalisée). Deuxièmement, si les

apprenants L2 qui jugent le mieux la LCRJ lors des deux premiers temps longitudinaux sont aussi ceux qui jugent le plus en faveur de la LVRJ, ce n'est plus le cas à la fin de l'étude. Ainsi, ceux qui perçoivent le mieux la liaison catégorique sont ceux qui jugent le plus indistinctement les deux variantes de la liaison variable.

Concernant la variante non réalisée de la liaison variable, les apprenants L2 la produisent massivement lors des deux premiers temps longitudinaux. Ce n'est qu'au troisième temps que ces productions diminuent en faveur de la variante réalisée qui augmente nettement (cf. chapitre 4.2.3.3). A la fin de l'étude, les apprenants L2 ne produisent pas significativement plus de variantes non réalisées que de variantes réalisées. Au début de la période couverte par l'étude, on remarque donc une dissociation entre production et perception de la liaison variable. En effet, alors qu'ils jugent favorablement la variante formelle (réalisée), ils produisent massivement la variante neutre ou informelle (non réalisée). Cette dissociation s'explique par une autre observation : les apprenants L2 qui jugent le mieux la variante réalisée de la liaison variable au T1 ne sont pas les mêmes que ceux qui en produisent le plus au T2. En revanche, ceux qui les jugent le mieux au T2, les produisent plus souvent au T3. Ces résultats indiquent que la connaissance déclarative de la réalisation de la liaison variable ne se transforme en connaissance procédurale qu'à la fin de la période concernée par l'étude. Avant cela, c'est la connaissance déclarative de la graphie — qui insère un "blanc" entre chaque mot —, qui est transformée en connaissance procédurale si bien que les liaisons sont massivement non réalisées.

En d'autres termes, chez les apprenants de FLE le processus d'appropriation de la liaison se ferait dans l'ordre suivant :

Etape 1 : (déjà au T1 de notre étude longitudinale)

Connaissance déclarative et procédurale de la graphie

Les apprenants sont capables d'écrire les mots dans leur forme canonique comprenant consonne finale muette pour les M1, voyelle initiale pour les M2 et espace entre chaque mot

Connaissance déclarative du phénomène de la liaison

Les apprenants jugent favorablement la réalisation de la liaison en contexte catégorique et variable

Les apprenants ont une non réalisation massive des liaisons car la production est induite par la connaissance déclarative de la graphie où les mots sont isolés par des espaces.

Etape 2 : (déjà au T1 de notre étude longitudinale)

Connaissance procédurale de la liaison catégorique

Les apprenants commencent à être capables de réaliser la liaison catégorique de façon automatique.

Etape 3 : (entre le T2 et le T3 de notre étude longitudinale)

Connaissance procédurale de la liaison variable

Les apprenants commencent à être capables de réaliser la liaison variable de façon automatique

Etape 4 : (au T3 de notre étude longitudinale)

Connaissance déclarative de l'acceptabilité de la non réalisation de la liaison variable

Les apprenants commencent à montrer une indétermination entre la variante réalisée (formelle) et la variante non réalisée (neutre ou informelle)

Etape 5 : (non observée dans notre étude longitudinale)

Connaissance procédurale de la liaison comme variable sociolinguistique

Les apprenants commencent à être capables d'avoir une production équilibrée des deux variantes dont les taux de production se rapprocheraient de ceux de la production native.

Même si nous observons une tendance en ce sens au troisième temps longitudinal, elle ne reflète que la connaissance procédurale de la liaison variable. En effet, en réalisant plus de liaisons variables, les apprenants produisent mécaniquement moins de variantes non réalisées. Si la connaissance de la graphie joue un rôle prépondérant dans l'appropriation de la liaison en français L2, l'influence de l'usage ne doit pas être négligée. L'avance de l'appropriation de la liaison catégorique sur la liaison variable en est un bon exemple. En effet, à l'écrit, la catégorisation en contextes catégorique, variable et erratique n'est pas transparente. Si, par sa stabilité, la référence à la graphie permet aux apprenants L2 de produire beaucoup moins d'erreurs de substitution que les enfants L1 (cf. chapitre 4.4.3.3), cette référence n'explique pas pourquoi certaines de ces erreurs sont parfois réalisées, telle que "un gros /n/ avion". En effet, la connaissance de la forme orthographique "un gros avion" induit une liaison en /z/ ou éventuellement en /s/ mais en aucun cas en /n/. De plus, la connaissance de la graphie du mot "avion" à initiale vocalique n'est pas compatible avec l'encodage du phonème /n/ à son initiale. Ainsi, les erreurs de substitution ne peuvent s'expliquer que par la prise en compte des liaisons entendues dans l'environnement langagier. Majoritairement liées au M2 "enfant" (par exemple, l'erreur de substitution "un petit /z/ enfant") au deux premiers temps longitudinaux (16/22 au T1 et 8/12 au T2), elles indiquent d'abord une influence de l'usage plus fréquent de ce M2 au pluriel (cf. chapitre 4.4.1).

Cependant, au dernier temps longitudinal, les erreurs de substitution sont plus diverses. Ce résultat suggère deux processus différents : soit la CL deviendrait épenthétique dans un processus de généralisation morpho-phonologique, soit les apprenants de FLE pourraient récupérer et ancrer des variantes fréquentes à l'oral, telles que /zãfã/ pour “enfant” ou /navjõ/ pour “avion”. En effet, d'un côté, c'est le MI “gros” qui induit le moins d'erreurs de substitution en contexte de liaison variable et le MI “trois” en contexte de liaison catégorique, ce dernier n'étant présent que dans la production “trois /n/ avions”. De l'autre, contrairement aux enfants L1, les apprenants L2 jugent mieux les liaisons catégoriques réalisées après le MI “trois” que celles après le MI “un”. De plus, ils jugent autant de liaisons variables après le MI “gros” qu'après le MI “petit” alors que la réalisation de liaison variable est plus acceptable après le MI “petit” pour les enfants francophones natifs. Le point commun entre le MI “trois” et le MI “gros” est qu'ils induisent une CL /z/. Très peu de mots commencent par le phonème /z/ en français, ce qui constitue un guide de fréquence lexical utile pour la perception de la CL /z/ (cf. chapitre ①-2.1.2, Tremblay & Spinelli, 2014a). La CL /z/ peut alors être perçue et produite comme une marque de pluriel, soit indépendante, soit intégrée à des constructions du type : « [numéral - z - [voyelle] - nom] pluriel » ou « [adjectif - z - [voyelle] - nom] pluriel ».

Par ailleurs, sans l'impact fort des fréquences d'usage à l'oral, la difficulté des CL non attendues produites sur la base d'une correspondance graphophonique serait peu surmontable. Nous avons par exemple montré que les apprenants L2 jugent aléatoirement la liaison variable réalisée après le MI “grand” opposée à la CL /d/ non attendue tout au long l'étude longitudinale. Ils ne se seraient donc pas approprié la connaissance déclarative de cette réalisation de liaison. Remarquons que les contextes de liaison « adjectif + nom » ne représentent que 0,64% dans la base de données PFC des productions d'adultes francophones (cf. chapitre ①-1.2.3.2, Durand et al., 2011 : 116). Cependant, les apprenants de FLE jugent favorablement la réalisation de la liaison après le MI “petit” comme après le MI “gros”. Ce résultat suggère que le MI “grand” souffre d'un triple désavantage : contrairement au MI “petit”, la CL /t/ qui le suit n'est compatible ni avec la consonne finale graphique de “grand”, ni avec sa forme féminine “grande”. De plus, contrairement au MI “gros”, la CL /t/ qui suit le MI “grand” au singulier n'est pas la même que la CL /z/ qui le suit au pluriel.

En résumé, les apprenants de FLE retiendraient en premier lieu une stratégie lexicale basée sur les correspondances graphophoniques mais il est difficile de trancher ensuite en faveur d'un modèle phonologique ou constructionniste. Cependant, dans les deux cas, la fréquence d'usage écrit comme oral est essentielle à l'appropriation de la liaison en français L2.

Enfin, l'influence de la langue première et de sa graphie jouerait également un rôle dans l'appropriation de la liaison en français L2. En effet, nous avons montré que contrairement aux apprenants L2 de langue.s germanique.s (De Moras, 2011; Mastromonaco, 1999; Thomas, 2002) et aux apprenants L2 hispanophones (Racine, sous presse), les apprenants coréens de FLE réalisent très peu de liaisons sans enchaînement (cf. chapitre 4.2.1.1). Le coréen étant, à l'instar du français, marqué par un enchaînement généralisé susceptible de modifier les frontières de syllabes, il s'agit plutôt d'une prononciation de la consonne finale (/œ̃n/ pour "un"), de la forme féminine du M1 ("petite") ou d'hésitations. Ces dernières n'entraînent d'ailleurs pas de liaison sans enchaînement mais une double production de la CL (à la fin du M1 ainsi qu'au début du M2 comme /tʁwaz...zãfã/ pour "trois enfants"). Ces résultats peuvent être aussi dus au fait que le coréen et le français ne partagent pas le même alphabet (cf. chapitre 2.3.1.1) si bien que les apprenants ne sont pas tentés de s'appuyer sur la représentation graphophonique qu'ils ont de leur langue première, comme ce pourrait être le cas pour les apprenants hispanophones (Racine, 2014).

L'explicitation en classe de FLE du phénomène de la liaison en français serait donc bien utile pour pallier le manque de fréquence d'usage et les appuis graphophoniques imparfaits des apprenants L2 ainsi que pour les sensibiliser à la variation sociolinguistique.

3/ Mise en perspective didactique du kaléidoscope de la liaison en français

L'objet de cette définition des processus d'appropriation de la liaison en français n'est évidemment pas de considérer que l'enseignement doit amener celui des L2 à se rapprocher de celui des L1. L'appropriation d'une langue ne peut être déconnectée des paramètres qui la sous-tendent. Si certains sont modulables, d'autres ne le sont pas. Par exemple, un apprenant L2 peut augmenter la fréquence d'usage en décidant de partir vivre en milieu homoglotte. En revanche, il ne peut décider de faire disparaître sa conscience métalinguistique ou sa connaissance des concepts, issues de la ou des langue.s qu'il maîtrise à l'oral comme à l'écrit (cf. chapitre 2.3.1.2). Les éclairages de cette présente étude sur l'appropriation de la liaison en français L1 et L2 ont permis de définir les difficultés sur lesquelles l'enseignement peut influencer afin de donner aux apprenants de FLE les moyens d'améliorer leur propre processus d'appropriation. C'est dans cette optique que nous allons reprendre le fil de notre premier chapitre qui visait à détailler les différents prismes qui composent le kaléidoscope de la liaison en français.

Pour avoir une idée de l'enseignement de la liaison en français tel qu'il est pratiqué de nos jours, nous avons réalisé un questionnaire (Harnois-Delpiano & Gautier, 2014) auquel 108 enseignants de FLE de 21 nationalités ont répondu (97 enseignantes et 11 enseignants). Nous ne l'analyserons pas ici car il dépasse le cadre que nous nous sommes fixée dans cette présente étude mais certaines tendances nous ont paru intéressantes afin d'élargir le propos à des perspectives de recherches futures. Selon Thomas (1998), le phénomène de la liaison en français est rarement enseigné du fait de sa complexité. Bien sûr, l'auteur fait référence à la mise en place d'une séquence pédagogique dédiée, cependant les enseignants ne sont que deux à indiquer qu'ils ne mentionnent jamais la liaison en classe de FLE et 54,6% estiment qu'elle est un point plutôt facile à enseigner. Si Racine (2014) souligne que les manuels spécialisés dans le domaine de la prononciation y consacrent tous une section, les enseignants participant au questionnaire ne sont en revanche que 16 sur 108 à les utiliser. Les autres se basent soit sur leurs outils personnels, soit sur les manuels pédagogiques généralistes. Cependant, la plupart de ces manuels ne mentionnent le phénomène linguistique de la liaison que dans un petit encart aux niveaux A1-A2 du CECRL, où sont parfois mêlés sans différenciation explicite : enchaînements consonantiques et liaisons obligatoires (selon le classement prescriptif inspiré de Delattre, 1947, 1951, 1966). Il ne faut pas en conclure que les enseignants se désintéressent de la liaison, bien au contraire, puisqu'ils sont 70,7% à indiquer que peu importe le niveau de français des apprenants L2, ils prennent un moment pour enseigner explicitement le fonctionnement de la liaison quand l'occasion se présente. Néanmoins, cela indique que les enseignants se réfèrent le plus souvent à leur propre perception de ce kaléidoscope, probablement parce que ce moment d'explicitation se doit d'être court. En effet, selon Thomas « devant l'immensité de la tâche à accomplir les professeurs visent généralement l'essentiel, c'est-à-dire la communication et l'absence d'erreurs grossières, laissant pour plus tard les questions stylistiques » (2002 : §34).

Sous l'angle des prismes orthoépique (cf. chapitre 1.2.1) et phonologique (cf. chapitre 1.2.2), l'enseignement consiste à mettre la focale sur la nature de la CL, en lien avec la graphie. Par exemple, faire remarquer le voisement de la consonne finale de "mes" ("mes Z amis"), le dévoisement de la consonne finale de "grand" ("un grand T homme"), la prononciation de la consonne graphique des voyelles nasales ("un N enfant") qui peut être accompagnée de la dénasalisation de cette voyelle ("bon anniversaire" /bɔ̃nanivɛʁsɛʁ/, "bon" se prononçant alors comme le féminin "bonne"). L'enseignement consiste également à mettre en lumière la resyllabation induite par l'apparition de la CL ("trois Zenfants" /tʁwɑ.zɑ̃.fɑ̃/). Pour cela, 75% des enseignants enquêtés indiquent qu'ils relient au tableau les deux mots liaisonnés (par exemple, mes_amis) et 39,8% écrivent la consonne de liaison entre les deux mots (par exemple, mes Z amis). Cependant,

Racine (2014) déplore que ces éléments, qui relèvent selon elle de la « *micro-planification* », ne soient présentés que de manière sommaire dans les manuels spécialisés dans la prononciation, sans même un lien explicite entre le chapitre abordant les voyelles nasales et celui abordant la liaison en français. L'auteure remarque par ailleurs que « la plupart des méthodes et manuels actuels introduisent [...] l'écrit dès la première leçon et présupposent par conséquent que l'apprenant peut se baser sur ses compétences en lecture de sa L1, qu'il lui suffit de transférer telles quelles vers la L2 » (Racine, sous presse : chap.3). Dans ces méthodes employées au sein de nombreux Instituts Français et Alliances Françaises partout dans le monde, les auteurs présupposent également que les apprenants L2 dont le système graphique de la L1 n'est pas l'alphabet latin le connaissent malgré tout. Quels que soient les codes graphiques maîtrisés par l'apprenant L2, la réalisation de la CL s'oppose aux autres correspondances graphophoniques non transparentes qu'il doit également s'approprier sans séance pédagogique dédiée. Par exemple, dans les tout premiers mots rencontrés : "bonjour", "au revoir", "salut", on dénombre quatre graphèmes complexes ("on" /ɔ̃/, "ou" /u/, "au" /o/, "oi" /wa/), une lettre finale muette ("t" de /saly/), et un schwa (/ɔ̃əvwɑ̃/ prononcé "au r'voir" /ɔ̃vwɑ̃/ ou /ɔ̃vwɑ̃/). Ces trois mots graphiques ont pour point commun la non réalisation d'au moins une de leur lettre, à l'instar d'autres mots rencontrés très rapidement ("un" /œ̃/, "on" /ɔ̃/, "en" /ã/, "des" /de/, "suis" /sɥi/, "est" /ɛ/) et qui vont, eux, induire une CL catégorique : "un N ami", "on N a", "en N Italie", "des Z enfants" ou variable "je suis Z allemand", "il est T américain" ainsi que la resyllabation. La présence de CL non attendues liées à la graphie ("un gros S avion", "un grand D arbre") dans les productions des apprenants coréanophones (cf. chapitre 4.2.3.2), anglophones (De Moras, 2011; Mastromonaco, 1999; Thomas, 2002) et hispanophones (Racine, sous presse) semble finalement assez prévisible. Selon Racine,

La question du support graphique doit être mieux prise en compte, en intégrant dès le début de l'apprentissage des activités diversifiées, certaines s'appuyant de manière explicite sur l'orthographe – en travaillant les correspondances phonie-graphie –, alors que d'autres doivent en faire totalement abstraction. (Racine, sous presse : chap.6)

Afin d'aider les apprenants L2 anglophones à s'approprier la liaison en français mais aussi à moins réaliser de liaisons sans enchaînement, Thomas (1998) conseille aux enseignants de « faire trouver les liaisons dans un texte oral approprié. [...] Puis de] faire observer les grandes tendances non stylistiques de la liaison : rapport avec la syllabation ouverte, l'occurrence à l'intérieur du groupe rythmique, le rapport avec la longueur, l'accentuation et la fréquence des mots » (2012 : chap.2). En effet, Eychenne et al. (2014) soulignent « le rôle primordial joué par la prosodie : la liaison est catégorique dans le contexte *chez* + CLITIQUE, mais variable à 50% dans le contexte *chez* + SN » (2014 : 44) dans les données des locuteurs francophones L1 adultes.

Cet exemple d'un même mot plus ou moins liaisonné selon la co-occurrence nous conduit à explorer l'enseignement sous l'angle du prisme lexical (cf. chapitre 1.2.4). Si la fréquence des co-occurrences influe fortement sur la réalisation de la liaison, il faut avouer qu'elle n'est même pas mentionnée dans les manuels de FLE, hormis une attention portée aux liaisons catégoriques au sein des expressions figées. Pour leur part, les apprenants de FLE semblent surgénéraliser le phénomène de la liaison en perception, en anticipant une liaison dès qu'ils entendent un M1 qui peut y conduire, c'est-à-dire dans un contexte tel "petit tableau", où la consonne initiale d'un M2 peut être considérée comme une liaison (cf. chapitre 2.1.2). Par conséquent, si la liaison peut poser des problèmes de segmentation aux apprenants, ce sont surtout les contextes de liaison probable qui influent négativement sur la reconnaissance du lexique. A l'instar de Matter (1989), Stridfeldt (2005) en conclut que les enseignants de FLE devraient systématiquement habituer les apprenants au fait que les mots peuvent apparaître sous des formes multiples dans la parole continue en montrant que la segmentation ne se fait pas toujours en attachant la consonne à l'initiale du M2 et que l'usage du contexte pour lever l'ambiguïté de séquences équivoques est un outil précieux.

Sous l'angle du prisme morphosyntaxique (cf. chapitre 1.2.3), Racine et Detey (2015) indiquent que « la majorité des explications dans les manuels de phonétique est consacrée aux difficultés de l'ordre de la macro-planification : identifier les contextes où la liaison doit, peut ou ne doit pas être réalisée » (2015 : 11). Les explications proposées dans ces manuels comme dans les manuels plus généralistes prennent alors pour base la classification prescriptive de Delattre (1947, 1951, 1966), afin de séparer les contextes de liaison en trois catégories morphosyntaxiques : obligatoire, facultative et interdite. Or le choix de la classification n'est pas anodin puisque si on se réfère à la norme, les apprenants L2 avancés réalisent très peu de liaisons alors que si on se réfère à l'usage, ils ne se différencient pas nettement des productions de locuteurs L1 (Howard, 2013; Racine, 2014). Certains enseignants tentent d'ailleurs de nuancer les règles présentées, à l'image de l'enseignante qui a indiqué en remarque de notre questionnaire (Harnois-Delpiano & Gautier, 2014) : « pour les mots invariables monosyllabiques, je trouve dans les manuels qu'elle est obligatoire mais de plus en plus, on entend des Français ne pas la faire, donc je le précise dans mes cours ». En effet, dans le contexte « adjectif + nom » ("un petit arbre", "un gros avion", "un grand arbre", "les jolis oiseaux"), 75,9% des 108 enquêtés enseignent une liaison obligatoire et 21,3% une liaison facultative conseillée. Après un adverbe ou une préposition monosyllabique ("très à la mode", "dans une heure", "chez un copain", "quand il"), ils sont 63,9% à enseigner une liaison catégorique et 29,6% une liaison facultative conseillée. Ces deux contextes sont classés obligatoires dans les manuels de FLE mais considérés comme variables dans la classification descriptive (cf. chapitre 1.2.5.3). Cependant, pour percevoir finement la liaison dans l'usage, il faut résider en contexte homoglotte,

ce qui n'est pas le cas de nombreux enseignants de FLE dont l'environnement langagier francophone se résume bien souvent aux média où la liaison est plus fréquente et à leurs collègues, plus enclins à la réaliser (Thomas, 2002). Il en résulte un enseignement très différent selon le propre positionnement de l'enseignant dans ce large spectre que représente la variation sociolinguistique (cf. chapitre 1.3). Ainsi, les réponses des 108 enseignants enquêtés sont loin d'être homogènes concernant les contextes morphosyntaxiques de liaison variable. Par exemple, après le verbe "être" ("je suis américain", "tu es ici", "il est amoureux", "vous êtes amis"), ils sont 22,2% à enseigner une liaison catégorique, 50,9% une liaison facultative conseillée et 20,4% une liaison facultative qu'ils conseillent de ne pas réaliser. Par ailleurs, si certains enseignants donnent des indications quant à la réalisation des liaisons variables, tel que « en cas de doute, ne pas mettre la liaison est mieux que d'en mettre à la mauvaise place », d'autres préfèrent ce que Thomas (1998) nomme « l'apprentissage par osmose », c'est-à-dire laisser un libre choix aux apprenants sans toutefois mentionner les conditions de ce choix. Néanmoins, plusieurs enseignants ont indiqué qu'ils sensibilisent leurs apprenants à la variation sociolinguistique, par exemple : « j'explique les différences d'utilisation en fonction des registres de langue, de l'interlocuteur, de la situation de communication ». Dans la pratique, les enseignants qui sont sensibles au phénomène de la liaison vont donc plus loin que ce que leur propose les manuels de FLE, certains créant d'ailleurs leurs propres outils.

En effet, sous l'angle du prisme de la variation sociolinguistique (cf. chapitre 1.3), aux niveaux B et C du CECRL, la liaison facultative (au sens normatif) est évoquée dans les manuels pédagogiques généralistes mais uniquement comme marqueur de registre standard / soutenu. Or Racine et Detey (2015 : 10) remarquent que « la didactisation de phénomènes variationnels n'est pas une tâche aisée [et que] toute tentative de simplification peut rapidement s'avérer complètement artificielle ». Par exemple,

si la réalisation de certaines liaisons peut effectivement constituer une marque de registre soutenu, elle va généralement de pair avec des formes lexicales et des constructions syntaxiques de même niveau. L'exemple suivant, tiré d'un manuel de FLE récent, semble donc très peu réaliste pour illustrer un registre oral standard : « Ces maladies#orphelines sont trop#invalidantes pour ne pas#être considérées comme les [z]autres » (le symbole # marque la non réalisation d'une liaison). (Racine, 2014 : 19)

En d'autres termes, quel que soit le prisme observé, il semble bien que les manuels pédagogiques spécialisés dans la prononciation mais surtout les manuels généralistes, les plus usités, ont besoin d'être adaptés aux besoins des apprenants, aux attentes des enseignants et à l'usage actuel de ce kaléidoscope linguistique soumis à variation sociolinguistique.

Pour terminer, il n'y a, à notre connaissance, que De Moras (2011) qui s'est intéressée à l'effet de l'enseignement sur l'appropriation de la liaison et de l'enchaînement en français L2. L'auteure (2011 : 278) cherchait notamment à savoir quel type d'activité était le plus bénéfique entre « explication théorique » (connaissance déclarative), « répétition » (perception suivie de production) et « pratique et correction » (production suivie de connaissance déclarative). Toutefois, il semblerait que l'auteure n'ait pu mettre en place son protocole expérimental dans de bonnes conditions et ses résultats s'en trouvent peu lisibles. Néanmoins, tous les participants ayant au final reçu le même enseignement entre le premier et le dernier test de lecture, De Moras indique que, les résultats pris globalement, « une demi-heure d'enseignement a permis aux apprenants de faire des progrès dans le domaine des liaisons et des enchaînements » (2011 : 444). L'auteure ajoute cependant,

si l'on veut étudier les effets de l'enseignement sur des points phonétiques tels que les liaisons, il serait utile d'avoir une formation plus longue (qu'une demi-heure), de préférence une année ou deux années d'enseignement, et d'avoir un post-test beaucoup plus tard que le nôtre, plusieurs mois plus tard, voire une année plus tard. (De Moras, 2011 : 488)

Selon les résultats de notre étude, d'autres recommandations seraient utiles à l'élaboration de protocoles pour de futures études sur l'effet de l'enseignement sur l'appropriation de la liaison en FLE. La première d'entre elles, serait que tous, chercheurs et enseignants, adoptent la classification descriptive de la liaison. En effet, bien que de niveau débutant, les apprenants coréens de FLE font la différence entre un contexte de liaison catégorique « déterminant + nom » et un contexte variable « adjectif qualificatif + nom ». Or ils reçoivent un enseignement de la classification prescriptive selon laquelle les deux contextes relèvent de la liaison obligatoire, ce qui va à l'encontre de la perception qu'ils ont de la fréquence d'usage. Cette dernière devrait au contraire être exploitée et des études pourraient s'intéresser à l'effet d'un enseignement privilégiant l'oral en début d'apprentissage du français. Des bénéfices devraient être observables, notamment sur le jugement d'acceptabilité des deux variantes de la liaison variable. D'autres études pourraient en outre s'intéresser à l'effet d'un enseignement approfondi de la « micro-planification » (Racine, sous presse). Ce dernier devrait renforcer le processus d'appropriation de la liaison en FLE et des bénéfices devraient être observables, notamment sur la resyllabation et les erreurs de CL non attendue par substitution orthographique. Dans les deux cas, une amélioration de la prosodie du français et de ses variables sociolinguistiques ne peuvent que servir les compétences orales des apprenants de FLE évalués selon le CECRL devenu incontournable. Nous concluons donc avec le souhait d'une prise en compte plus effective de ces phénomènes langagiers dans les méthodes d'enseignement du FLE et dans les formations d'enseignants de FLE.

RÉFÉRENCES

- Académie Française [Site Internet]. (2015). La langue française. Questions de langue : "Liaisons" et "Le haricot ou l'haricot ?" & Dire, Ne pas dire "Courrier des internautes". Tiré de <http://www.academie-francaise.fr> consulté le 4 juin 2015
- Adda-Decker, M., Fougeron, C., Gendrot, C., Delais-Roussarie, E., & Lamel, L. (2012). La liaison dans la parole spontanée familière : une étude sur grand corpus. *Revue française de linguistique appliquée*, XVII(2012/1), 113-128. Tiré de <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2012-1-page-113.htm> consulté le 10/05/2015
- Ågren, J. (1973). Etudes sur quelques liaisons facultatives dans le français de conversation radiophonique, fréquences et facteurs. Suède : Uppsala.
- Ahmad, M. (1993). Vingt heures de français parlé... Aspects phonétiques de liaison. (Doctorat, Université Stendhal Grenoble 3, France).
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge (MA)-Londres: Harvard University Press.
- Ashby, W. J. (1981). French liaison as a sociolinguistic phenomenon. Dans W. W. Cressey & D. J. Napoli (Édit.), *Linguistic symposium on romance languages, 9th : 1979* (p. 46-57). USA: Georgetown University.
- Ashby, W. J. (2003). *La liaison variable en français parlé tourangeau : une étude en temps réel*. Communication présentée à Congrès annuel de l'Association for French Language Studies, France : Tours.
- Auger, J. (1997). Formel vs informel. Dans M.-L. Moreau (Édit.), *Sociolinguistique : concepts de base* (p. 152-153). Sprimont: Mardaga.
- Barreca, G. (2014). *Multidimensionnalité de la liaison variable et difficultés de classification. Le cas des adverbes monosyllabiques*. Communication présentée à Journées d'Études sur la Parole (JEP 2014), Actes de Journées d'Études sur la Parole (Juin 2014). Le Mans, France. Tiré de <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01078035> consulté le 19 juin 2015
- Barreca, G., & Floquet, O. (2015). *L'acquisition de la liaison chez des apprenants italophones : le corpus IPFC italien (Rome)*. Communication présentée à Séminaire "Liaison" du laboratoire MoDyCo - 16 avril 2015, Université de Nanterre Paris Ouest La Défense. Tiré de http://www.academia.edu/13109551/L_acquisition_de_la_liaison_chez_des_apprenants_italophones_Le_corpus_IPFC-italien_Rome_ consulté le 11 août 2015
- Bartning, I., & Forsberg, F. (2006). *Les séquences préfabriquées à travers les stades de développement en français L2*. Université de Stockholm. Tiré de <http://rudar.ruc.dk:8080/bitstream/1800/8479/1/Artikel93.pdf> consulté le 15 septembre 2015
- Bartning, I., Martin, M., & Vedder, I. (2010). *Communicative proficiency and linguistic development : intersections between SLA and language testing research* (vol. 1): EuroSLA Monographs Series. Tiré de <http://eurosla.org/monographs/EM01/EM01home.html> consulté le 10 septembre 2015

- Baude, O., & Dugua, C. (2011). (Re)faire le corpus d'Orléans quarante ans après : quoi de neuf, linguiste ? *Corpus, n°10 - Varia*(2011), 99-118. Tiré de <http://corpus.revues.org/2036> consulté le 17 janvier 2013
- Blanc, M., & Biggs, P. (1971). L'enquête socio-linguistique sur le français parlé à Orléans. *Le Français dans le Monde*, 85(dec. 1971), 16-25.
- Booij, G., & De Jong, D. (1987). The domain of liaison: theories and data. *Linguistics*, 25(5). doi: 10.1515/ling.1987.25.5.1005
- Bordal, G., & Lyche, C. (2008). *La liaison en terre africaine*. Communication présentée à Journées PFC décembre 2008 - Phonologie du français contemporain : variation, interfaces, cognition, 11-13 décembre 2008, Paris. Tiré de http://www.projet-pfc.net/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=51&Itemid=179 consulté le 5 janvier 2015
- Boutin, B. A., & Lyche, C. (2014). Ce que nous apprennent des locuteurs francophones non-lecteurs sur la liaison. Dans C. Soum-Favaro, A. Coquillon & J.-P. Chevrot (Édit.), *La liaison : approches contemporaines* (p. 283-310). Berne: Peter Lang.
- Branka-Rosoff, S., Fleury, S., Lefevre, F., & Pires, M. (2012). Discours sur la ville. Présentation du Corpus de Français Parlé Parisien des années 2000 (CFPP2000). Tiré de <http://cfpp2000.univ-paris3.fr/CFPP2000.pdf> consulté le 20 juin 2015
- Brissaud, C., Chevrot, J.-P., & Lefrançois, P. (2006). Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français. *Langue française*, 151(2006), 74-93. doi: 10.3406/lfr.2006.6775
- Brossard, M. (1994). Quelques réflexions sur activités métalinguistiques et situations scolaires. *Repères, 9 - Activités métalinguistiques à l'école* 29-36. Tiré de http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/reperes/web/fascicule.php?num_fas=265 consulté le 12 septembre 2015
- Brun, A. (1931). *Le français de Marseille : étude de parler régional*. Marseille: Institut historique de Provence.
- Bürki, A., Spinelli, E., & Gaskell, M. G. (2012). A written word is worth a thousand spoken words : The influence of spelling on spoken-word production. *Journal of Memory and Language*, 67(4), 449-467. doi: 10.1016/j.jml.2012.08.001
- Buson, L., Chevrot, J.-P., Nardy, A., & Abouzaid, M. (2014). *Catégorisations et représentations sociolinguistiques : les variétés stylistiques existent-elles ?* vol. SHS Web of Conferences 8. F. Neveu, P. Blumenthal, L. Hriba, A. Gerstenberg, J. Meinschaefer & S. Prévost (Édit.), *Actes du 4e Congrès Mondial de Linguistique Française* (vol. SHS Web of Conferences 8, p. 1407-1418). doi: 10.1051/shsconf/20140801149
- Bybee, J. (2001a). Frequency effects on French liaison. Dans J. Bybee & P. Hopper (Édit.), *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bybee, J. (2001c). *Phonology and Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bybee, J. (2005). La liaison : effets de fréquence et constructions. *Langages*, 158(2005/2), 24-37. doi: 10.3406/lgge.2005.2660

- Bybee, J. (2010). *Language, Usage and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calvet, L.-J. (1996). *Histoire de l'écriture*. Paris: Plon.
- Cannard, C., Bonthoux, F., Blaye, A., Scheuner, N., Schreiber, A.-C., & Trinquart, J. (2006). BD2I : normes sur l'identification de 274 images d'objets et leur mise en relation chez l'enfant français de 3 à 8 ans. *L'Année Psychologique*, 106, 375-396. Tiré de <http://gsite.univ-provence.fr/gsite/Local/lpc/dir/blaye/pdf/CannardetalAnneePsy.pdf>, consulté le 28 décembre 2014
- Chabanal, D., Chanier, T., & Liégeois, L. (2013). ALIPE (Acquisition de la Liaison et Interactions Parents Enfants). Données primaires (corpus). Laboratoire de Recherche sur le Langage - EA 999 (LRL, Clermont-Ferrand FR). Création 2013-12-18. (Banque de données parole et langage (SLDR/ORTOLANG)). DOI: [hdl:11041/alipe-000853](https://doi.org/10.1041/alipe-000853).
- Chabanal, D., & Liégeois, L. (2014). Production de liaisons dans l'input parental. Dans C. Soum-Favaro, A. Coquillon & J.-P. Chevrot (Édit.), *La liaison : approches contemporaines* (p. 263-282). Berne: Peter Lang.
- Chevrot, J.-P. (2014). *Acquisition des liaisons, constructions, lexicale : une approche basée sur l'usage*. Communication présentée à Centre de Recherche sur le Langage, l'Esprit et le Cerveau, UQAM, Montréal, Canada.
- Chevrot, J.-P., Chabanal, D., & Dugua, C. (2007). Pour un modèle de l'acquisition des liaisons basé sur l'usage : trois études de cas. *Journal of French Language Studies, Cambridge University Press (CUP)*, 1(17 | 2007), 103-128. doi: [10.1017/S0959269506002663](https://doi.org/10.1017/S0959269506002663)
- Chevrot, J.-P., Dugua, C., & Fayol, M. (2009). Liaison acquisition, word segmentation and construction in French: a usage-based account. *Journal of Child Language*, 36, 557-596. doi: [10.1017/S0305000908009124](https://doi.org/10.1017/S0305000908009124)
- Chevrot, J.-P., Dugua, C., Harnois-Delpiano, M., Siccardi, A., & Spinelli, E. (2013). Liaison acquisition: debates, critical issues, future research. *Language Sciences*, 39, 83-94. doi: [10.1016/j.langsci.2013.02.011](https://doi.org/10.1016/j.langsci.2013.02.011)
- Chevrot, J.-P., & Fayol, M. (2001). Acquisition of French liaison and related child errors. Dans M. Almgren, M.-J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal & B. MacWhinney (Édit.), *Research on Child Language Acquisition : Proceedings of the 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language* (p. 760-774). Somerville: Cascadilla Press.
- Conseil de l'Europe, C. E. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* Paris : Les éditions Didier. Tiré de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp, consulté le 28 décembre 2014
- Conseil Supérieur de l'Audiovisuel [Site Internet]. (2015). Lettre du CSA. *Langue française*. Tiré de www.csa.fr consulté le 23 août 2015
- Coquillon, A., Durand, J., Lyche, C., & Eychenne, J. (2010). *French liaison : from global results to local varieties*. Communication présentée à Colloque international PHONLEX, 8-10 septembre 2010, Université de Toulouse II - Le Mirail, France.
- Côté, M.-H. (2005). Le statut lexical des consonnes de liaison. *Langages*, 158(2005/2), 66-78. doi: [10.3917/lang.158.0066](https://doi.org/10.3917/lang.158.0066)

- Côté, M.-H. (2008). Empty elements in schwa, liaison and h-aspiré : The French Holy Trinity revisited. Dans J. Hartmann, V. Hegedüs & H. Van Riemsdijk (Édit.), *Sounds of Silence : Empty Elements in Syntax and Phonology* (p. 61-103). Amsterdam: Elsevier.
- Côté, M.-H. (2011). French liaison. Dans M. van Oostendorp, C. J. Ewen, E. Hume & K. Rice (Édit.), *The Blackwell Companion to Phonology* (vol. 5 : Phonology across languages, p. 2685-2710). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Côté, M.-H. (2013). Understanding cohesion in French liaison. *Language Sciences*, 39(sept. 2013), 156-166. doi: 10.1016/j.langsci.2013.02.013
- Côté, M.-H. (2014). Liaison et assibilation en français laurentien. Dans C. Soum-Favaro, A. Coquillon & J.-P. Chevrot (Édit.), *La liaison : approches contemporaines* (p. 9-31). Berne: Peter Lang.
- Cowan, N. (2010). The magical mystery four : how is working memory capacity limited, and why ? *Current Directions in Psychological Science*, 19(1), 51-57. doi: 10.1177/0963721409359277
- Dautricourt, R. G. (2010). French liaison : linguistic and sociolinguistic influences on speech perception. (PhD, The Ohio State University, USA).
- Davis, S., & Kang, H. (2006). English loanwords and the word-final [t] problem in Korean. *Language Research*, 42 253-274. Tiré de <http://www.indiana.edu/~lingdept/faculty/davis/DavisKang2006.pdf> consulté le 3 septembre 2015
- De Jong, D. (1994). La sociophonologie de la liaison orléanaise. Dans C. Lyche (Édit.), *French generative phonology : retrospective and perspectives* (p. 95-130). Middlesex: Association for French Language Studies / European Studies Research Institute.
- De Jong, D., Poll, E., & Woudman, W. (1981). La liaison : l'influence sociale et stylistique sur l'emploi de la liaison dans le français parlé à Tours. (Master, University of Groningen, Pays-Bas).
- De Moras, N. O. (2011). *Acquisition de la liaison et de l'enchaînement en français L2 : le rôle de la fréquence*. (Doctorat, University of Western Ontario, Canada). Tiré de <http://ir.lib.uwo.ca/etd/176/> consulté le 31 juillet 2015
- Debrenne, M. (2003). Fautes typiques des russophones lors de l'apprentissage du FLE. (Initialement publié sur EduFLE.net). Tiré de <http://fr.scribd.com/doc/123939094/Erreurs-Des-Russophones> consulté le 4 juin 2015
- Dejean de la Batie, B., & Bradley, D. C. (1995). Resolving word boundaries in spoken French : native and non-native strategies. *Applied Psycholinguistics*, 16(1), 59-81.
- Delattre, P. (1947). La Liaison en Français, Tendances et Classification. *The French Review*, 21(2), 148-157. Tiré de <http://www.jstor.org/stable/380528> consulté le 1er mai 2015
- Delattre, P. (1951). Principes de phonétique française à l'usage des étudiants anglo-américains : École Française d'été, Middlebury College.
- Delattre, P. (1955). Les Facteurs de la Liaison Facultative en Français. 29(1), 42-49. Tiré de <http://www.jstor.org/stable/382579> consulté le 17 avril 2015
- Delattre, P. (1956). La Fréquence des liaisons facultatives en français. *The French Review*, 30(1), 48-54. Tiré de <http://www.jstor.org/stable/382008> consulté le 17 avril 2015
- Delattre, P. (1966). *Studies in French and Comparative Phonetics*. La Haye: Mouton.

- Desrochers, R. (1994). Les liaisons dangereuses : le statut équivoque des erreurs de liaison. *Linguisticae Investigationes*, XVIII(2), 243-284.
- Detey, S., & Kawaguchi, Y. (2008). *Interphonologie du Français Contemporain (IPFC) : récolte automatisée des données et apprenants japonais*. Communication présentée à Journées PFC : Phonologie du français contemporain : variation, interfaces, cognition, Paris, 11-13 décembre 2008. Tiré de http://cbllle.tufts.ac.jp/ipfc/assets/files/PFC2008_12_detey_kawaguchi.ppt
- Detey, S., & Nespoulous, J.-L. (2008). Can orthography influence second language syllabic segmentation? Japanese epenthetic vowels and French consonantal clusters. *Lingua*, 118(1), 66-81. doi: 10.1016/j.lingua.2007.04.003
- Dewaele, J.-M. (2002). Using sociostylistic variants in advanced French interlanguage : The case of nous / on. *EUROSLA Yearbook*, 2(1), 205 –226. doi: 10.1075/eurosla.2.13dew
- Dewaele, J.-M. (2004). Retention or omission of the ne in advanced French interlanguage : The variable effect of extralinguistic factors. *Journal of Sociolinguistics*, 8(3), 433-450. doi: 10.1111/j.1467-9841.2004.00268.x
- Domergue, U. (1805). *Manuel des étrangers amateurs de la langue française ; ouvrage utile aux français eux-mêmes*. Paris: Imprimerie de Guilleminet. Tiré de https://archive.org/details/bub_gb_BaUPAAAAQAAJ consulté le 22 août 2015
- Dugua, C. (2006). Liaison, segmentation lexicale et schémas syntaxiques entre 2 et 6 ans : un modèle développemental basé sur l'usage. (Doctorat, Université Stendhal Grenoble 3, France).
- Dugua, C., Spinelli, E., Chevrot, J.-P., & Fayol, M. (2009). Usage-based account of the acquisition of liaison : evidence from sensitivity to plural / singular orientation of nouns. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(2009), 342-350. doi: 10.1016/j.jecp.2008.07.006
- Durand, J., Laks, B., Calderone, B., & Tchobanov, A. (2011). Que savons-nous de la liaison aujourd'hui ? *Langue française*, 201111 (n°169), 103-135. doi: 10.3917/lf.169.0103
- Durand, J., Laks, B., & Lyche, C. (2002). La phonologie du français contemporain: usages, variétés et structure. Dans C. Pusch & W. Raible (Édit.), *Romanistische Korpuslinguistik- Korpora und gesprochene Sprache/Romance Corpus Linguistics - Corpora and Spoken Language* (p. 93-106). Tübingen: Gunter Narr Verlag. <http://www.projet-pfc.net>.
- Durand, J., Laks, B., & Lyche, C. (2009). Le projet PFC : une source de données primaires structurées. Dans J. Durand, B. Laks & C. Lyche (Édit.), *Phonologie, variation et accents du français* (p. 19-61). Paris: Hermès. <http://www.projet-pfc.net>.
- Durand, J., & Lyche, C. (2008). French liaison in the light of corpus data. *Journal of French Language Studies*, 18(1), 33-66. doi: 10.1017/S0959269507003158
- Ellis, R. (2003 [1997]). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Encrevé, P. (1983). La liaison sans enchaînement. Actes de la recherche en sciences sociales - L'usage de la parole, 46(mars 1983), 39-66. doi: 10.3406/arss.1983.2176
- Encrevé, P. (1988). La liaison avec et sans enchaînement. Paris: Seuil.

- Eychenne, J., Lyche, C., Durand, J., & Coquillon, A. (2014). Quelles données pour la liaison en français : la question des corpus. Dans C. Soum-Favaro, A. Coquillon & J.-P. Chevrot (Édit.), *La liaison : approches contemporaines* (p. 33-60). Berne: Peter Lang.
- Falbo, C., Janot, P., Murano, M., & Paternostro, R. (sous presse). "Gran[d] émoi à l'Unio[n] européenne" : studenti italo-foni di FLE alle prese con la liaison. *Bulletin VALS-ASLA - L'apprentissage de la liaison en français par des locuteurs non natifs : éclairage des corpus oraux*, 102(décembre 2015).
- Féry, C. (2003). *Liaison and syllable structure in French*. (Master, Universität Postdam, Allemagne).
- Fouché, P. (1956). *Traite de prononciation française*. Paris: Klincksieck.
- Fougeron, C., Goldman, J.-P., Dart, A., Guélat, L., & Jeager, C. (2001). *Influence de facteurs stylistiques, syntaxiques et lexicaux sur la réalisation de la liaison en français*. Communication présentée à TALN 2001, Tours, 2-5 juillet. Tiré de <http://www.researchgate.net/publication/236971860> consulté le 15 juillet 2015
- Freed, B. F. (1998). An Overview of Issues and Research in Language Learning in a Study Abroad Setting. *Frontiers : The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, IV 31-60. Tiré de <http://www.frontiersjournal.com/issues/vol4/index.htm> consulté le 28 août 2015
- Furet, F., & Ozouf, J. (1977). *Lire et écrire : l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. Paris: Editions de Minuit.
- Gaetone, D. (1978). Forme sous-jacente unique ou liste d'allomorphes ? (A propos des consonnes de liaison en français). *Linguistics*, 16(214), 33-54. doi: 10.1515/ling.1978.16.214.33
- Gadet, F. (1997 [1992]). *Le français populaire* (2^e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Paris: Ophrys.
- Galazzi, E., Falbo, C., Janot, P., Murano, M., & Paternostro, R. (2013). Autour d'un corpus d'apprenants italo-phones de FLE : présentation du projet 'Interphonologie du Français Contemporain - italien'. *Repères DoRiF n°3 - Projets de recherche sur le multi/plurilinguisme et alentours...* (septembre 2013). Tiré de http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=93 consulté le 11 août 2015
- Galindo Arias, D. M. (2011). *L'audition et la prononciation du français par des Colombiens des niveaux A, B et C du CECR. Etude de cas dans le cadre d'une formation de FLE à l'université De la Salle en Colombie*. (Master, Université Stendhal Grenoble 3, France). Tiré de <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00605362> consulté le 7 juillet 2015
- Gautier, R. (2011). *Réseau social et usage des langues en contexte de séjour d'étude à l'étranger : une étude microsociologique chez des apprenants anglophones du français*. (Master, Université Stendhal Grenoble 3, France).
- Gautier, R., & Chevrot, J.-P. (2012). Influence des réseaux sociaux sur l'usage et l'acquisition du français langue seconde par des Américains lors de séjour d'étude en France : une étude exploratoire. Dans F. Neveu, V. Muni Toke, P. Blumenthal, T. Klingler, P. Ligas, S. Prévost & S. Teston-Bonnard (Édit.), *Actes du 3ème Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2012* (vol. SHS Web of Conferences 1,, p. 2071-2082). Lyon, France, 4-7 Juillet 2012: EDP Sciences. doi: 10.1051/shsconf/20120100161

- Gautier, R., & Chevrot, J.-P. (2015). Social networks and acquisition of sociolinguistic variation in a study abroad context : a preliminary study. Dans R. Mitchell, N. Tracy-Ventura & K. McManus (Édit.), *Social interaction, identity and language learning during residence abroad* (vol. 4, p. 169-184): EuroSLA Monographs Series.
- Gide, A. (1992 [1924]). *Si le grain ne meurt*. Paris: Gallimard.
- Gómez, N. G., & Tomé, M. (2011). Fautes typiques des hispanophones. Tiré de <http://www.estudiodefrances.com/?p=968> consulté le 15 juin 2015
- Gougenheim, G. (1938). *Le système grammatical de la langue française*. Paris: Bibliothèque du Français Moderne.
- Grammont, M. (1926 [1914]). *Traité pratique de prononciation française*. Paris: Delagrave.
- Green, J. N., & Hintze, M.-A. (1990). Variation and change in French linking phenomena : essays presented to Rebecca Posner on the occasion of her sixtieth birthday. Dans J. N. Green & W. Ayres-Bennett (Édit.), *Variation and change in French* (p. 61-88). London: Routledge.
- Grevisse, M., & Goosse, A. (2011 [1936]). *Le bon usage*. Bruxelles: De Boeck.
- Guitry, S. (1959). *Hommage à Sacha Guitry - Plage 1 : L'esprit de Paris*. Paris: Philips. Tiré de <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k8806010s> consulté le 8 août 2015
- Han, M. H. (2011). Fautes de prononciation des coréens apprenant le français et correction phonétique. *Synergies Corée*(2 | 2011), 73-82. Tiré de http://gerflint.fr/Base/Coree2/han_mun_hi.pdf consulté le 31 août 2015
- Harnois-Delpiano, M. (2006). Etude longitudinale de l'acquisition des liaisons chez l'apprenant coréen de Français Langue Étrangère : comparaison avec un modèle développemental attesté chez des enfants francophones natifs. (Diplôme Supérieur de Recherches, Université Stendhal Grenoble 3, France). Tiré de <http://tinyurl.com/mhd-2006c> consulté le 28 décembre 2014
- Harnois-Delpiano, M., Cavalla, C., & Chevrot, J.-P. (2012). L'acquisition de la liaison en L2 : étude longitudinale chez des apprenants coréens de FLE et comparaison avec enfants francophones natifs. Dans F. Neveu, V. Muni Toke, P. Blumenthal, T. Klingler, P. Ligas, S. Prévost & S. Teston-Bonnard (Édit.), *Actes du 3ème Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2012* (vol. SHS Web of Conferences 1, p. 1575-1589). Lyon, France, 4-7 Juillet 2012. doi: 10.1051/shsconf/20120100150
- Harnois-Delpiano, M., Chevrot, J.-P., & Cavalla, C. (2012). *La liaison chez des apprenants coréens de FLE : comparaison de l'acquisition et de la stabilité des acquis avec des LI*. Communication présentée à Journées IPFC InterPhonologie du Français Contemporain, Paris, France, 10-11 décembre 2012. Tiré de <http://tinyurl.com/mhd-ipfc> consulté le 28 juillet 2015
- Harnois-Delpiano, M., & Gautier, R. (2014). Les enseignants de FLE et la liaison en français - Questionnaire en ligne. Tiré de <http://tinyurl.com/liaison-fle> et <http://tinyurl.com/liaison-fle-reponses> consulté le 30 septembre 2015
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence : Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378. doi: 10.1111/1467-8624.00612

- Howard, M. (2004). Sociolinguistic variation and Second Language Acquisition : a preliminary study of advanced learners of French. *SKY Journal of Linguistics*, 17 143-165. Tiré de <http://www.linguistics.fi/julkaisut/SKY2004/Howard.pdf> consulté le 31 juillet 2015
- Howard, M. (2005). L'acquisition de la liaison en français langue seconde. *Corela [en ligne]*, HS-1 | 2005 (mis en ligne le 16 février 2005). Tiré de <http://corela.revues.org/1127> consulté le 28 avril 2015
- Howard, M. (2006a). Morpho-phonetic variation in the spoken French media : a comparison of three sociolinguistic variables. *Estudios de Sociolingüística*, 7(1), 1-29. Tiré de <http://www.sociolingüística.uvigo.es/articulo1.asp?id=192> consulté le 22 juillet 2015
- Howard, M. (2006c). Progression in second language learning : the case of the acquisition of sociolinguistic variation. Dans T. Harden, A. Witte & D. Köhler (Édit.), *The concept of progression in the teaching and learning of foreign languages* (p. 355-375). Oxford: Peter Lang.
- Howard, M. (2013). La liaison en français langue seconde, une étude longitudinale préliminaire. *Language, Interaction and Acquisition*, 4(2), 190-231. doi: 10.1075/lia.4.2.04how
- Huot, F. (1978). *Difficultés phonétiques de l'acquisition du français langue seconde*. Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme. Tiré de <http://eric.ed.gov/?id=ED179087> consulté le 05 août 2015
- Kim, K.-R., & Song, G.-Y. (2012). Quelques types d'erreurs de prononciation du français chez des apprenants coréens. コーパスに基づく言語学教育研究報告 *Working Papers in Corpus-based Linguistics and Language Education (CbLLE)*, 9, 1-10. Tiré de http://cblle.tufs.ac.jp/assets/files/publications/working_papers_09/section/001-010.pdf consulté le 21 septembre 2015
- Klausenburger, J. (1974). Rule inversion, opacity, conspiracies : French liaison and elision. *Lingua*, 34(2-3), 167-179. doi: 10.1016/0024-3841(74)90015-1
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (2001). Langage oral et langage écrit. Dans G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (Édit.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik* (vol. Tome 1-2, p. 584-627). Tübingen: Max Niemeyer.
- Koschwitz, E. (1893). *Les parlers parisiens, anthologie phonétique*. Paris: H. Welter. Tiré de <https://archive.org/details/lesparlersparisi00koscuoft> consulté le 11 juillet 2015
- Kovac, C. (1979). The role of speech style in the realization of optional liaison in French : a pilot study. *La Linguistique*, 15 149-154.
- Labov, W. (1973). Some principles of linguistic methodology. *Language in Society*, 1. 97-120.
- Laks, B. (2005a). La liaison et l'illusion. *Langages*, 158(2005/2), 101-125. doi: 10.3406/lgge.2005.2666
- Laks, B. (2005c). Phonologie et construction syntaxique : la liaison, un test de cohésion et de figement syntaxique. *Linx*, 53(2005). doi: 10.4000/linx.274
- Laks, B. (2014). Diachronie de la liaison en français contemporain : le cas de la parole publique (1999-2011). Dans J. Durand, K. Gjeerts & B. Laks (Édit.), *La phonologie du français : normes, périphéries, modélisation* (p. 333-375): Presses Universitaires de Paris Ouest.

- Laks, B., & Calderone, B. (2014). La liaison en français contemporain : approches lexicales et exemplaristes. Dans C. Soum-Favaro, A. Coquillon & J.-P. Chevrot (Édit.), *La liaison : approches contemporaines* (p. 61-89). Berne: Peter Lang.
- Langlard, H. (1928). *La liaison dans le français*. Paris: E. Champion.
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris: Hachette FLE.
- Léon, M. (1984). Erreurs et normalisation : les liaisons fautives en français contemporain. *Revue de Phonétique Appliquée / Université d'Etat à Mons Belgique*, 69 1-9.
- Léon, P. (1976 [1966]). *Prononciation du français standard, aide-mémoire d'orthoépée* (3^e éd.). Paris: Didier.
- Léon, P. (2011 [1992]). *Phonétisme et prononciations du français* (6^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Léon, P., & Bhatt, P. (2009). *Structure du français moderne, introduction à l'analyse linguistique*. Paris: Armand Colin.
- Léon, P., & Léon, M. (1980 [1964]). *Introduction à la phonétique corrective à l'usage des professeurs de français à l'étranger* (2^e éd.). Paris: Hachette - Larousse.
- Leroy, S., & Maillart, C. (2012). *Construire son langage, une nouvelle conception de l'acquisition langagière : données développementales et approche en pathologie langagière*. Communication présentée à Les conférences de l'ASELF (Association Scientifique et Ethique des Logopèdes Francophones), Liège, Belgique. Tiré de <http://hdl.handle.net/2268/116929> consulté le 7 septembre 2015
- Leroy, S., Parisse, C., & Maillart, C. (2009). Les difficultés morphosyntaxiques des enfants présentant des troubles spécifiques du langage oral : une approche constructiviste. *Rééducation orthophonique*, 47(238), 21-45.
- Liaison. (2012). *Trésor de la Langue Française informatisé*. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. France : Nancy. Tiré de <http://www.cnrtl.fr/definition/liaison>, Entrée 4.a) consultée le 12 avril 2015
- Liaison. (2016). *Le Petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert - Sejer, 2015. Tiré de la version numérique consultée en ligne le 24 mai 2015
- Liégeois, L. (2014). *Usage des variables phonologiques dans un corpus d'interactions naturelles parents-enfant : impact du bain linguistique et dispositifs cognitifs d'apprentissage*. (Doctorat, Clermont Ferrand 2). Tiré de <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01108764> consulté le 22 juin 2015
- Malécot, A. (1975). French liaison as a function of grammatical, phonetic and paralinguistic Variables. *Phonetica*, 32 161-179.
- Malécot, A. (1980 [1977]). *Introduction à la phonétique française*. La Haye: Mouton.
- Mallet, G. (2008). *La liaison en français : descriptions et analyses dans le corpus PFC*. (Doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France). Tiré de http://www.projet-pfc.net/bulletins-et-colloques/cat_view/932-.html consulté le 8 mai 2015
- Martin, N. (2005). *Réseaux sociaux et variations phonétiques*. (Master, Université Stendhal Grenoble 3, France).

- Martinon, P. (1913). Comment on prononce le français - Traité complet de prononciation pratique avec les noms propres et les mots étrangers. Paris : Librairie Larousse: <https://archive.org/details/commentonprononc00martuoft> consulté le 26 juin 2015.
- Mastromonaco, S. M. (1999). *Liaison in French as a Second Language*. (PhD, University of Toronto, Canada). Tiré de <http://hdl.handle.net/1807/12768> consulté le 15 juillet 2015
- Matter, J. F. (1986). A la recherche des frontières perdues : étude sur la perception de la parole en français. (Doctorat, Université de Utrecht, Pays-Bas, Amsterdam : De Werelt).
- Matter, J. F. (1989). Some fundamental problems in understanding French as Foreign Language. Dans H.W. Dechert & M. Raupach (Édit.), *Interlingual processes* (vol. Language in performance ; 1, p. 105-119). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Milner, J.-C., & Regnault, F. (1987). Dire le vers. Court traité à l'intention des acteurs et des amateurs d'alexandrins. Paris: Editions du Seuil.
- Morin, Y.-C. (1992). Un cas méconnu de la déclinaison de l'adjectif français : les formes de liaison de l'adjectif antéposé. Dans A. Clas (Édit.), *Le mot, les mots, les bons mots. Word, words, witty words. Hommage à Igor A. Mel'cuk*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Morin, Y.-C. (2003). Remarks on prenominal liaison consonants in French. Dans S. Ploch (Édit.), *Living on the Edge : 28 Papers in Honour of Johnathan Kaye* (p. 385-400). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Morin, Y.-C. (2005). La liaison relève-t-elle d'une tendance à éviter les hiatus ? *Langages*, 158(2005/2), 8-23. doi: 10.3406/lgge.2005.2659
- Morin, Y.-C., & Kaye, J. D. (1982). The syntactic bases for French liaison. *Journal of Linguistics*, 18(2), 291-330. Tiré de <http://www.jstor.org/stable/4175640> consulté le 7 juillet 2015
- Nardy, A. (2003). Production et jugement d'acceptabilité entre 2 et 6 ans : aspects psycholinguistiques et sociolinguistiques de l'acquisition des liaisons. (DEA, Université Stendhal Grenoble 3, France).
- Nardy, A. (2008). Acquisition des variables sociolinguistiques entre 2 et 6 ans : facteurs sociologiques et influences des interactions au sein du réseau social. (Doctorat, Université Stendhal Grenoble 3, France). Tiré de tel.archives-ouvertes.fr/tel-00466276 consulté le 28 décembre 2014
- Nardy, A., Chevrot, J.-P., & Barbu, S. (2015). Variation sociophonétique et acquisition du langage : repères, débats, perspectives. *Langage et société*, 151(2015/1), 27-44. doi: 10.3917/l.151.0027
- Nardy, A., & Dugua, C. (2011). Le rôle de l'usage sur le développement des constructions nominales chez les enfants pré-lecteurs. *Travaux de linguistique*, 62(2011/1), 129-148. doi: 10.3917/tl.062.0129
- Nespor, M., Shuklan, M., & Mehler, J. (2011). Stress-timed vs. Syllable-timed Languages. *The Blackwell companion to phonology*, 2 1147-1157. Tiré de https://www.sissa.it/cns/Articles/TBC_048.pdf consulté le 18 août 2015
- Nicoladis, E., & Paradis, J. (2011). Learning to liaise and elide *comme il faut* : evidence from bilingual children. *Journal of Child Language*, 38(4), 701-730. doi: 10.1017/S0305000910000231

- Nyrop, K. (1902). *Manuel phonétique du français parlé* (E. Philipot, Trad., 2^e éd.). Copenhague: Nordisk Forlag. Tiré de <https://archive.org/details/manuelphontique00philgoog> consulté le 14 juillet 2015
- Ortega, L. (2013). *Understanding Second Language Acquisition*. London & New York: Routledge.
- Park, M.-K. (2000). Contribution à l'étude des structures rythmiques en parole lue et en parole spontanée : autour de l'accent focal en coréen et en français. (Doctorat, Université Paris 7 Denis Diderot, France).
- Park, S. H. (2002). L'oral et les apprenants coréens. Problèmes de phonétique et de culture. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2002/2(n° 126), 201-210. Tiré de <http://www.cairn.info/revue-ela-2002-2-page-201.htm> consulté le 1^{er} septembre 2015
- Passy, P. (1906 [1887]). *Les sons du français. Leur formation, leur combinaison, leur représentation* (6^e éd.). Paris. Tiré de https://archive.org/details/PaulPassy_LesSonsDuFrancais consulté le 30 juin 2015
- Paternostro, R. (2014). L'intonation des jeunes en région parisienne : aspects phonétiques et sociolinguistiques, implications didactiques. (Doctorat, Università degli studi di Brescia, Université Paris Ouest Nanterre La Défense).
- Paternostro, R. (2015). *Réalisation de la liaison et la gestion de la variation chez les apprenants italophones*. Communication présentée à Journées PFC, 17-18 juillet 2015, Vienne : Universität Wien.
- Payre-Ficout, C. (2007). L'apprentissage du prétérit et du présent perfect dans le cadre scolaire : étude extensive chez les apprenants francophones du secondaire et des étudiants du supérieur. (Université Stendhal Grenoble 3, France).
- Plénat, M. (2008). La liaison « obligatoire » avec et sans enchaînement. Dans J. Durand, B. Habert & B. Laks (Édit.), *Actes du 1^{er} Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF'08, 9-12 juillet 2008* (p. 1657-1667). Paris, France: Institut de Linguistique Française.
- Prodeau, M., Lopez, S., & Véronique, D. (2012). Acquisition of French as a Second Language : do developmental stages correlate with CEFR levels ? *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 6(1), 47-68. Tiré de <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201302041160> consulté le 10 septembre 2015
- Racine, I. (2012). *Le projet InterPhonologie du Français Contemporain (IPFC) : quelles réalisations de la liaison chez des apprenants hispanophones et japonophones ?* Communication présentée à Séminaire LAPS, le 10 septembre 2012, Université Paris 8, Paris. Tiré de http://www.ea-anglais.univ-paris8.fr/IMG/pdf/20120910_Detey_Racine_LAPS_P8.pdf consulté le 25 juillet 2015
- Racine, I. (2014). Une approche par corpus de la liaison chez les apprenants hispanophones de français langue étrangère : quelles conséquences pour l'enseignement du FLE ? *Flambeau*, 40 (Revue annuelle de la section française, Université des Langues Étrangères de Tokyo), 18-37.
- Racine, I. (sous presse). La liaison chez les apprenants hispanophones avancés de FLE. *Bulletin VALS-ASLA - L'apprentissage de la liaison en français par des locuteurs non natifs : éclairage des corpus oraux*, 102(décembre 2015).

- Racine, I., & Detey, S. (2015). *Une approche sur corpus de la liaison en français L2 : le projet « InterPhonologie du Français Contemporain »*. Communication présentée à Séminaire «Liaison», le 16 avril 2015, Université de Nanterre Paris Ouest La Défense : Laboratoire MoDyCo. Tiré de <http://www.modyco.fr/fr/seminaire-la-liaison/750-isabelle-racine-sylvain-detey-seminaire-liaison-16-avril/file.html> consulté le 4 juin 2015
- Racine, I., & Detey, S. (sous presse). Corpus oraux, liaison et locuteurs non-natifs : de la recherche en phonologie à l'enseignement du français langue étrangère. *Bulletin VALS-ASLA - L'apprentissage de la liaison en français par des locuteurs non natifs : éclairage des corpus oraux*, 102 (décembre 2015).
- Racine, I., Detey, S., Zay, F., & Kawaguchi, Y. (2012). Des atouts d'un corpus multitâches pour l'étude de la phonologie en L2: l'exemple du projet « Interphonologie du français contemporain » (IPFC). Dans A. Kamber & C. Skupiens-Dekens (Édit.), *Recherches récentes en FLE* (p. 1-19). Berne: Peter Lang.
- Ranson, D. (2008). La liaison variable dans un corpus du français méridional : l'importance relative de la fonction grammaticale. Dans J. Durand, B. Habert & B. Laks (Édit.), *Actes du CMLF 2008 - 1er Congrès Mondial de Linguistique Française - Paris* (p. 1669-1683). EDP Sciences (www.linguistiquefrancaise.org). doi: 10.1051/cmlf08279
- Regan, V. (1997). Les apprenants avancés, la lexicalisation et l'acquisition de la compétence sociolinguistique : une approche variationniste. *Acquisition et interaction en langue étrangère* (9 | 1997), 193-210. Tiré de <http://aile.revues.org/863> consulté le 27 avril 2015
- Regan, V., Howard, M., & Lemée, I. (2009). The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context. Bristol: Multilingual Matters.
- Rehner, K., Mougeon, R., & Nadasdi, T. (2003). The learning of sociolinguistic variation by advanced FSL learners (the case of *Nous* versus *On* in immersion French). *Studies in Second Language Acquisition*, 25(1), 127-156. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263103000056>
- Rosset, T. (1923 [1905]). Exercices pratiques d'articulation et de diction composés pour l'enseignement de la prononciation française aux étrangers (4^e éd.). Grenoble: J. Rey.
- Saunders, G. E. (1988). The structure of errors in the perception of French speech. *Revue de Phonétique Appliquée / Université d'Etat à Mons Belgique*, 86 43-100.
- Schane, S. A. (1967). L'élision et la liaison en français. *Langages*, 8, 37-59. Tiré de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1967_num_2_8_2891, consulté le 20 avril 2015
- Schane, S. A. (1968). *French Phonology and Morphology*. Cambridge: MIT Press.
- Schane, S. A. (1974). There is no French truncation rule. *Linguistic Studies in Romance Languages*, Georgetown University Press, Washington DC 89-100.
- Schneider-Mizony, O. (2014). Le CECRL et l'évaluation : de la "bonne théorie" aux effets pervers. *Les cahiers du GEPE*. Tiré de <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2664> consulté le 10 septembre 2015
- Selkirk, E. (1974). French liaison and the X-bar notation. *Linguistic Inquiry*, 5 573-590.

- Shoemaker, E. (2010). The exploitation of fine phonetic detail in the processing of L2 French. Tiré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00668896> consulté le 29 juillet 2015
- Shoemaker, E. (2014). Durational cues to word recognition in spoken French. *Applied Psycholinguistics*, 35(02 | March 2014), 243-273. doi: 10.1017/S0142716412000380
- Shoemaker, E., & Birdsong, D. (2008). La Résolution de la liaison par des locuteurs natifs et non-natifs. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère, AILE*(27 | 2008), 43-62. Tiré de <http://aile.revues.org/4023> consulté le 28 juillet 2015
- Spinelli, E., Cutle, A., & McQueen, J. M. (2002). Resolution of liaison for lexical access in French. *Revue française de linguistique appliquée, VII*(2002/1), 83-96. Tiré de <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-1-page-83.htm> consulté le 10 mai 2015
- Spinelli, E., McQueen, J., & Culte, A. (2003). Processing resyllabified words in French. *Journal of Memory and Language*, 48(2), 233-254. doi: 10.1016/S0749-596X(02)00513-2
- Stridfeldt, M. (2005). *La perception du français oral par des apprenants suédois*. (Doctorat, Umeå Universitet, Suède). Tiré de www.diva-portal.org/smash/get/diva2:143700/FULLTEXT01.pdf consulté le 25 juillet 2015
- Ternes, E. (1977). Konsonantische Anlautveränderungen in den keltischen und romanischen Sprachen. *Romanistisches Jahrbuch*, 28 19-53.
- Thimonnier, R. (1970). Code orthographique et grammatical. Paris: Hatier.
- Thomas, A. (1998). La liaison et son enseignement : des modèles orthoépiques à la réalité linguistique. *Canadian Modern Language Review*, 54(4), 543-552. doi: 10.3138/cmlr.54.4.543
- Thomas, A. (2002). La variation phonétique en français langue seconde au niveau universitaire avancé. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 17(2002), 101-121. Tiré de <http://aile.revues.org/1014> consulté le 29 avril 2015
- Thomas, A. (2004). Phonetic norm versus usage in advanced French as a Second Language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 42(4), 365-382. doi: 10.1515/iral.2004.42.4.365
- Thomas, A. (2015a). L'impact d'un séjour linguistique à l'étranger sur la prononciation d'étudiants anglophones de FLS. Dans P. Prescod & J.-M. Robert (Édit.), *La langue seconde de l'école à l'université - Carnets d'Atelier Sociolinguistique 2015* (p. 179-198). Paris: L'Harmattan.
- Thomas, A. (2015o). Nous / on : De la réalité linguistique à la salle de classe. *Arborescences : revue d'études françaises*, 5 126-138. doi: 10.7202/1032665ar
- Thurot, C. (1883). De la prononciation française depuis le commencement du XVI^e siècle : d'après les témoignages des grammairiens. Tome second. Paris. Tiré de <https://archive.org/details/delaprononciati08thurgoog> consulté le 30 juin 2015
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language : a usage-based theory of language acquisition* : Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2006). Acquiring linguistic constructions. Dans D. Kuhn & R. Siegler (Édit.), *Cognition, perception and language* (p. 255-298). Hoboken, New Jersey: Wiley.

- Torreira, F., Adda-Decker, M., & Ernestus, M. (2010). The Nijmegen Corpus of Casual French. *Speech Communication, Elsevier*, 53(3), pp. 201. doi: 10.1016/j.specom.2009.10.004
- Tousignant, C., & Sankoff, D. (1979). Aspects de la compétence productive et réceptive : la liaison à Montréal. Dans P. Thibault (Édit.), *Le français parlé, études sociolinguistiques* (p. 41-51). Edmonton: Linguistic Research, Inc.
- Tranel, B. (1995). Current issues in French phonology : Liaison and position theories. Dans J. A. Goldsmith (Édit.), *The Handbook of Phonological Theory* (p. 798-816). Cambridge: Blackwell.
- Tranel, B. (2000). Aspects de la phonologie du français et la théorie de l'optimalité. *Langue française - Où en est la phonologie du français ?*, 126 39-72. doi: 10.3406/lfr.2000.989
- Tremblay, A. (2011). Learning to parse liaison-initial words : an eye-tracking study. *Bilingualism : Language and Cognition*, 14(3), 257-279. doi: 10.1017/S1366728910000271
- Tremblay, A., & Spinelli, E. (2014a). English listeners' use of distributional and acoustic-phonetic cues to liaison in French : evidence from eye movements. *Language and Speech*, 57(3), 310-337. doi: 10.1177/0023830913504569
- Tremblay, A., & Spinelli, E. (2014g). Utilisation d'indices acoustico-phonétiques dans la reconnaissance des mots en contexte de liaison. Dans C. Soum-Favaro, A. Coquillon & J.-P. Chevrot (Édit.), *La liaison : approches contemporaines*. Berne: Peter Lang.
- Valdman, A., & Rottet, K. (2010). The dictionary of Louisiana French : as spoken in Cajun, Creole and American Indian communities. Jackson: University Press of Mississippi.
- Valdois, L. (1913). Manuel de la prononciation française - Etude de l'euphonie des lettres et des syllabes dans différents cas, suivie d'exercices de lecture sur orthographe euphonique à l'usage des étrangers. Genève.
- Van Ameringen, A., & Cedergren, H. J. (1981). Observations sur la liaison en français de Montréal. Dans D. Sankoff & H. J. Cedergren (Édit.), *Variation omnibus* (p. 141-149). Edmonton: Linguistic Research Inc.
- van Compernelle, R. A. (2008). Nous versus on : Pronouns with first-person plural reference in synchronous French chat. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 11(2), 85-110. Tiré de <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19917> consulté le 15 septembre 2015
- van Compernelle, R. A. (2013). Concept appropriation and the emergence of L2 sociostylistic variation. *Language Teaching Research, online*(1 May 2013). doi: 10.1177/1362168813482937
- Véronique, D. (2005). Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 23 | 2005. Tiré de <http://aile.revues.org/1707> consulté le 10 septembre 2015
- Véronique, D., Carlo, C., Granget, C., Kim, J.-O., & Prodeau, M. (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris: Didier.
- Viana Dos Santos, G. (2014). Variation et restauration stylistiques en Français Langue Etrangère : approche exploratoire des représentations cognitives du style. (Master, Université Stendhal Grenoble 3, France). Tiré de <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01066897> consulté le 28 juillet 2015

- Vidon-Varney, J. (1934). Comment enseigner l'intonation. *The Modern Language Journal*, 18(8), 516-527. Tiré de <http://www.jstor.org/stable/314917> consulté le 1er mai 2015
- Vidon-Varney, J. (1936). De la liaison. *The French Review*, 10(1), 48-50. Tiré de <http://www.jstor.org/stable/380239> consulté le 1er mai 2015
- Vidon-Varney, J. (1937). De la liaison (suite). *The French Review*, 10(5), 401-408. Tiré de <http://www.jstor.org/stable/379087> consulté le 1er mai 2015
- Walter, H. (2006). Le langage à la télé s'uniformise. *Le Figaro*(11 novembre 2006).
- Wauquier, S. (2009). Acquisition de la liaison en L1 et L2 : stratégies phonologiques ou lexicales ? *Acquisition et interaction en langue étrangère, Aile... Lia*(2 | 2009), 93-130. Tiré de <http://aile.revues.org/4540> consulté le 29 juin 2015
- Wauquier, S. (2010). Acquisition de la phonologie "du" français : des usages à la structure. *Langue Française*, 2010/4(n°168), 127-144. doi: 10.3917/lf.168.0127
- Wauquier, S., & Shoemaker, E. (2013). Convergence and divergence in the acquisition of French liaison by native and non-native speakers. *Language, Interaction and Acquisition*, 4(2 | 2013), 161-189. doi: 10.1075/lia.4.2.03wau
- Wauquier-Gravelines, S. (1996). Organisation phonologique et traitement de la parole continue, contraintes prosodiques et phonologiques de l'accès lexical. (Doctorat, Université Paris VII, France).
- Wauquier-Gravelines, S., & Braud, V. (2005). Proto-déterminant et acquisition de la liaison obligatoire en français. *Langages*, 158(2005/2), 53-65. doi: 10.3406/lgge.2005.2662
- Wioland, F. (1991). *Prononcer les mots du français*. Paris: Hachette.
- 서상규, & 구현정. (2005). 한국어 구어 연구 (2) / Etude sur la langue parlée du coréen de Sang-Kyou Seo et Hyun-Jeong Koo (vol. 2). Seoul: 한국문화사 / Edition de la culture coréenne.

ANNEXES

| | |
|---|------------|
| ANNEXE 1 ----- | 318 |
| Orthoépée des consonnes finales pouvant induire une liaison | |
| ANNEXE 2 ----- | 319 |
| Distribution des structures syllabiques du français et du coréen | |
| ANNEXE 3 ----- | 320 |
| Etudes sur la perception du phénomène de la liaison en français L2 | |
| ANNEXE 4 ----- | 321 |
| Données de production de la liaison en français L2 | |
| ANNEXE 5 ----- | 322 |
| Réponses des participants L2 au questionnaire d'environnement langagier | |
| ANNEXE 6 ----- | 324 |
| Résultats du questionnaire d'input des participants L2 : C01 à C09 | |
| Résultats du questionnaire d'input des participants L2 : C10 à C17 | |
| ANNEXE 7 ----- | 326 |
| Images présentées aux participants L1 et L2 lors de l'expérimentation | |
| ANNEXE 8 ----- | 327 |
| Exemple de listes de séquences pour la tâche de dénomination d'images | |
| ANNEXE 9 ----- | 328 |
| Exemple de listes de paires pour la tâche de jugement d'acceptabilité | |
| ANNEXE 10 ----- | 329 |
| Tâche de jugement d'acceptabilité : | |
| Répartition par participants des paires de contextes de liaison catégorique | |
| ANNEXE 11 ----- | 330 |
| Tâche de jugement d'acceptabilité : | |
| Répartition par participants des paires de contextes de liaison variable | |
| ANNEXE 12 ----- | 332 |
| Transcription des données recueillies lors des tâches expérimentales | |
| ANNEXE 13 ----- | 333 |
| Production des liaisons catégoriques, par apprenant L2 | |
| ANNEXE 14 ----- | 334 |
| Production des liaisons variables, par apprenant L2 | |
| ANNEXE 15 ----- | 335 |
| Jugement d'acceptabilité des liaisons catégoriques, par apprenant L2 | |
| ANNEXE 16 ----- | 336 |
| Jugement d'acceptabilité des liaisons variables, par apprenant L2 | |
| ANNEXE 17 ----- | 337 |
| Tâche d'écriture, réponses par apprenant L2 et par temps longitudinal | |

ANNEXE I

Orthoépie des consonnes finales pouvant induire une liaison

| Graphie finale du MI | Phonie de la finale du MI si enchaînement consonantique | Phonie de la finale du MI en isolation | Phonie en liaison | Exemples de liaisons | | | |
|----------------------------|---|--|--|---------------------------------|----------------------|---------------------------------|--|
| | | | | Réalisation phonique | Réalisation voisée | Réalisation dévoisée | Dénasalisation ou ouverture de la voyelle précédente + réalisation phonique |
| s | /s/ (iris) | muette | /z/ | | ils_ont /ilzɔ̃/ | | |
| z | /z/ (gaz) | muette | /z/ | prenez_en /pʁɛnezɑ̃/ | | | |
| x | /ks/ (lynx) | muette /s/ (dix) | /z/ | | six_amis /sizami/ | | |
| n | /n/ (clown) | muette | /n/ | mon_enfant /mɔ̃nɑ̃fɑ̃/ | | | |
| ↓ on un ien en | /ɔ̃/ /œ̃/ /jɛ̃/ /ɑ̃/ | /ɔ̃/ /œ̃/ /jɛ̃/ /ɑ̃/ | ↓ /ɔ̃/ + /n/ /œ̃/ + /n/ /jɛ̃/ + /n/ /ɑ̃/ + /n/ | aucun_arbre /okœ̃nabʁbʁ/ | | | |
| | /jɛ̃/ /ɑ̃/ | /jɛ̃/ /ɑ̃/ | /jɛ̃/ + /n/ /ɑ̃/ + /n/ | rien_à_faire /ʁjɛ̃nafɛʁ/ | | | |
| | | | | en_âge /ɑ̃nɑʒ/ | | | |
| n | /n/ (clown) | muette | /n/ | | | | bon_élève /bɔ̃nelev/ |
| ↓ on yen ain | /ɔ̃/ /jɛ̃/* /ɛ̃/ | /ɔ̃/ /jɛ̃/* /ɛ̃/ | ↓ /ɔ̃/ + /n/ /jɛ̃/ + /n/ /ɛ̃/ + /n/ | | | | moyen_âge /mwajɛnɑʒ/ certain_avis /sɛʁtɛnavi/ |
| t | /t/ (verdict) | muette /t/ (huit) | /t/ | petit_ours /pətituʁs/ | | | |
| d | /d/ (bled) | muette | /t/ | | | grand_homme /gʁɑ̃tɔ̃m/ | |
| r | /ʁ/ (or) | /e/ | /e/ + /ʁ/ /ɛ/ + /ʁ/ | premier_avril /pʁɛmjɛʁavʁil/ | | | premier_avril /pʁɛmjɛʁavʁil/ |
| p | /p/ (cap) | muette | /p/ | trop_injuste /tʁopɛ̃ʒyst/ | | | |
| g | /g/ (gag) | muette | /g/ | long_article /lɔ̃gɑʁtikl/ | | | |
| | /ŋ/ (parking) | muette | /k/ ** | | | Bourg_en_Bresse /buʁkɑ̃bʁɛs/ | |

En grisé, le phénomène de la liaison engendre soit une consonne de liaison différente de la réalisation phonique attendue de la consonne finale du mot I, soit une dénasalisation de la voyelle finale du mot I.

* Sauf la monnaie japonaise, le "yen" /jɛn/.

** Phonie en liaison décrite comme "livresque" depuis plus d'un siècle (Grammont, 1926 [1914] : 133)

ANNEXE 2

Distribution des structures syllabiques du français et du coréen

| Syllabes ouvertes en français | | | | | Syllabes fermées en français | | | | |
|-----------------------------------|-------|------|--------------------|-----------|-----------------------------------|-------|------|-------------------------|-----------|
| Attaque | Rime | | Exemple | Fréquence | Attaque | Rime | | Exemple | Fréquence |
| | Noyau | Coda | | | | Noyau | Coda | | |
| C | V | | oui /wi/ | 55,5 % | C | V | C | zut /zyt/ | 13,5 % |
| CC | V | | bien /bjɛ̃/ | 14 % | CC | V | C | flûte /flyt/ | 2,5 % |
| | V | | un /œ̃/ | 10 % | C | V | CC | merde /mɛʁd/ | 1,5 % |
| CCC | V | | trois /trwa/ | 1 % | | V | C | elle /ɛl/ | 1,3 % |
| CCCC | V | | j'crois /ʒkʁwa/ | 0,05 % | CC | V | CC | presque /pʁɛsk/ | 0,3 % |
| Fréquence cumulée : 80,55% | | | | | CCC | V | C | froide /fʁwad/ | 0,2 % |
| | | | | | | V | CC | halte /alt/ | 0,1 % |
| | | | | | C | V | CCC | perdre /pɛʁdʁ/ | 0,04 % |
| | | | | | CCC | V | CC | j'tremble /ʒtʁɛ̃abl/ | 0,007 % |
| | | | | | CCCC | V | C | j'croise /ʒkʁwaz/ | 0,002 % |
| | | | | | | V | CCC | ordre /ɔʁdʁ/ | 0,001 % |
| | | | | | Fréquence cumulée : 19,45% | | | | |

Distribution des structures syllabiques du français -
adapté de Wioland (1991 : 56)

| Syllabes ouvertes en coréen | | | | | Syllabes fermées en coréen | | | | |
|-----------------------------------|-------|------|------------|-----------|-----------------------------------|-------|------|-------------|-----------|
| Attaque | Rime | | Exemple | Fréquence | Attaque | Rime | | Exemple | Fréquence |
| | Noyau | Coda | | | | Noyau | Coda | | |
| C | V | | 세 /se/ | 58 % | C | V | C | 문 /mun/ | 25,2 % |
| C | GV | | 규 /kju/ | | C | GV | C | 면 /mjʌn/ | |
| | V | | 오 /o/ | 11,8 % | | V | C | 일 /il/ | 5 % |
| | GV | | 웨 /we/ | | | GV | C | 완 /wan/ | |
| Fréquence cumulée : 69,8 % | | | | | Fréquence cumulée : 30,2 % | | | | |

Distribution des structures syllabiques du coréen - adapté de Seo & Koo (2005 : 22)⁶⁸

⁶⁸ NB : C = consonne, V = voyelle, G = glide

ANNEXE 3

Etudes sur la perception du phénomène de la liaison en français L2

Ce tableau synthétise la présentation des études développée au chapitre 2.1.1.

| Etudes | Participants | Niveau en FLE | Milieu & contexte acquisition français L2 | Expérience en contexte homoglotte | Méthode expérimentale | Type de liaison |
|-----------------------------------|--|---------------|---|-----------------------------------|---|--|
| Saunders 1988 | 45 anglophones américains | avancé | institutionnel hétéroglotte | certains | Transcription API ou orthographique de français parlé | tout |
| Matter 1989 | 15 néerlandophones + 15 natifs francophones | avancé | institutionnel hétéroglotte | NC* | Discrimination rapide des lemmes commençant par la voyelle initiale /a/ + des contextes ambiguës | variable + pas de contexte de liaison |
| Dejean de la Batie & Bradley 1995 | 30 + 30 anglophones australiens + 30 natifs francophones | avancé | institutionnel hétéroglotte | NC* | Transversale : Discrimination rapide des lemmes commençant par la consonne initiale /t/ | variable (adj+nom) |
| Stridfeld 2005 | 30 suédophones | B2-C1 | institutionnel hétéroglotte | certains | Transcription orthographique de français parlé | catégorique + variable |
| Stridfeld 2005 | 24 suédophones + 16 natifs francophones | B2-C1 | institutionnel hétéroglotte | certains | Transcription orthographique de pseudo-mots (ex : un avas) | catégorique (det+nom) variable (adj+nom) |
| Shoemaker & Birdsong 2008 | 15 anglophones américains + 15 natifs francophones | C | tous | tous (en moyenne 2 ans) | Identification à choix forcé (ex : "Ils sont trop_unis" vs "Ils sont trop_punis" / ilsʒtʁopyni/) | catégorique (det+nom) variable (adj+nom) (adv+adj) |
| Shoemaker 2010 | 18 anglophones américains + 18 natifs francophones | C | tous | tous (minimum 5 ans) | Identification à choix forcé (ex : "un_air" = ou ≠ de "un_nerf" /œ.nɛʁ/ ?) | catégorique (det+nom) variable (adj+nom) |
| Tremblay 2011 | 11 + 11 + 11 anglophones américains + 10 natifs francophones | B1-C1 | institutionnel hétéroglotte | certains | Transversale : discrimination de M2 écrits = observation des mouvements oculaires | variable (adj+nom) |
| Tremblay & Spinelli 2014b | 31 anglophones + 35 natifs francophones | B1-C1 | institutionnel hétéroglotte | certains | discrimination d'images = observation des mouvements oculaires | variable (adj+nom) |
| Harnois-Delpiano 2006-2012 | 16 coréanophones | A1-A2 | institutionnel hétéroglotte | aucun | Longitudinale : Jugement d'acceptabilité de séquences de liaisons | catégorique (det+nom) variable (adj+nom) |

Etudes sur la perception du phénomène de la liaison en français L2

*NC = non connu

ANNEXE 4

Données de production de la liaison en français L2

Ce tableau synthétise la présentation des études développée au chapitre 2.3.2.

| Publications | Participants | Niveau en FLE | Expérience en contexte homoglotte | Méthode de recueil des données analysées | Type de liaison | Classement des liaisons |
|--|--|---------------|--|--|--|--|
| Huot 1978 | 10 enfants anglophones québécois | avancé | tous (scolarité) | Monologue + répétition de phrases écoutées + lecture | tout | Delattre 1951 [1947] |
| Mastromonaco 1999 | 49 anglophones canadiens | intermédiaire | certains | Lecture + Jeu de rôle + Description d'image | tout | Delattre 1951 [1947] |
| Thomas 2002-2004-2015 | 87 anglophones canadiens | avancé | 48 (1 année académique) | Longitudinale (10 mois) Description d'image + 2 monologues | tout | Ågren 1973 + Malécot 1975 |
| Howard 2004-2005-2006 | 12 anglophones irlandais | avancé | 6 (1 année académique) | Entretien semi-directif | tout | proche de Malécot 1975 |
| Harnois-Delpiano 2006 | 16 coréanophones | A1-A2 | aucun | Longitudinale (18 mois) Lecture | tout | Booij & De Jong 1987 = |
| Harnois-Delpiano 2006-2012 | 16 coréanophones | A1-A2 | aucun | Longitudinale (18 mois) Dénomination d'images | catégorique (det+nom) variable (adj+nom) | Durand & Lyche 2008 |
| Gautier 2011-2012-2015 | 7 anglophones américains | B1-B2 | en cours | Longitudinale (3 mois) Entretien semi-directif | tout | Durand & Lyche 2008 |
| De Moras 2011 | 34 anglophones + 3 non-anglophones 20 francophones natifs ou bilingues précoces | A2-B1 | 1 = 1 an + 13 (une partie de la scolarité) | Lecture | tout | Delattre 1951 [1947] |
| Howard 2013 | 5 anglophones irlandais | avancé | tous (1 année académique) | Longitudinale (22 mois) Entretien semi-directif | tout | Durand & Lyche 2008 |
| Racine 2012 Rac. & Det. 2015 Detey al. /s presse | 17 japonophones IPFC Japon | A2-C1 | 7 (de 6 mois à 1 an) | Lecture | tout | Publications 2012-2013 = |
| Racine 2012 - 2014 - sous presse | 10 hispanophones IPFC Espagne (Madrid) | B2-C1 | aucun | Lecture | tout | Delattre 1951 [1947] |
| Racine 2012 - 2014 - /s presse + Rac. & Det. 2015 | 12 hispanophones IPFC Suisse (Genève) | B2-C1 | en cours (de 1 à 5 ans) | Lecture + Entretien semi-directif | tout | puis |
| Galazzi & al. 2013 Racine & Detey 2015 | 12 italoophones IPFC Italie (Milan) | A2-B1 | aucun | <u>Tous</u> : Lecture + Entretien semi-directif + Entretien libre | tout | Publications à partir de 2014 = |
| Paternostro 2015 Falbo & al. /s press | 12 italoophones IPFC Italie (Trieste) | B2-C1 | 4 non 8 oui | <u>Trieste</u> : + Interprétation consécutive et simultanée | tout | Durand & Lyche 2008 |
| Rac. & Det. 2015 Valetopoulos /s pr | hellénophones IPFC | B2-C1 | certains | Lecture + Entretien semi-directif | tout | |
| Barreca & Floquet 2015 | 17 italoophones Italie (Rome) | A2-B1 | aucun | Longitudinale (12 mois) Répétition puis lecture de séquences de liaison Dénomination d'images Lecture du texte PFC + Entretien semi-directif + Entretien libre | tout | Durand & Lyche 2008 Durand & al. 2011 |

Données de production de la liaison en français L2

ANNEXE 5

Réponses des participants L2 au questionnaire d'environnement langagier

Sexe : Féminin 15 – Masculin 2

Date de naissance : 1x1982/83 – 1x1984/85 – 3x1986/87 – 12x1987/88

1 Combien de langues parle-t-on dans votre famille ?

une : 16 deux : 1 (C05 coréen et anglais)

2 Quelle était votre première langue vivante au collège ?

Anglais : 17

3 Quelles autres langues avez-vous étudiées au collège ?

Aucune : 14

Japonais : 3

4 Quelles langues avez-vous étudiées au lycée ?

Français : 2

Japonais : 7

Anglais : 6

Chinois : 6

Espagnol : 1

Russe : 1

5 Quelles langues étudiez-vous à l'université ?

Français : 17

Japonais : 2

Anglais : 2

Chinois : 1

6 Combien d'UV concernant la langue et la culture française avez-vous choisies ? (nombre d'UV + nombre d'heures par semaine au total)

Au 1^{er} semestre : 1x0UV - 3x1UV - 2x2UV - 11x3UV

Au 2^{ème} semestre : 3x? - 1x0UV - 2x1UV - 9x2UV - 2x3UV

Au 3^{ème} semestre : 2x? - 1x2UV - 4x3UV - 5x4UV - 4x5UV - 1x6UV

Au 4^{ème} semestre : 2x? - 1x2UV - 1x3UV - 7x4UV - 3x5UV - 3x6UV

Au 5^{ème} semestre : 2x? - 3x2UV - 3x3UV - 4x4UV - 3x5UV - 2x6UV

Au 6^{ème} semestre : 1x? - 2x0UV - 4x1UV - 1x2UV - 2x3UV - 4x5UV - 2x6UV - 1x7UV

7 Quelle note avez-vous obtenue à l'UV de conversation française ? (mettez une croix quand vous n'avez pas choisi cette UV)

Au 1^{er} semestre : 16X, 1A

Au 2^{ème} semestre : 16X, 1A

Au 3^{ème} semestre : 3X, 3A+, 5A, 2B+, 2B, 1C+, 1?

Au 4^{ème} semestre : 4X, 7A+, 3A, 2B, 1?

Au 5^{ème} semestre : 10X, 5A+, 1B+, 1?

Au 6^{ème} semestre : 8X, 8_, 1?

8 Avez-vous effectué des séjours en France, ou dans un pays où l'on parlait français ?

Oui : 0 Non : 17

Si oui, à quel âge et combien de temps ?

9 Avez-vous pris des cours à l'Alliance Française ?

Oui : 1 Non : 16

Si oui, précisez le nom de chaque cours et sa durée (combien d'heures par semaine / combien de semaines)

C10 : « français A1 » pendant 2 mois

(session de 42h au plus : 3 cours de 2 heures x 7 semaines)

10 Avez-vous pris des cours particuliers de français ?

Oui : 0 Non : 17

Si oui, précisez le motif (apprentissage du français, préparation à un examen...), la date et la durée.

11 Avez-vous effectué des stages de français ?

Oui : 0 Non : 17

Si oui, précisez le lieu et la durée du (des) stage(s)

12 Parlez-vous français régulièrement en dehors de l'université ?

Oui : 0 Non : 17

Si oui, dans quel cadre ?

| | |
|---------------------|---|
| Amis | 0 |
| Famille | 0 |
| Club / Associations | 0 |
| Autre | 0 |

13 Avez-vous participé à un spectacle du département de français ?

Oui : 3 Non : 14

Si oui, combien de fois et qu'avez-vous fait ?

1 fois acteur : 2 (C01 + C06)

1 fois acteur + 1 fois organisateur : 1 (C12)

ANNEXE 5 BIS

14 Avez-vous participé à un concours organisé par l'Ambassade de France ou les Alliances Françaises ?

Oui : 0 Non : 17

15 Avez-vous passé un examen français (DELTA / DALF / TEF / TCF) ?

Oui : 6 Non : 11

Si oui, qu'avez-vous réussi ?

DELTA A (niveau non précisé) : C03 + C04 + C05

DELTA A2 : C02 + C09 + C14

16 Comment estimez-vous votre niveau de français ?

7 Très mauvais

8 Mauvais

1 Moyen (C05)

1 Bon (C12)

0 Très bon

17 Quand vous allez sur Internet, est-ce qu'il vous arrive de communiquer en français ?

Non, jamais 10

Oui, parfois 4

Oui, souvent 0

Si oui, avec qui ?

Amis 2 (C02+C04)

Famille 0

Forum 0

Autre 2

Si autre, précisez :

C12 (avec les gens que j'ai rencontrés au Festival international de Taekwondo au Maroc en juillet 2008)

C14 (avec un garçon français au Japon)

18 Ecoutez-vous de la musique dont les paroles sont en français ?

Non, jamais 6

Oui, parfois 11

Oui, souvent 0

Si oui :**A/ Quels styles de musique et quels artistes ?**

Pas de réponse : C05 - C08 - C09

C01 : comédies musicales

C03 : grands classiques de la chanson

C07 : La vie en rose

C10 : style romantique : tout artiste

C12 : comédies musicales

C13 : comédies musicales ou chansons dans les émissions de télévision

C14 : chansons non célèbres : Enzo Enzo - Pink Martini

C15 : comptines / Edith Piaf

B/ Essayez-vous de comprendre les paroles pendant l'écoute ?

Oui : 2 Non : 15

C/ Portez-vous de l'intérêt aux paroles après l'écoute ?

Oui : 9 Non : 8

Si oui, de quelle manière ?

Recherche du vocabulaire dans le dictionnaire /

Traduction des paroles 5

Demande à des amis 1

Autre 3

Si autre, précisez :

Recherches sur Internet : 3

19 Lisez vous des textes ou des livres en français (en dehors de ceux exigés par vos enseignants) ?

Non, jamais 12

Oui, parfois 5

Oui, souvent 0

Si oui, quels types de textes ?

Romans 0

Bandes dessinées 1

Journaux / Magazines 1

Présentations de produits français 0

Paroles de chansons 1

Textes trouvés sur Internet 2

Autre 1

Si autre, précisez : des livres de contes**Si oui, précisez la quantité annuelle :**

C07, C08 et C13 : pas de réponse

C03 : peu

C14 : 1 à 2 livre.s par an

20 Avez-vous d'autres contacts avec la langue française en dehors de l'université ?

Pas de réponse 3

Films en version originale française 12

Chaînes TV françaises ou canadiennes 1

Radios françaises ou canadiennes 2

Autre 1

Si autre, précisez :

C16 : marques et noms commerciaux

MERCİ BEAUCOUP ^^

ANNEXE 6

Résultats du questionnaire d'input des participants L2 : C01 à C09

| Sujet | autres langues apprises | cours français hors université | nombre d'UV de langue et culture françaises | choix de l'UV de conversation française | participé aux spectacles | jeu concours / examens français | correspondance sur Internet | musiques françaises | lecture en français hors université | Autre contact avec le français | Sexe | Âge au T1 |
|-------|------------------------------------|--------------------------------|---|---|--------------------------|---------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|------|-----------|
| C01 | anglais LV1 espagnol russe | Non | 2 / 1 5 / 6 5 / 5 | Non / Non B / A+ A / Oui | 1 fois | Non | Non | Parfois | Non | Films en VO | M | 23;6 |
| C02 | anglais LV1 japonais chinois | Non | 3 / 3 4 / 4 3 / 3 | Non / Non Non / Non Non / Non | Non | DELFA A2 | Parfois (amis) | Non | Non | Non | F | 19;11 |
| C03 | anglais LV1 chinois | Non | 3 / ? ? / ? 2 / 0 | Non / Non B+ / A+ Non / Non | Non | DELFA | Non | Parfois (recherche Internet) | Parfois (Textes sur Internet) | Films en VO | F | 19;10 |
| C04 | anglais LV1 chinois | Non | 1 / ? 2 / 2 ? / 5 | Non / Non A / A Non / Oui | Non | DELFA | Non | Non | Non | Films en VO | F | 20;8 |
| C05 | anglais LV1 japonais | Non | 3 / 2 5 / 5 3 / 2 | Non / Non A / Non Non / Oui | Non | DELFA | Non | Parfois (demande aux amis) | Non | Films en VO | F | 20;6 |
| C06 | anglais LV1 | Lycée | 0 / 0 3 / 4 3 / 3 | Non / Non Oui / Oui Oui / Oui | 1 fois | Non | Non | Non | Non | Non | M | 25;8 |
| C07 | anglais LV1 chinois japonais | Non | 2 / 3 4 / 4 4 / 1 | Non / Non A+ / A+ A+ / Non | Non | Non | Non | Parfois (traduction dictionnaire) | Parfois BD | Films en VO | F | 20;1 |
| C08 | anglais LV1 chinois | Non | 1 / 2 4 / 4 4 / 5 | Non / Non A / Non Non / Oui | Non | Non | Non | Parfois | Parfois (journaux, magazines) | Films en VO | F | 20;10 |
| C09 | anglais LV1 japonais | Non | 3 / 2 3 / 3 2 / 1 | Non / Non B / A Non / Non | Non | DELFA A2 | Non | Parfois (recherche Internet) | Non | Non | F | 20;4 |

Légende : colonne 4 et 5 -> UV de 3h par semaine / ? = ne sait pas / oui = a choisi l'UV de conversation mais ne connaît pas la note obtenue
colonne 9 -> grisé = prête attention aux paroles en écoutant les chansons / souligné = porte de l'intérêt aux paroles après l'écoute

ANNEXE 6 BIS

Résultats du questionnaire d'input des participants L2 : C10 à C17

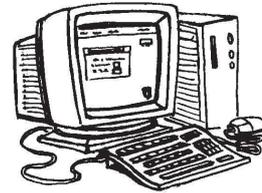
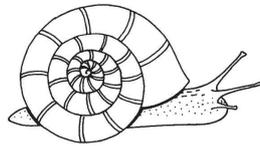
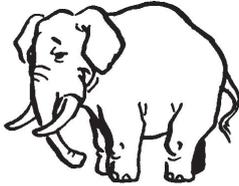
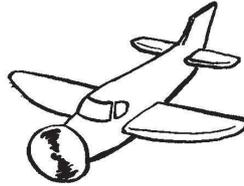
| Sujet | autres langues apprises | cours de français hors université | nombre d'UV de langue et culture françaises | choix de l'UV de conversation française | participat ^o aux spectacles | jeu concours / examens français | correspondance sur Internet | musiques françaises | lecture en français hors université | Autre contact avec le français | Sexe | Âge au T1 |
|-------|------------------------------------|-----------------------------------|---|---|--|---------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|--|------|-----------|
| C10 | anglais LV1 | 2 mois en Alliance Française | 1 / 2 3 / 5 4 / 0 | A / A A / A B+ / Non | Non | Non | Parfois (amis) | Parfois (recherche Internet) | Non | Films en VO | F | 20;7 |
| C11 | anglais LV1 japonais | Non | 3 / 2 5 / 4 6 / 7 | Non / Non Non / B Non / Non | Non | Non | Non | Non | Non | Films en VO | F | 20;2 |
| C12 | anglais LV1 japonais chinois | Non | 3 / 2 3 / 6 5 / 6 | Non / Non B+ / A+ A+ / Oui | 2 fois | Non | Parfois (sportifs marocains) | Parfois (traduction dictionnaire) | Non | Films en VO Chaines TV | F | 20;1 |
| C13 | anglais LV1 | Lycée | 3 / 2 6 / 5 4 / 1 | Non / Non A+ / A+ Non / Oui | Non | Non | Non | Parfois (traduction dictionnaire) | Parfois (Textes sur Internet) | Films en VO | F | 20;10 |
| C14 | anglais LV1 japonais | Non | 3 / 2 4 / 6 5 / ? | Non / Non A / A+ A+ / Oui | Non | DEL F A2 | Parfois (1 connaissance) | Parfois (traduction dictionnaire) | Parfois (livres de contes) | Radios franco-phones Films en VO Radio française | F | 19;10 |
| C15 | anglais LV1 japonais | Non | 3 / ? ? / ? ? / 5 | Non / Non C+ / Non Non / Oui | Non | Non | Non | Parfois (traduction dictionnaire) | Non | marques et noms commerciaux | F | 21;1 |
| C16 | anglais LV1 japonais | Non | 3 / 1 4 / 4 2 / 1 | Non / Non A / A+ A+ / Non | Non | Non | Non | Non | Non | Films en VO | F | 20;2 |
| C17 | anglais LV1 chinois | Non | 3 / 2 5 / 4 6 / 6 | Non / Non Non / B Non / Non | Non | Non | Non | Non | Non | Films en VO | F | 19;8 |

Légende : colonne 4 et 5 -> UV de 3h par semaine / ? = ne sait pas / oui = a choisi l'UV de conversation mais ne connaît pas la note obtenue
colonne 9 -> grisé = prête attention aux paroles en écoutant les chansons / souligné = porte de l'intérêt aux paroles après l'écoute

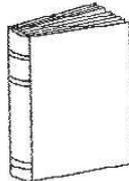
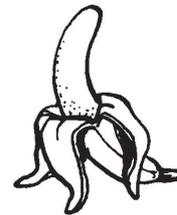
ANNEXE 7

Images présentées aux participants L1 et L2 lors de l'expérimentation

Les mots2 impliquant une consonne de liaison, respectivement
"arbre", "avion", "enfant", "éléphant", "escargot", "ordinateur" :



Les mots2 distracteurs, n'impliquant pas de consonne de liaison, respectivement
"fleur", "maison", "banane", "chat", "livre", "bébé" :



Le mot exemple, "vélo", permettant de
donner les consignes de réalisation
des tâches de production :



La marionnette,
présentée seulement
aux enfants
francophones natifs afin
de faciliter les échanges
avec l'expérimentateur :



Taille réelle : environ 15

ANNEXE 8

Exemple de listes de séquences pour la tâche de dénomination d'images

L'expérimentateur, appartenant au groupe de ceux qui commençaient par la série impliquant une liaison catégorique, devait classer les cartes qu'il avait préalablement découpées dans l'ordre suivant (cf. chapitre 3.4.3.2) :

| LISTE N°1 |
|-------------------|
| trois vélos |
| un vélo |
| trois bananes |
| trois ordinateurs |
| un chat |
| un avion |
| une fleur |
| trois éléphants |
| trois maisons |
| trois enfants |
| trois livres |
| un ordinateur |
| un bébé |
| trois arbres |
| trois chats |
| trois escargots |
| une maison |
| un enfant |
| un livre |
| trois avions |
| trois fleurs |
| un éléphant |
| trois bébés |
| un escargot |
| une banane |
| un arbre |

| LISTE N°2 |
|---------------------|
| un petit vélo |
| un gros vélo |
| une petite fleur |
| un petit avion |
| un petit livre |
| un gros escargot |
| un petit bébé |
| un petit ordinateur |
| un gros livre |
| un gros enfant |
| un petit chat |
| un gros avion |
| une petite maison |
| un petit arbre |
| une grosse fleur |
| un petit enfant |
| une grosse banane |
| un gros éléphant |
| un gros bébé |
| un gros arbre |
| une grosse maison |
| un petit escargot |
| un gros chat |
| un petit éléphant |
| une petite banane |
| un gros ordinateur |

ANNEXE 9

Exemple de listes de paires pour la tâche de jugement d'acceptabilité

L'expérimentateur, appartenant au groupe de ceux qui commençaient par la série impliquant une liaison variable, devait énoncer les séquences dans l'ordre suivant (cf. chapitre 3.4.4.4) :

| LISTE N°1 |
|---|
| un gros Z arbre / un gros Ø arbre |
| un petit Ø éléphant / un petit T éléphant |
| un petit Ø arbre / un petit T arbre |
| un gros Z avion / un gros Ø avion |
| un gros Z ordinateur / un gros Ø ordinateur |
| un petit T éléphant / un petit Z éléphant |
| un gros S avion / un gros Z avion |
| un petit T arbre / un petit Z arbre |
| un gros S éléphant / un gros Z éléphant |
| un gros S arbre / un gros Z arbre |
| un petit T avion / un petit Z avion |
| un petit Ø avion / un petit T avion |
| un gros Z éléphant / un gros Ø éléphant |
| un petit T ordinateur / un petit Z ordinateur |
| un gros S ordinateur / un gros Z ordinateur |
| un petit Ø ordinateur / un petit T ordinateur |

| LISTE N°2 |
|---|
| trois Z ordinateurs / trois N ordinateurs |
| trois Z arbres / trois N arbres |
| un Z éléphant / un N éléphant |
| trois Z éléphants / trois N éléphants |
| trois Ø éléphants / trois Z éléphants |
| un Z ordinateur / un N ordinateur |
| un N arbre / un Ø arbre |
| un N ordinateur / un Ø ordinateur |
| trois Ø arbres / trois Z arbres |
| trois Z avions / trois N avions |
| trois Ø avions / trois Z avions |
| un N avion / un Ø avion |
| un Z avion / un N avion |
| trois Ø ordinateurs / trois Z ordinateurs |
| un Z arbre / un N arbre |
| un N éléphant / un Ø éléphant |

ANNEXE 10

Tâche de jugement d'acceptabilité :

Répartition par participants des paires de contextes de liaison catégorique

Le tableau ci-dessous présente toutes les paires comportant une liaison catégorique réalisée juste que les apprenants L2 ont eu à juger. En revanche, les enfants L1 qui ont commencé la tâche de jugement d'acceptabilité par les liaisons catégoriques ont jugé les seize paires de gauche et ceux qui ont commencé la tâche de jugement d'acceptabilité par les liaisons variables ont jugé les seize paires de droite. Ainsi, les apprenants L2 ont jugé chaque paire deux fois et les enfants L1 une fois :

| APPRENANTS L2 = JUGEMENT DE TOUTES LES PAIRES | |
|---|---|
| UNE PARTIE DES ENFANTS L1 | L'AUTRE PARTIE DES ENFANTS L1 |
| Paires « liaison réalisée » vs « liaison non réalisée (erreur d'omission) » | |
| <i>A_ un Ø arbre / un N arbre</i> | A_ un N arbre / un Ø arbre |
| <i>A_ un Ø avion / un N avion</i> | A_ un N avion / un Ø avion |
| <i>A_ un Ø éléphant / un N éléphant</i> | A_ un N éléphant / un Ø éléphant |
| <i>A_ un Ø ordinateur / un N ordinateur</i> | A_ un N ordinateur / un Ø ordinateur |
| A_ trois Z arbres / trois Ø arbres | <i>A_ trois Ø arbres / trois Z arbres</i> |
| A_ trois Z avions / trois Ø avions | <i>A_ trois Ø avions / trois Z avions</i> |
| A_ trois Z éléphants / trois Ø éléphants | <i>A_ trois Ø éléphants / trois Z éléphants</i> |
| A_ trois Z ordinateurs / trois Ø ordinateurs | <i>A_ trois Ø ordinateurs / trois Z ordinateurs</i> |
| Paires « liaison réalisée » vs « erreur de substitution » | |
| B_ un N arbre / un Z arbre | <i>B_ un Z arbre / un N arbre</i> |
| B_ un N avion / un Z avion | <i>B_ un Z avion / un N avion</i> |
| B_ un N éléphant / un Z éléphant | <i>B_ un Z éléphant / un N éléphant</i> |
| B_ un N ordinateur / un Z ordinateur | <i>B_ un Z ordinateur / un N ordinateur</i> |
| <i>B_ trois N arbres / trois Z arbres</i> | B_ trois Z arbres / trois N arbres |
| <i>B_ trois N avions / trois Z avions</i> | B_ trois Z avions / trois N avions |
| <i>B_ trois N éléphants / trois Z éléphants</i> | B_ trois Z éléphants / trois N éléphants |
| <i>B_ trois N ordinateurs / trois Z ordinateurs</i> | B_ trois Z ordinateurs / trois N ordinateurs |

Séries A et B - Jugement d'acceptabilité de la liaison catégorique réalisée opposée à l'erreur (cf. chapitre 3.4.4.1)

Légende : Ø = absence de CL

en gras = la liaison réalisée est énoncée en premier / en italique = l'erreur de liaison est énoncée en premier

ANNEXE I I

Tâche de jugement d'acceptabilité :

Répartition par participants des paires de contextes de liaison variable

Les deux tableaux ci-dessous présentent toutes les paires comportant une liaison variable réalisée juste que les apprenants L2 ont eu à juger. En revanche, les enfants L1 qui ont commencé la tâche de jugement d'acceptabilité par les liaisons catégoriques ont jugé les douze paires de gauche et ceux qui ont commencé la tâche de jugement d'acceptabilité par les liaisons variables ont jugé les douze paires de droite. Ainsi, les apprenants L2 ont jugé chaque paire deux fois et les enfants L1 une fois.

| APPRENANTS L2 = JUGEMENT DE TOUTES LES PAIRES | |
|---|---|
| UNE PARTIE DES ENFANTS L1 | L'AUTRE PARTIE DES ENFANTS L1 |
| Paires « liaison réalisée » vs « liaison non réalisée » | |
| C_ un petit T arbre / un petit ∅ arbre | C_ un petit ∅ arbre / un petit T arbre |
| C_ un petit T avion / un petit ∅ avion | C_ un petit ∅ avion / un petit T avion |
| C_ un petit T éléphant / un petit ∅ éléphant | C_ un petit ∅ éléphant / un petit T éléphant |
| C_ un petit T ordinateur / un petit ∅ ordinateur | C_ un petit ∅ ordinateur / un petit T ordinateur |
| C_ un gros ∅ arbre / un gros Z arbre | C_ un gros Z arbre / un gros ∅ arbre |
| C_ un gros ∅ avion / un gros Z avion | C_ un gros Z avion / un gros ∅ avion |
| C_ un gros ∅ éléphant / un gros Z éléphant | C_ un gros Z éléphant / un gros ∅ éléphant |
| C_ un gros ∅ ordinateur / un gros Z ordinateur | C_ un gros Z ordinateur / un gros ∅ ordinateur |

Série C - Jugement d'acceptabilité des deux variantes de la liaison variable (cf. chapitre 3.4.4.2)

| APPRENANTS L2 = JUGEMENT DE TOUTES LES PAIRES | |
|--|---|
| UNE PARTIE DES ENFANTS L1 | L'AUTRE PARTIE DES ENFANTS L1 |
| Paires « liaison réalisée » vs « erreur de CL non attendue » | |
| D_ un gros Z arbre / un gros S arbre | <i>D_ un gros S arbre / un gros Z arbre</i> |
| D_ un gros Z avion / un gros S avion | <i>D_ un gros S avion / un gros Z avion</i> |
| D_ un gros Z éléphant / un gros S éléphant | <i>D_ un gros S éléphant / un gros Z éléphant</i> |
| D_ un gros Z ordinateur / un gros S ordinateur | <i>D_ un gros S ordinateur / un gros Z ordinateur</i> |

Série D - Jugement d'acceptabilité de la LV réalisée opposée à l'erreur de CL non attendue (cf. chapitre 3.4.4.3)

Légende : ∅ = absence de CL / en romain = la variante non réalisée est énoncée en premier

en gras = la liaison réalisée est énoncée en premier / en italique = l'erreur de liaison est énoncée en premier

ANNEXE I I BIS

Tâche de jugement d'acceptabilité :

Répartition par participants des paires de contextes de liaison variable

Le tableau ci-dessous présente les paires comportant une liaison variable réalisée juste opposée à une erreur de CL non attendue que seuls les apprenants L2 ont eu à juger. Les enfants L1 n'ayant pas eu à les juger, elles ne sont pas employées à des fins de comparaison entre les deux groupes de participants.

| APPRENANTS L2 | |
|---|---|
| Paires « liaison réalisée » vs « erreur de CL non attendue » = hors étude comparative | |
| F_ un grand T avion / un grand D avion | <i>F_ un grand D avion / un grand T avion</i> |
| F_ un grand T arbre / un grand D arbre | <i>F_ un grand D arbre / un grand T arbre</i> |
| F_ un grand T éléphant / un grand D éléphant | <i>F_ un grand D éléphant / un grand T éléphant</i> |
| F_ un grand T ordinateur / un grand D ordinateur | <i>F_ un grand D ordinateur / un grand T ordinateur</i> |

Série F - Jugement d'acceptabilité de la LV réalisée après "grand" (cf. chapitre 3.4.4.3)

Le tableau ci-dessous présente les paires comportant une liaison variable réalisée juste opposée à une erreur de substitution que seuls les enfants L1 ont eu à juger. Ceux qui ont commencé la tâche de jugement d'acceptabilité par les liaisons catégoriques ont jugé les quatre paires de gauche et ceux qui ont commencé la tâche de jugement d'acceptabilité par les liaisons variables ont jugé les quatre paires de droite. Les apprenants L2 n'ayant pas eu à les juger, elles ne sont pas employées à des fins de comparaison entre les deux groupes de participants.

| UNE PARTIE DES ENFANTS L1 | L'AUTRE PARTIE DES ENFANTS L1 |
|--|---|
| Paires « liaison réalisée » vs « erreur de substitution » = hors étude comparative | |
| <i>E_ un petit Z arbre / un petit T arbre</i> | E_ un petit T arbre / un petit Z arbre |
| <i>E_ un petit Z avion / un petit T avion</i> | E_ un petit T avion / un petit Z avion |
| <i>E_ un petit Z éléphant / un petit T éléphant</i> | E_ un petit T éléphant / un petit Z éléphant |
| <i>E_ un petit Z ordinateur / un petit T ordinateur</i> | E_ un petit T ordinateur / un petit Z ordinateur |

Série E - Jugement d'acceptabilité de la LV réalisée opposée après "petit" (cf. chapitre 3.4.4.3)

ANNEXE 12

Transcription des données recueillies lors des tâches expérimentales

A/ Exemple de fiche de saisie pour la tâche de dénomination d'images (cf. chapitre 3.4.3.3)

Consigne : Après l'enregistrement, ne reportez que les 24 images comportant un contexte de liaison.

Respectez bien l'ordre des productions de l'enfant.

| image | liaison laquelle? | omission notez "o" | substitution laquelle ? | féminin notez "ff" | ne dit rien notez "nr" | autre erreur transcrivez |
|-------------------|----------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------------|
| un arbre | | | LN | | | |
| trois escargots | | | | | | H : /tʁakago/ |
| un enfant | | | | | NR | |
| trois avions | | ○ | | | | |
| trois ordinateurs | | | | | | AE : /tʁatele/ |
| un éléphant | | | | FF | | |
| un arbre | N | | | | | |
| etc. | | | | | | |

Tableau A - Exemple de fiche de saisie pour la tâche de dénomination d'images

B/ Exemple de fiche de saisie pour la tâche de jugement d'acceptabilité (cf. chapitre 3.4.4.5)

Consigne :

Avant la passation, notez l'ordre dans lequel les paires vont être énoncées (suivre la fiche « ordre des paires »)

Pendant la passation, cochez seulement.

Après la passation, remplissez la fiche de données informatisée en respectant le codage lettré.

| N° | Séquence | aucune | la 1ère | la 2ème | les 2 | ne dit rien |
|----|--|--------|---------------------------|---------------------------|--|-------------|
| | un petit Ø arbre / un petit T arbre | | | | | |
| | [...] | | | | | |
| | un gros Z arbre / un gros Ø arbre | | | | | |
| | [...] | | | | | |
| | un petit T arbre / un petit Z arbre | | | | | |
| | [...] | | | | | |
| | un gros S arbre / un gros Z arbre | | | | | |
| | [...] | | | | | |
| | Sur la fiche 4 (informatisée), vous noterez : | "ae" | "o" "z" "t" "ff" | "t" "o" "zt" "z" | ajoutez une ligne et notez les 2 réponses | "nr" |

Tableau B - Exemple de fiche de saisie pour la tâche de jugement d'acceptabilité

ANNEXE 13

Production des liaisons catégoriques, par apprenant L2

Ce tableau développe les résultats pour chaque apprenant L2 à la tâche de dénomination d'images induisant des liaisons catégoriques après "un" et "trois", à chaque temps longitudinal (cf. chapitre 4.1.1.1). Les colonnes présentent le nombre de liaisons catégoriques réalisées sur le nombre d'images dénommées

| TÂCHE DE DÉNOMINATION D'IMAGES | | | |
|---|---------------|---------------|----------------|
| Liaisons Catégoriques "réalisées justes" pour chaque sujet = $(LCRJ / 12 - (SR+AE)) \times 100$ | | | |
| Apprenant L2 | T1 | T2 | T3 |
| C01 | 9/10 | 8/12 | 11/12 |
| C02 | 0/10 | 0/10 | 1/12 |
| C03 | 2/6 | 3/12 | 2/8 |
| C04 | 2/10 | 4/12 | 3/12 |
| C05 | 2/8 | 6/12 | 6/12 |
| C06 | 0/6 | 5/12 | 6/12 |
| C07 | 3/12 | 5/12 | 12/12 |
| C08 | 7/8 | 7/10 | 9/10 |
| C09 | 2/8 | 3/10 | 10/12 |
| C10 | 10/12 | 11/12 | 12/12 |
| C11 | 1/10 | 1/12 | 1/12 |
| C12 | 6/10 | 10/12 | 9/10 |
| C13 | 6/12 | 11/12 | 11/12 |
| C14 | 7/12 | 9/12 | 9/12 |
| C15 | 5/8 | 8/10 | 12/12 |
| C16 | 2/12 | 0/12 | 1/12 |
| C17 | 0/10 | 5/12 | 4/12 |
| Total | 64/164 | 96/196 | 119/196 |
| <i>dont Sans Enchaînement</i> | <i>4/164</i> | <i>3/164</i> | <i>0/164</i> |
| Moyenne | 38,0 % | 48,8 % | 60,6 % |
| Ecart type | 30,9 % | 30,6 % | 36,0 % |

Nombre de liaisons catégoriques réalisées justes, par apprenant L2 et par temps longitudinal

ANNEXE 14

Production des liaisons variables, par apprenant L2

Ce tableau développe les résultats pour chaque apprenant L2 à la tâche de dénomination d'images induisant des liaisons variables après "petit" et "gros", à chaque temps longitudinal (cf. chapitre 4.1.2.1). Les colonnes grisées présentent le nombre de liaisons variables réalisées (variante formelle) sur le nombre d'images dénommées et les colonnes sur fond blanc présentent le nombre de liaisons variables non réalisées (variante standard) le nombre d'images dénommées.

| TÂCHE DE DÉNOMINATION D'IMAGES | | | | | | |
|--|---------------|----------------|---------------|----------------|---------------|----------------|
| Liaisons Variables pour chaque sujet = (VARIANTE / 12 - (SR+AE)) x 100 | | | | | | |
| Apprenant L2 | T1 | | T2 | | T3 | |
| Variante | Réalisée | Non Réalisée | Réalisée | Non Réalisée | Réalisée | Non Réalisée |
| C01 | 1/10 | 7/10 | 1/12 | 10/12 | 8/12 | 3/12 |
| C02 | 1/10 | 8/10 | 0/10 | 10/10 | 1/12 | 10/12 |
| C03 | 1/6 | 4/6 | 0/12 | 12/12 | 0/8 | 6/8 |
| C04 | 0/10 | 10/10 | 0/12 | 11/12 | 0/12 | 12/12 |
| C05 | 0/8 | 4/8 | 2/12 | 4/12 | 3/12 | 8/12 |
| C06 | 1/6 | 4/6 | 1/12 | 10/12 | 0/12 | 12/12 |
| C07 | 0/12 | 12/12 | 0/12 | 12/12 | 7/12 | 2/12 |
| C08 | 3/8 | 5/8 | 3/10 | 7/10 | 7/10 | 0/10 |
| C09 | 0/8 | 8/8 | 0/10 | 10/10 | 6/12 | 1/12 |
| C10 | 2/12 | 8/12 | 4/12 | 7/12 | 4/12 | 6/12 |
| C11 | 0/10 | 10/10 | 0/12 | 12/12 | 0/12 | 12/12 |
| C12 | 0/10 | 9/10 | 0/12 | 11/12 | 4/10 | 3/10 |
| C13 | 2/12 | 10/12 | 2/12 | 10/12 | 11/12 | 0/12 |
| C14 | 2/11 | 9/11 | 3/12 | 7/12 | 1/12 | 11/12 |
| C15 | 1/8 | 5/8 | 5/10 | 5/10 | 2/12 | 10/12 |
| C16 | 1/12 | 10/12 | 0/12 | 12/12 | 0/12 | 11/12 |
| C17 | 0/10 | 5/10 | 0/12 | 8/12 | 0/12 | 6/12 |
| Total | 15/163 | 128/163 | 21/196 | 158/196 | 54/196 | 113/196 |
| <i>dont Sans Enchaînement</i> | | | | | | |
| Moyenne | 9,6 % | 77,3 % | 11,1 % | 80,6 % | 27,5 % | 57,2 % |
| Ecart type | 10,3 % | 17,0 % | 15,3 % | 20,9 % | 30,1 % | 37,2 % |

Nombre de liaisons variables réalisées justes et non réalisées, par apprenant L2 et par temps longitudinal

ANNEXE 15

Jugement d'acceptabilité des liaisons catégoriques, par apprenant L2

Ce tableau développe les résultats pour chaque apprenant L2 à la tâche de jugement d'acceptabilité induisant des liaisons catégoriques après "un" et "trois", à chaque temps longitudinal (cf. chapitre 4.3.1.1). Les nombres indiqués dans chaque colonne représentent le nombre de jugements en faveur de la liaison variable réalisée sur 16 paires à juger. Les colonnes de gauche présentent les résultats de l'opposition à la non réalisation de liaison (erreur d'omission) et les colonnes de droite, ceux de l'opposition à l'erreur de substitution.

| TÂCHE DE JUGEMENT D'ACCEPTABILITÉ | | | | | | |
|--|-------------------------------|----------------|----------------|-----------------------------------|----------------|----------------|
| Liaisons Catégoriques "jugées acceptables réalisées" pour chaque sujet = $(LCJAR / 16) \times 100$ | | | | | | |
| Apprenant L2 | Réalisation vs Omission de CL | | | Réalisation vs Substitution de CL | | |
| | T1 | T2 | T3 | T1 | T2 | T3 |
| C01 | 15 | 11 | 16 | 14 | 12 | 16 |
| C02 | 7 | 7 | 11 | 7 | 9 | 10 |
| C03 | 12 | 11 | 14 | 13 | 14 | 13 |
| C04 | 13 | 11 | 11 | 12 | 13 | 11 |
| C05 | 10 | 14 | 16 | 9 | 12 | 15 |
| C06 | 12 | 15 | 16 | 12 | 13 | 14 |
| C07 | 16 | 16 | 16 | 7 | 11 | 16 |
| C08 | 14 | 16 | 15 | 11 | 13 | 15 |
| C09 | 15 | 15 | 16 | 9 | 14 | 16 |
| C10 | 16 | 15 | 16 | 12 | 15 | 16 |
| C11 | 8 | 14 | 14 | 7 | 7 | 10 |
| C12 | 13 | 14 | 15 | 15 | 12 | 16 |
| C13 | 13 | 16 | 16 | 13 | 10 | 16 |
| C14 | 15 | 14 | 15 | 11 | 12 | 14 |
| C15 | 11 | 14 | 16 | 11 | 14 | 15 |
| C16 | 7 | 9 | 15 | 9 | 10 | 15 |
| C17 | 9 | 12 | 13 | 9 | 11 | 13 |
| Total | 206/272 | 224/272 | 251/272 | 181/272 | 202/272 | 241/272 |
| Moyenne | 75,8 % | 82,4 % | 92,3 % | 66,6 % | 74,3 % | 88,6 % |
| Ecart type | 18,9 % | 16,3 % | 10,5 % | 15,4 % | 12,9 % | 13,1 % |

Nombre de liaisons catégoriques jugées acceptables réalisées, par apprenant L2 et par temps longitudinal

ANNEXE 16

Jugement d'acceptabilité des liaisons variables, par apprenant L2

Ce tableau développe les résultats pour chaque apprenant L2 à la tâche de jugement d'acceptabilité induisant des liaisons variables après les M1 "petit" et "gros" pour la partie LVJAR vs LVJANR à gauche ainsi qu'après les M1 "gros" et "grand" pour la partie LVJAR vs CL non attendue, à droite (cf. chapitre 4.3.2.1). Les nombres indiqués dans chaque colonne représentent le nombre de jugements en faveur de la liaison variable réalisée sur 16 paires à juger.

| TÂCHE DE JUGEMENT D'ACCEPTABILITÉ | | | | | | |
|--|-----------------------------------|----------------|----------------|--------------------------------------|----------------|----------------|
| Liaisons Variable "jugées acceptables réalisées" pour chaque sujet = $(LVJAR / 16) \times 100$ | | | | | | |
| Apprenant L2 | Variante Réalisée vs Non Réalisée | | | Variante Réalisée vs CL non attendue | | |
| | T1 | T2 | T3 | T1 | T2 | T3 |
| C01 | 16 | 14 | 15 | 13 | 13 | 16 |
| C02 | 9 | 4 | 9 | 11 | 10 | 11 |
| C03 | 11 | 9 | 14 | 10 | 9 | 12 |
| C04 | 14 | 14 | 6 | 12 | 13 | 8 |
| C05 | 7 | 9 | 13 | 11 | 12 | 10 |
| C06 | 12 | 13 | 16 | 6 | 12 | 13 |
| C07 | 10 | 16 | 16 | 9 | 14 | 15 |
| C08 | 16 | 16 | 16 | 14 | 15 | 16 |
| C09 | 12 | 13 | 16 | 7 | 8 | 0 |
| C10 | 15 | 15 | 16 | 10 | 14 | 15 |
| C11 | 10 | 15 | 8 | 5 | 10 | 9 |
| C12 | 8 | 13 | 13 | 9 | 13 | 9 |
| C13 | 11 | 15 | 16 | 7 | 13 | 13 |
| C14 | 10 | 2 | 5 | 10 | 12 | 14 |
| C15 | 11 | 13 | 0 | 9 | 10 | 8 |
| C16 | 10 | 10 | 6 | 6 | 9 | 11 |
| C17 | 6 | 5 | 10 | 7 | 6 | 10 |
| Total | 188/272 | 196/272 | 195/272 | 156/272 | 193/272 | 190/272 |
| Moyenne | 69,1 % | 72,1 % | 71,7 % | 57,4 % | 71,0 % | 69,9 % |
| Ecart type | 17,6 % | 26,4 % | 30,3 % | 15,6 % | 14,8 % | 23,9 % |

Nombre de liaisons variables jugées acceptables réalisées, par apprenant L2 et par temps longitudinal

ANNEXE 17

Tâche d'écriture, réponses par apprenant L2 et par temps longitudinal

| Sujet | Temps | un | trois | petit | gros | grand | arbre | avion | enfant | éléphant | escargot | ordinateur |
|-------|-------|-------|-------|----------|-----------|----------|--------|-------|--------|------------|-----------|-------------|
| C01 | T1 | | | | | | arbe | | enfan | éléfand | SR | |
| | T2 | | | | | | abre | | enfan | éléfan | escargo | |
| | T3 | | | | | | arbe | | enfend | éléfand | escargo | |
| C02 | T1 | | | | | | | | | èlèphant | SR | ordeur |
| | T2 | un(e) | | | gross | | | | | elèphant | escardeau | odinateur |
| | T3 | un(e) | | SR | | | | | | elefant | escalabre | ordinateur |
| C03 | T1 | | | petit(e) | | | SR | | | elaphant | SR | SR |
| | T2 | | | | | | | | | elaphant | escargo | |
| | T3 | | | petit(e) | | grand(e) | SR | | | elaphant | SR | |
| C04 | T1 | un(e) | | petit(e) | gross(e) | grand(e) | | | child | elaphant | ascargo | |
| | T2 | | | | gross | | | | | éléphant | asgargot | |
| | T3 | | | petit(e) | gross(e) | grand(e) | | | | éléphant | asgargo | |
| C05 | T1 | | | | gross | | | | | elephant | escargo | |
| | T2 | | | | gross | | | | | elephant | escargo | |
| | T3 | | | | | | | | | | escargo | |
| C06 | T1 | | | | | | SR | | | elephant | SR | SR |
| | T2 | | | | | | | | | elephant | escargo | ordinateur |
| | T3 | | | | | | | | | elephant | escargo | |
| C07 | T1 | | | | gross | | | | enfent | élipante | escargo | ornateur |
| | T2 | | | | gross | | | | | | | |
| | T3 | | | | | | abre | | | | | ornateur |
| C08 | T1 | | | | | | | | | | SR | SR |
| | T2 | | | | | | | | | | SR | SR |
| | T3 | | | | | | | | | | éscargo | orninateur |
| C09 | T1 | | troi | | gross | | SR | | | elefant | SR | ordinateure |
| | T2 | | | | gross | | SR | | | elefant | SR | ordinateure |
| | T3 | | troi | | gross | | | | | éléfant | escargo | |
| C10 | T1 | | | petit(e) | gross(se) | grand(e) | | | enfent | elefent | escarcos | |
| | T2 | | | petit(e) | gross(se) | grand(e) | | | | elifent | escorgot | |
| | T3 | | | petit(e) | gross(se) | grand(e) | | | | éléfent | escargo | |
| C11 | T1 | | | | gross | | arbe | | | elepant | SR | ariture |
| | T2 | | | | gross | | | | | éléphant | escargo | |
| | T3 | | | | gross | | | | | elephant | escargo | ardinateur |
| C12 | T1 | | | | | | arobas | | enfent | elephant | SR | |
| | T2 | | | | | | | | enfent | éléphant | ascarigo | |
| | T3 | | | petit(e) | gross(se) | grand(e) | | | | éléphant | argot | |
| C13 | T1 | un(e) | | petit(e) | gross(se) | grand(e) | | | | elefant(e) | escargo | |
| | T2 | un(e) | | | | | | | | éléfant | | |
| | T3 | | | | | | | | | élephant | escargo | |
| C14 | T1 | un(e) | | petit(e) | gross(se) | grand(e) | abre | | | elephon | | |
| | T2 | | | petit(e) | gross(se) | grand(e) | | | | éléphont | | oredinateur |
| | T3 | un(e) | | petit(e) | gross(se) | grand(e) | | | | éléphant | | oredinateur |
| C15 | T1 | | | | | | | | | elepante | SR | SR |
| | T2 | | | | | | | | | elephant | SR | |
| | T3 | | | petit(e) | gross(e) | grand(e) | | | | | esclego | |
| C16 | T1 | | | | | | | | | elephant | escador | |
| | T2 | un(e) | | petit(e) | gross(se) | grand(e) | | | | | | |
| | T3 | un(e) | | petit(e) | gross(se) | grand(e) | | | | | | |
| C17 | T1 | | | | gross | | | | | elefant | SR | ardinateur |
| | T2 | | | | | | | | | élépent | escargo | |
| | T3 | | | | gross | | | | | Eléphant | | |

SR = Sans réponse / Case vide = identique au rang d'en tête / Case grisée = consonne finale peut induire une erreur de liaison

Résultats de la tâche d'écriture par apprenant L2 et par temps longitudinal

RÉSUMÉ

La liaison en français consiste en l'apparition d'une consonne de liaison entre deux mots dans des contextes précis de la chaîne parlée qui sont divisés en trois catégories : les contextes où la liaison est catégorique (un /n/ enfant), ceux où elle est variable (un gros /z/ avion) et ceux où elle est interdite (une chanson // anglaise). L'objectif de cette recherche est double : dans la première partie, nous exposons une analyse de chaque dimension linguistique et sociolinguistique impliquée dans le phénomène de la liaison. Chacune d'entre elles permet d'éclairer les études qui ont été réalisées ces dernières années auprès d'apprenants de FLE de niveau intermédiaire à avancé, afin de découvrir dans quelle mesure ils parviennent à s'appropriier la liaison, en perception comme en production. Dans la seconde partie, nous présentons une étude expérimentale de l'appropriation de la liaison en français suivie par 17 apprenants coréens de FLE de niveau A1-A2 du CECRL enregistrés trois fois sur une durée d'un an, ainsi que par 165 enfants francophones natifs de deux à six ans. Comme il est impossible de comparer les deux groupes de participants du fait de conditions environnementales et de compétences cognitives non alignables, nous avons élaboré une méthode innovante d'appariement sur la base de données factuelles. Nos résultats nous permettent non seulement d'étayer le modèle constructionniste de l'acquisition de la liaison L1 (Chevrot, Dugua, & Fayol, 2009; Chevrot, Dugua, Harnois-Delpiano, Siccardi, & Spinelli, 2013) mais aussi d'esquisser le processus d'appropriation de la liaison L2, très influencé par la graphie apprise dès les premiers cours de FLE. Nous concluons par une mise en perspective didactique prenant en compte l'ensemble des prismes de ce kaléidoscope linguistique de la liaison en français car sans une perception claire de chacun d'entre eux, les apprenants de FLE ne peuvent qu'avoir une vision floue du phénomène.

ABSTRACT

French liaison is the appearance of a liaison consonant between two words in specific contexts within the spoken word chain. These contexts are divided into three categories : those where the liaison is categorical (e.g. "a child" : un /n/ enfant), those where it is variable (e.g. "a big plane" : un gros /z/ avion) and those where it is forbidden (e.g. "an english song" : une chanson // anglaise).

The aim of this research is twofold. In the first part, we present an analysis of each linguistic and sociolinguistic sub-field involved in the phenomenon of French liaison. Each of them will allow to shed light on studies of the acquisition of French liaison that have been conducted with learners of FFL (intermediate to advanced level) in recent years. In the second part, we present a comparative study of the acquisition of French liaison based on experimental tasks performed by 17 Korean learners of FFL (level A1-A2 of the CEFR) recorded three times over a one-year and by 165 native children aged two to six. As it is impossible to compare the two groups of participants due to environmental conditions and to different cognitive skills, we have developed an innovative matching method based on factual data. On the one hand, this supports the constructionist model of the acquisition of the liaison L1 (Chevrot, Dugua, & Fayol, 2009; Chevrot, Dugua, Harnois-Delpiano, Siccardi, & Spinelli, 2013). On the other hand, this enables us to sketch the acquisition process of the liaison L2, very influenced by the spelling which is learned from the first FFL course. We conclude with a didactic perspective layout taking into account all the prisms of this linguistic kaleidoscope of French liaison because without a clear perception of each one, FFL learners are bound to have a partial and unfocused interpretation of this phenomenon.