Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA

Herausgeber: Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée

Band: - (2015)

Heft: 102: L'apprentissage de la liaison en français par des locuteurs non natifs : éclairage des corpus oraux = French liaison learning by non-native speakers in the light of oral corpora = Das Erlernen der französischen Liaison durch Nicht-Muttersprachler im Lichte der mündlichen Korpora = L'apprendimento della liaison in francese come lingua straniera alla luce dei corpora orali

Artikel: La liaison chez les apprenants japonophones avancés de FLE : étude sur corpus de parole lue et influence de l'expérience linguistique

Autor: Detey, Sylvain / Kawaguchi, Yuji / Kondo, Nori

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978611

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 10.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

La liaison chez les apprenants japonophones avancés de FLE: étude sur corpus de parole lue et influence de l'expérience linguistique

Sylvain DETEY
Université Waseda
School of International Liberal Studies
1-6-1 Nishi-Waseda, Shinjuku-ku, Tokyo 169-8050, Japon
detey@waseda.jp

Yuji KAWAGUCHI
Tokyo University of Foreign Studies
Graduate School of Global Studies
3-11-1 Asahicho, Fuchu, Tokyo 183-8534, Japon
ykawa@tufs.ac.jp

Nori KONDO
Nagoya University of Foreign Studies
Department of French Studies
Takenoyama-57 Iwasakicho, Nisshin, Aichi Prefecture 470-0197, Japon
nkondo@nufs.ac.jp

In this article, we examine the issue of L3 French liaison acquisition by learners whose L1 (Japanese) and writing system (mixed logographic-moraic) are typologically very distinct from French. First, we describe the educational and (psycho)linguistic characteristics of the acquisition context of French in Japan, without a knowledge of which global data analyses may prove to be interpretatively misleading. Then, we present production data collected in the reading task of the IPFC-Japanese project, thanks to which we can sketch the liaison production profile of the learners under scrutiny. More specifically, we examine the effect of linguistic experience (in terms of study-abroad experience in a French-speaking area) on the production of liaisons by advanced Japanese learners. Our data shows that linguistic experience seems to improve the command of both "obligatory" and "forbidden" liaisons, as well as the selection and the *enchaînement* of the liaison consonant. On the other hand, for the variable liaison, linguistic experience seems to help the acquisition of less formal variants, as is the case for other populations of learners.

Keywords:
liaison, linguistic experience, Japanese, French, L3 learning, reading.

© 2015 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

1. Introduction[1]

Si les études sur l'apprentissage de la liaison en français langue étrangère (ci-après FLE) semblent connaître depuis peu un intérêt croissant, comme en témoigne ce volume, elles restent pour la plupart dédiées à des apprenants de langue première (ci-après L1) typologiquement relativement proche du français: germanique (allemand, anglais, norvégien, suédois) ou romane (espagnol, italien)[2]. A noter toutefois les travaux de Delpiano-Harnois (2006; Harnois-Delpiano, Cavalla & Chevrot 2012; Chevrot, Dugua, Harnois-Delpiano, Siccardi & Spinelli 2013), qui se sont penchés de manière systématique sur une population de L1 non indo-européenne (le coréen), tenant notamment compte dans leur analyse de la différence de script employé dans le système alphabétique du coréen (le hangeul). L'attention portée à ces familles linguistiques éloignées d'une part, et le rapport à la littéracie d'autre part, font partie des champs d'actualité dans le domaine (Shoemaker & Wauquier 2015): c'est dans celui-ci que s'inscrit la présente étude, consacrée à l'apprentissage de la liaison en FLE par des apprenants japonophones de niveau avancé, problématisé vis-à-vis de l'input (oral vs écrit) et de la tâche (lecture)[3], et examiné dans son rapport à l'expérience linguistique, en termes de séjour en milieu francophone.

Les études récentes sur l'acquisition/apprentissage de la liaison relèvent généralement d'au moins deux champs disciplinaires (Soum-Favaro, Coquillon & Chevrot 2014): la phonologie d'une part (notamment d'inspiration générativiste, modélisant, à l'aide de représentations multilinéaires, le statut de la consonne de liaison comme celui d'un segment flottant); la psycholinguistique d'autre part (en particulier dans le cadre des conceptions exemplaristes, qui défendent l'idée que l'acquisition s'effectue sous forme de stockage de constructions à degré de rigidité variable), pointant ainsi la complexité de la liaison en tant que composant linguistique à la frontière entre phonologie, morphosyntaxe et lexique notamment. Cette complexité prend un

---

1 Nous tenons à adresser nos plus vifs remerciements à Isabelle Racine pour toute l'aide qu'elle nous a apportée pour la réalisation de cet article. Nous remercions tout aussi vivement Julien Eychenne, Jacques Durand, Mariko Kondo, Roberto Paternostro et Elodie Ceccon. Nous remercions également les deux relecteurs anonymes du présent article, dont les remarques et suggestions nous ont permis d'améliorer le texte original, ainsi que tous les étudiants qui ont participé à cette recherche. Enfin, une partie des travaux présentés dans cet article a bénéficié du soutien de la Société Japonaise pour la Promotion de la Science (JSPS) à travers les Grants-in-Aid for Scientific Research (B) n°23320121 et (B) n°15H03227 attribués à Sylvain Detey.

2 Voir les autres contributions dans ce volume.

3 Il est important de souligner que l'étude présentée se penche sur un corpus de parole lue, et non sur des données de parole non lue. Elle contribue toutefois, uniquement dans cette mesure, certes, à notre connaissance du système d'apprentissage de la liaison en français par les apprenants, puisque la tâche de lecture, tant sur les plans phonologique et lexical que sur ceux des mécanismes de segmentation et de production, nécessite une activation du système en question.

tour particulier lorsqu'il s'agit d'apprentissage d'une langue étrangère (ci-après L2), puisqu'aux facteurs linguistiques, internes et externes, en L1 (fréquence d'occurrence lexicale et fréquence de collocation, catégorie morphosyntaxique, orthographe, tâche, degré de surveillance du discours, etc.) viennent s'ajouter les facteurs propres à la L2 et leur rapport à la L1, tant d'un point de vue linguistique (notamment (dis)similarités phonologiques et lexicales) que psycholinguistique (procédures de segmentation, processus et stratégies d'apprentissage). Compte tenu de l'ensemble des facteurs qui peuvent influencer l'apprentissage de la liaison par des populations non natives, il semble donc important, si l'on souhaite disposer d'une vue d'ensemble sur le parcours d'acquisition et son aboutissement, de combiner les résultats d'études expérimentales avec ceux d'analyses de corpus de productions d'apprenants, comparables, en termes de protocole, avec celles de locuteurs natifs (Granger 2004). C'est cette démarche que nous adoptons dans le présent article, qui s'inscrit dans le cadre du projet InterPhonologie du Français Contemporain (IPFC, Detey & Kawaguchi 2008; Racine, Detey, Zay & Kawaguchi 2012), extension non native du projet Phonologie du Français Contemporain (PFC, Durand, Laks & Lyche 2009). Nous renvoyons le lecteur à l'article de Racine & Detey (ce volume) pour la présentation détaillée du cadre théorique et méthodologique sur lequel repose l'étude décrite ci-après[4].

Dans un premier temps, nous présentons ainsi brièvement le contexte d'enseignement/apprentissage du français au Japon[5], avant de décrire les caractéristiques phonologiques et phonographémiques du japonais, essentielles à une approche éclairée du traitement de la liaison en milieu hétéroglotte par les apprenants japonais. Nous abordons alors la question de l'input qui leur est fourni, question étroitement liée à celle de la tâche, offrant ainsi un premier aperçu des productions des apprenants japonophones (Kondo 2010, 2012). Nous présentons enfin les résultats d'une étude contrastive entre deux populations d'apprenants (avec séjour vs sans séjour en milieu francophone).

---

4 En raison des contraintes d'espace, nous ne pouvons inclure dans ce texte l'ensemble des informations et références nécessaires à une compréhension exhaustive de la problématique abordée. Nous invitons le lecteur à consulter tout d'abord le premier article de ce volume (Racine & Detey), dont une fonction est précisément d'introduire ces éléments, en particulier ceux qui ont trait à la typologie des liaisons exploitée tout au long de cet article.

5 Cette présentation repose non seulement sur l'expérience pédagogique des auteurs et de leurs équipes pédagogiques dans différentes universités au Japon, mais aussi sur la connaissance des pratiques d'autres enseignants telles qu'elles apparaissent dans les nombreuses rencontres pédagogiques et publications didactiques japonaises, essentiellement animées par les membres de la Société Japonaise de Didactique du Français, Société Japonaise de Linguistique Française et Société Japonaise de Langue et Littérature Françaises, dont sont membres les auteurs du présent article. Il ne s'agit toutefois que de tendances générales standard qui ne prétendent en rien couvrir l'ensemble des pratiques en cours dans l'Archipel.

2. Caractéristiques de l'apprentissage du FLE au Japon

2.1 Caractéristiques didactiques

Parmi les enseignements de la phonologie de corpus (Durand, Gut & Kristoffersen 2014), on retiendra ici que toute modélisation (psycho)linguistique moderne des structures et des processus ne peut s'appuyer que sur des données suffisamment représentatives des productions attestées, auxquelles doivent être systématiquement associées les conditions de production (à commencer par les caractéristiques sociolinguistiques du locuteur). Dans le cas de l'apprentissage d'une L2, cela implique de disposer d'informations suffisantes sur le mode d'instruction et le type d'input reçu par les apprenants, ainsi que sur les caractéristiques de la L1 susceptibles d'influencer l'apprentissage. Cela est particulièrement important pour la liaison, puisque le trait généralement mis en avant pour distinguer son acquisition en L1 de son apprentissage en L2 est précisément que ce dernier s'effectue généralement de manière explicite, tandis que la première s'effectue, dans une certaine mesure et jusqu'à un certain stade[6], de manière implicite. Il faut toutefois nuancer cet argument, puisque de nombreux apprenants de L2 n'abordent jamais de manière explicite le traitement de la liaison avec leur enseignant, et se limitent à un apprentissage autodirigé à l'aide d'ouvrages pédagogiques ou à une simple exposition pouvant conduire, de manière inductive, à une conception personnelle, adéquate ou non, du fonctionnement de la liaison. Il nous paraît donc essentiel, si l'on souhaite étudier l'apprentissage de la liaison par les apprenants japonophones, de garder à l'esprit les facteurs suivants:

- Le statut L3 du français: bien que certains étudiants se spécialisent en études françaises et que le français soit encore enseigné dans quelques établissements secondaires, l'anglais est dans la très grande majorité des cas la première langue étrangère enseignée et apprise, non seulement dans le secondaire mais aussi dans le primaire, ce qui confère au français le statut de L3 (et non de L2), ce qui n'est pas sans incidence sur son développement, notamment sur le plan phonético-phonologique (Cabrelli Amaro, Flynn & Rothman 2012).
- L'âge du début d'apprentissage: la plupart des étudiants débutent l'apprentissage du français durant leur première année d'étude universitaire, soit en général à 18 ans.
- La pauvreté de l'input: la plupart des étudiants ne disposent que de deux séances hebdomadaires de cours (parfois quatre) d'une durée d'une heure et demie, durant chaque semestre (entre 13 et 15 semaines), dont

---

6 En effet, dans le cadre du système scolaire français, la liaison peut être l'objet d'un discours pédagogique explicite adressé aux jeunes locuteurs natifs, en particulier en lien avec l'apprentissage de la littéracie.

une partie est enseignée pour l'essentiel en japonais. L'exposition au français, en particulier oral, est ainsi généralement extrêmement réduite, limitée pour l'essentiel au contenu, écrit et oral, du manuel pédagogique employé en classe.

- La méthodologie d'enseignement: relativement "éclectique" (Puren 1994), tout en reposant souvent sur un manuel de production franco-japonaise, le mode d'instruction employé adopte fréquemment une approche explicite prescriptive de la grammaire, relativement séparée d'un ensemble d'activités de type communicatif portant principalement sur la compréhension, mais aussi sur la production, écrite et orale. Dans tous les cas, en raison du peu de volume horaire disponible et parfois d'une maîtrise inadéquate du système phonético-phonologique ou de sa description par l'enseignant, peu de temps est accordé à l'enseignement de la prononciation, et ainsi à celui de la liaison. Lorsqu'un enseignement explicite y est consacré, il consiste généralement en la présentation de la tripartition prescriptive à présent classique des liaisons dites "obligatoires", "facultatives" et "interdites" (Delattre 1951; Fouché 1959). Les apprenants qui bénéficient d'un tel enseignement remarquent d'ailleurs parfois les écarts entre ce qui leur a été enseigné et les productions de leurs enseignants natifs en classe. Dans tous les cas, la présentation qui en est faite dans les manuels reste extrêmement sommaire, et les apprenants n'en retirent que très peu d'information.
- Les caractéristiques linguistiques du japonais, qui conduisent la liaison à s'insérer dans une problématique d'apprentissage plus large incluant la dimension grapho-phonémique (vis-à-vis de l'opacité du système français, avec notamment le cas des consonnes orthographiques finales dites "muettes"), la prosodie (enchaînement, resyllabation, groupes rythmiques) et l'articulation entre segmental et suprasegmental (acquisition des voyelles nasales vs dénasalisation en contexte de liaison; contraintes distributionnelles transférées du japonais vers le français). Nous y revenons plus en détail dans la section suivante.

2.2 *Caractéristiques (psycho)linguistiques*

Dans la mesure où l'apprentissage d'une L2 (ou d'une L3, comme dans le cas qui nous occupe ici) à l'âge adulte implique systématiquement des effets de transferts de la L1 vers la L2 ou la L3 à plusieurs niveaux (qu'il s'agisse de structures ou de processus, pour une vue d'ensemble voir Hansen Edwards & Zampini 2008), nous présentons ici certains traits de la langue japonaise essentiels à notre étude (Labrune 2006; Vance 2008; Kamiyama, Detey & Kawaguchi à paraître)[7]. D'un point de vue structurel, l'apprentissage de la liaison en français n'est a priori ni problématique sur le plan syllabique

[7] Nous ne détaillerons pas dans cet article les aspects prosodiques du japonais.

(puisque la structure morique du japonais, fondamentalement de type (C)V, favorise la syllabation ouverte à l'instar de la liaison enchaînée), ni sur le plan phonémique, puisque les principales consonnes de liaison (/n/, /z/, /t/, voire /p/, /r/, /g/ pour les moins fréquentes[8]) appartiennent à l'inventaire phonémique du japonais. D'un point de vue phonétique et distributionnel, toutefois, la phonotactique du japonais doit être examinée plus finement.

- Concernant /z/ et /t/: les mores[9] de base du japonais (/C/ + /a i u e o/) conduisent souvent aux affrications et palatalisations suivantes: /z/ affriqué en [d͡z] (palatalisé [d͡ʑ] devant /i/ ou /j/) à l'initiale et fricatif [z] (palatalisé [ʑ] devant /i/ ou /j/) en position intervocalique; /t/ affriqué en [t͡s] devant /u/ et affriqué palatal [t͡ɕ] devant /i/ ou /j/.
- Concernant le /n/, il s'agit sans doute du segment le plus problématique, puisqu'il l'est tant en japonais qu'en français (en tant que consonne de liaison). Sans rentrer dans le détail de la phonologie du segment morique sous-spécifié /N/ japonais, l'une de ses caractéristiques essentielles, par-delà son polymorphisme allophonique, est qu'il ne peut jamais figurer à l'initiale d'une unité rythmique en contexte prévocalique (il n'y a donc pas de resyllabation de /N/ en attaque)[10]: *on'in* /oNiN/ ('phonème') peut connaître différentes réalisations phonétiques (comme [oĩ. ˀiɴ]) mais jamais *[o.niɴ], *[on.niɴ] ou *[o.ɴiɴ] (Labrune 2006). Les séquences /na ni nu ne no/, toutefois, font partie de l'inventaire morique standard du japonais, y compris en position d'attaque, et il y a opposition phonémique entre /N/ et /n/: /aN o/ ('pâte de haricot rouge' + marque de COD) vs /ano/ (démonstratif 'ce … -là').
- Concernant /r/, d'une part il est prototypiquement réalisé en japonais comme une battue apico-alvéolaire [ɾ] (avec parfois des allophones proches de [l] ou de [d], ainsi que la vibrante [r] sociolinguistiquement marquée), et non comme une uvulaire (qui est la réalisation dominante en français de référence, Lyche 2010), et d'autre part il possède un statut phonologique particulier en japonais (Labrune 1993), puisque dans la strate lexicale dite "*yamato kotoba*" (correspondant au japonais ancien[11], enrichi ultérieurement par un important lexique d'emprunt d'origine chinoise et européenne), il ne figure presque jamais en position initiale de morphème indépendant. Il est en revanche très fréquent en position intervocalique (Labrune 2006).

---

8 Nous nous limitons ici à la variété de référence de France métropolitaine (Detey, Lyche, Racine, Schwab & Le Gac à paraître) variété encore nettement dominante dans les contenus pédagogiques en FLE au Japon.

9 La more étant définie ici comme l'unité de segmentation métrique de base du japonais.

10 Hormis dans certains cas de *renjou* en japonais ancien (processus de composition morphologique, voir ci-après), que l'on trouve dans certaines unités lexicalisées en japonais moderne, mais qui n'est plus productif (Labrune 2006: 134).

11 Voire possiblement au "proto-japonais", langue reconstruite.

Il faut enfin mentionner le fait que le système d'écriture japonais est mixte et non-alphabétique: outre les *kanji* (caractères chinois de type logographique, Matsunaga 1994), le japonais emploie deux syllabaires (correspondant en réalité aux unités métriques de segmentation de base du japonais, à savoir les mores), les *katakana* et *hiragana* (l'ensemble étant désigné par le terme *kana*), chaque symbole représentant une more, essentiellement de type (C)V (hormis pour deux mores spéciales, /N/ et /Q/, cette dernière correspondant à la coda d'une obstruante géminée). Les *katakana* (l'un des deux syllabaires) sont généralement employés pour transcrire les mots d'emprunts, les mots étrangers et les onomatopées, tandis que les *rômaji* (22 des 26 lettres de l'alphabet latin) sont utilisés pour translittérer le japonais (tout ce qui s'écrit en *kanji* et en *kana*). Un énoncé peut contenir à la fois des kanji et des kana, chaque script ayant une fonction propre liée à l'architecture lexico-grammaticale de l'énoncé. Cela a son importance puisque, si l'apprentissage de la liaison est, en partie au moins, lié à la graphie (Laks 2005) et à l'apprentissage des correspondances phonographémiques du français, on peut s'attendre à un effet différencié selon que les systèmes d'écritures (et les scripts) employés entre L1 et L2 (ou L3) sont identiques ou différents, à la fois en termes d'opacité structurelle, mais aussi en termes de processus de lecture (segmentation de la chaîne graphémique).

Du point de vue des processus, à présent, trois niveaux doivent être mentionnés: phonologique, morphologique, graphophonémique.

- D'un point de vue phonologique, on peut tout d'abord noter qu'il existe en japonais deux catégories de sandhi au niveau segmental[12]: le *rendaku*, ou voisement de liaison entre deux morphèmes pleins dans un mot composé comme dans *te**g**ami* (lettre) composé de *te* (main) et de ***k**ami* (papier) et le *renjou*, qui entraîne une modification de la séquence composée comme dans *tennou* ('Empereur du Japon') composé de *ten* /teN/ ('cieux') et de *ou* /oR[13]/ ('roi') (et non **ten'ou*). Toutefois, le *renjou* (qui est parfois traduit en français par le terme "liaison", Labrune 2006: 134) est un phénomène historique de composition morphosyntaxique qui n'est plus productif en japonais contemporain. On ne peut donc clairement identifier de phénomène identique à celui de la liaison en français dans le japonais moderne, absence qui ne motivera donc aucun transfert positif du japonais vers le français dans le système des apprenants.
- Par-delà la stricte phonologie, et même si l'on peut envisager les transferts élémentaires du japonais L1 vers le français L3 tant en termes de catégories que de processus, on ne peut ignorer les contraintes qui

---

12 Peut également figurer dans la catégorie des sandhi au sens large la gémination consonantique: *sokuon* pour les obstruantes et *hatsuon* pour les nasales.

13 /R/ correspond à une more spéciale représentant la deuxième partie d'une voyelle longue.

pèsent psycholinguistiquement sur la réalisation de tâches différenciées, entre perception et production d'une part, et entre oral et écrit d'autre part, auxquelles s'ajoute la dimension morpholexicale. Par exemple, puisqu'en japonais les distinctions morphologiques flexionnelles de genre (masculin vs féminin) et, dans une certaine mesure, de nombre n'existent pas, le lien entre marque du pluriel et liaison ou l'articulation entre masculin/féminin et liaison/enchaînement dans le domaine adjectival ne peut être abordé de la même manière qu'avec des apprenants dont la L1 présente une morphologie davantage comparable à celle du français. Il en est de même du système des articles (pas d'article, ni défini, ni indéfini, en japonais).

- Du point de vue de la tâche, enfin, il faut ajouter que l'apprentissage de la liaison en lecture comporte une dimension supplémentaire, celle de l'apprentissage de la segmentation de la chaîne graphique, puisque le système japonais ne comporte en général ni espaces entre unités lexicales[14], ni unités graphiques alphabétiques complexes opaques à (re)syllabifier comme en français.

Comme on le voit, l'apprentissage de la liaison ne peut se réduire à un simple apprentissage phonologique, et lorsque l'on s'intéresse à des populations apprenantes dont les L1 sont typologiquement et grammaticalement très distinctes du français, l'analyse des mécanismes d'apprentissage d'un sandhi comme la liaison comporte des difficultés immanentes méthodologiquement complexes à résoudre. Son étude pourrait même permettre d'ouvrir une fenêtre sur les interactions entre plusieurs domaines impliqués dans son acquisition: encore faudra-t-il correctement évaluer l'impact des différents facteurs en jeu, à commencer par l'input fourni aux apprenants durant leurs premières étapes d'apprentissage. C'est la question que nous abordons dans la section suivante.

3. Quel input pour les apprenants: la liaison variable

3.1 Input orthographique et translittération

Comme nous l'avons souligné précédemment, l'input oral offert aux apprenants se limite généralement à la voix de l'enseignant et aux enregistrements qui accompagnent les manuels pédagogiques d'enseignement du FLE. Il serait donc tentant de bâtir une interprétation psycholinguistique de l'acquisition phonologique basée sur ce postulat général d'insuffisance de l'input, sans en regarder plus finement le contenu. Or, il existe deux types de manuel: ceux destinés au grand public (*sankousho* ou manuel de référence), et ceux destinés à un usage universitaire (*kyoukasho*

[14] Hormis dans les textes écrits entièrement en kana, dans les manuels scolaires pour les lecteurs débutants par exemple.

ou manuel de classe). Il est à vrai dire courant que les étudiants emploient, au cours de leurs études, les deux types d'ouvrage (le premier en apprentissage autodirigé, le second en classe). Il importe alors de savoir qu'il arrive, en particulier dans les *sankousho*, que les termes et énoncés orthographiques français soient souvent accompagnés de leur translittération en *katakana*, procédé courant dans les médias (au sens large, y compris en termes d'affichages urbains) pour tous les termes étrangers (patronymes, acronymes, etc.), et qui peut également renvoyer à la pratique du *furigana*, transcription en *kana* de la valeur phonétique des *kanji*, utilisée notamment pour l'enseignement/apprentissage des *kanji* par les enfants japonais et les étudiants étrangers. Les étudiants japonais débutants en français recourent assez souvent à ce procédé pour "transcrire", en *kana*, la prononciation des énoncés français qu'ils ont sous les yeux. Sans présenter ici d'étude exhaustive ni d'inventaire détaillé, on mentionnera quelques exemples représentatifs (tous extraits d'un *sankousho* paru au Japon en 2009)[15] de ces translittérations, qui sensibiliseront le chercheur à cette dimension incontournable de l'apprentissage[16].

Dans le cas de la nasale finale, l'alternance morphologique de genre y est rendue ainsi: "bon" (ボン) /bo.N/[17] → "bonne" (ボヌ)[18] /bo.nu/[19]. Comme nous l'avons indiqué plus haut, la non-syllabation en attaque du /N/ en japonais pourrait poser des problèmes à l'apprenant qui aura intégré ce modèle lexical isolé: "bon ami" et "bonne amie" seraient ainsi, si l'on s'en tient à un modèle strict, segmentés en /bo.N.a.mi/ et /bo.nu.a.mi/[20]. Dans le cas de "grand", et en tenant compte de l'opacité orthographique, plusieurs scénarios sont envisageables en fonction du stade d'apprentissage et du niveau phonétique/phonologique auquel on se situe: /gu.ra.N/ → /gu.ra.N.a.mi/ ou /gu.ra.N.na.mi/ ou /gu.ra.N.da.mi/ ou encore /gu.ra.N.do.a.mi/, ainsi qu'une

---

15 Le choix de ne pas fournir la référence de l'ouvrage en question est pleinement assumé par les auteurs pour des raisons d'éthique professionnelle. Il s'agit d'un exemple représentatif, selon nous, d'un traitement et de représentations assez fréquents (mais non systématiques) dans les manuels de français publiés au Japon (dont la production et le renouvellement sont assez importants et réguliers, comme on peut le constater dans les librairies nippones).

16 Nous accolons aux translittérations en *katakana* une transcription phonologique grossière, dans laquelle nous marquons les frontières moriques par un point et le segment nasal sous-spécifié par le symbole N.

17 Noter toutefois que la présence de /N/ implique généralement un certain degré de nasalisation de la voyelle qui précède.

18 Dans d'autres manuels, on pourra trouver la translittération suivante: ボンヌ /bo.N.nu/.

19 Alors que les formes cibles en français de référence (Lyche 2010) sont /bɔ̃/ - /bɔn/. Au sujet de la voyelle épenthétique et du traitement des voyelles nasales en finale (dans "bon") et des consonnes finales (dans "bonne") en phonologie des emprunts en japonais, voir par exemple Peperkamp, Vendelin & Nakamura (2008), ainsi que Shinohara (1997).

20 Il faut ici bien distinguer le niveau des représentations phonologiques de celui de la réalisation phonétique, en particulier en tâche de segmentation, puisque dans les faits les apprenants prononcent généralement [bo.na.mi].

forme plus proche de ce qui est visé, à savoir /gu.ra.N.ta.mi/. C'est d'ailleurs ce que l'on trouve avec l'exemple suivant: "à son ami" (ア ソン ナミ)[21] /a.so.N.na.mi/. Une telle translittération assure un apprentissage du caractère catégorique de la liaison entre "son" et "ami", tout en négligeant de traiter explicitement la question de la nasalité du mot-1[22]. Dans tous les cas, il apparaît que l'apprentissage de la liaison nasale pour ces apprenants est double: (infra-)segmental (nasalité/dénasalisation du segment gauche) et syllabique (structure syllabique du français).

Dans le cas de la liaison en /z/ comme marqueur du pluriel, les liaisons sont généralement visuellement doublement indiquées (lorsqu'elles le sont), avec un arc inférieur reliant le mot-1 et le mot-2 d'une part, et avec la translittération en *katakana* d'autre part: "nous aimons" ヌゼモン /nu.ze.mo.N/; "vous aimez" ヴゼメ /vu.ze.me/; "ils aiment" イルゼム /i.ru.ze.mu/. On peut alors comprendre que cet apprentissage des liaisons catégoriques[23] puisse être ainsi solidement effectué, à l'aide de la modalité visuelle.

Dans le cas des liaisons en /t/ après la copule "être" à la 3e personne du singulier, on trouve par exemple les deux énoncés suivants: "Il est étudiant." (イレ テテュディアン) /i.re.te.tju.di.a.N/ et "Est-ce qu'il est étudiant?" (エス キレ テテュディアン) /e.su.ki.re.te.tju.di.a.N/. On voit dans ce cas que la translittération présente (sans alternative possible) ce type de liaison comme "catégorique", alors qu'elle est en réalité aujourd'hui "variable".

Enfin, lorsque l'on examine la section dédiée à la présentation du phénomène de "liaison " en début de manuel, voici les exemples qui sont fournis (illustrant les contextes grammaticaux de type "article + nom", "adjectif + nom", etc.)[24]:

- des oranges デゾランジュ /de.zo.ra.N.dʒu/
- petit enfant プティタンファン /pu.ti.ta.N.fa.N/
- nous avons ヌザヴォン /nu.za.vo.N/
- très actif トレザクティフ /to.re.za.ku.ti.fu/[25]
- dans un café ダンザンカフェ /da.N.za.N.ka.fe/

---

21 Les espaces typographiques figurent dans l'original.

22 Au sujet de l'apprentissage des voyelles nasales du français par les Japonais, voir Detey, Racine & Kawaguchi (2014); Detey, Racine, Eychenne & Kawaguchi (2014).

23 Au sujet des différents types de liaison mentionnés dans cet article, voir Racine & Detey ce volume.

24 Noter qu'en japonais de nouvelles combinaisons de kana ont émergé afin de rendre approximativement compte de certaines sonorités étrangères. Les transcriptions phonologiques grossières que nous fournissons ne visent qu'à éclairer le lecteur et ne doivent pas être considérées comme fidèles (par exemple le phonème /f/ n'existe pas en japonais, et la séquence /ti/ n'est pas autorisée).

25 La principale voyelle épenthétique en japonais est /u/ (réalisée [ɯ]), mais /o/ après les occlusives alvéolaires (voir par exemple Shinohara 1997).

- c'est un セタン /se.ta.N/
- c'est une セテュヌ /se.tju.nu/

Dans tous ces cas, on voit bien que la translittération (qui reflète la segmentation morique du japonais) fournit aux apprenants un input qui peut être positif du point de vue du transfert pour l'apprentissage (liaisons invariables), mais abusivement catégorique pour des contextes de liaison variable, et parfois problématique du point de vue segmental (en particulier dans le cas des nasales).

Si l'on trouve de semblables "transcriptions adaptées" dans toutes les méthodes de langue en apprentissage autodirigé destinées au grand public, le cas du public japonais est particulier dans la mesure où les conventions de transcriptions du lexique d'emprunt en script *katakana* sont passablement standardisées et font partie de la compétence sociolinguistique de ses locuteurs (en particulier juniors et urbains). L'impact de ces conventions a déjà été discuté dans d'autres travaux, notamment d'un point de vue pédagogique (Detey 2005, 2007).

3.2 Input oral des manuels: la liaison variable

Toutefois, de telles translittérations sont généralement moins présentes dans les manuels universitaires employés en classe, et c'est alors la question de l'input oral qui se pose, en particulier dans le cas de la liaison variable. C'est en effet celle-ci qui est, du point de vue de l'apprenant, la plus tributaire de l'input offert en classe, d'autant plus que sa réalisation est conditionnée par un ensemble de facteurs (sexe, âge, style, tâche, contexte, degré de surveillance du discours, etc.) souvent non maîtrisés par les enseignants. Dans cette optique, Kondo (2012) a mené une étude pour comparer les réalisations des liaisons variables dans trois corpus de locuteurs natifs: un sous-corpus d'interactions informelles entre natifs enregistrées à Aix-en-Provence en 2005 dans le cadre du programme de recherche "The 21st Century COE program *Usage-based Linguistic Informatics*" de TUFS (Kawaguchi, Zaima & Takagaki 2006), ci-après corpus "AIX"[26] (3 interactions, 6 locuteurs, 10'034 mots); un corpus de manuels de FLE publiés en France (corpus "FR": 2 manuels, 4 locuteurs, 10'016 mots); un corpus de manuels de FLE publiés au Japon (corpus "JP": 6 manuels, 12 locuteurs, 9'892 mots). Pour FR et JP, le corpus est composé des enregistrements des dialogues figurant dans le CD qui accompagne les manuels. L'ensemble des données a été codé en utilisant le code liaison du projet PFC élaboré pour des locuteurs natifs (Durand & Lyche 2003). Dans son analyse, Kondo utilise également l'étude de Ågren (1973) sur la liaison facultative, qui repose sur un corpus de 134 émissions radiophoniques enregistrées en 1960-61. Les résultats de la comparaison

[26] Pour une description et un accès à des échantillons du corpus, consulter la page suivante: http://www.coelang.tufs.ac.jp/multilingual_corpus/fr/index.html?contents_xml=top&menulang=en

inter-corpus montrent que les différences entre FR et JP sont minimes (ce qui s'explique par le fait que les locuteurs enregistrés sont généralement tous natifs de France métropolitaine), et que ces deux corpus s'apparentent davantage à celui d'Ågren qu'à celui d'AIX. L'input offert par les manuels (tant FR que JP) encouragerait donc les apprenants à adopter un style de production orale plutôt formel (parole journalistique radiodiffusée des années 1960) en termes de production de liaison facultative, différent de celui des interactions informelles présentes dans le corpus AIX par exemple. Une telle conclusion n'est pas surprenante, puisque, comme nous l'avons précédemment mentionné, les enregistrements des manuels au Japon (comme ailleurs dans la plupart des cas) sont généralement effectués par des locuteurs natifs qui oralisent des textes et dialogues rédigés par des auteurs généralement non spécialistes de la problématique de la liaison. Les consignes de lecture à voix haute données aux locuteurs enregistrés reposent très souvent, le cas échéant, au moins implicitement, sur la description ternaire traditionnelle, et le souci, didactiquement justifiable, de systématicité pédagogique, conduit les locuteurs à suivre ces consignes, même si elles rentrent parfois en conflit avec leurs propres idiolectes[27].

4. La liaison des apprenants japonophones: profil de production en lecture et effet de l'expérience linguistique

4.1 IPFC-japonais: les liaisons obligatoires et interdites[28]

Afin de mieux cerner le processus d'apprentissage de la liaison par les apprenants japonophones, et à la suite des travaux menés dans le cadre du projet PFC, plusieurs travaux ont été menés auprès d'étudiants japonais apprenant le français à Tokyo University of Foreign Studies (TUFS) à partir de 2008. Une première étude a été menée par Kondo (2010) dans le cadre du projet IPFC-japonais (Detey & Kawaguchi 2008). Outre le texte PFC (voir Racine & Detey ce volume) utilisé tant dans PFC que dans IPFC pour l'observation des productions des liaisons des sujets, 49 phrases porteuses de contextes potentiels de liaison devaient être lues à voix haute par les sujets, les tâches de lecture étant effectuées sous environnement informatique Moodle. Dans cette étude, le choix a porté sur les contextes de liaison dite "obligatoire" et "interdite", et la composition de la liste de 49 phrases a notamment reposé sur la classification des contextes de Delattre (1951) telle qu'utilisée dans le texte PFC, ainsi que sur les contextes de liaison catégorique stables établis sur la base du codage de 28'893 sites dans le corpus PFC (Durand & Lyche 2008), en éliminant les consonnes de liaison les

---

27 Constat reposant sur les nombreuses expériences d'enregistrement des auteurs.

28 Afin de correctement interpréter les paragraphes suivants (notamment au sujet de la typologie des liaisons en lien avec la question des registres et des normes), consulter dans un premier temps Racine & Detey ce volume.

moins fréquentes (/r p k/). Les phrases porteuses visaient donc les consonnes /z t n/ dans les contextes décrits dans le Tableau 1[29].

Liaison	**Contexte**[30]	**Exemple**
Obligatoire	SN: déterminant+substantif	*ses [z] amis*
	SN: déterminant+adjectif	*les [z] autres invités*
	SN: adjectif+substantif	*grand [t] émoi*
	PRO: proclitique	*on/ [n] en/ [n] avait parlé*
	PRO: enclitique	*comment dit/[t]-on?*
	Adverbe+adjectif	*très [z] inquiet*
	Préposition+	*chez [z] elle*
Interdite	Entre groupes rythmiques	*le lion// est un animal.*
	Devant *h aspiré*	*j'aime bien les// haricots rouges.*
	Après le conjonctif *et*	*et// avec ça, ça sera tout?*
	Substantif singulier+adjectif	*j'ai rencontré un étudiant// admirable.*
	Après inversion	*vont-elles// écouter l'explication?*

Tableau 1: les contextes de liaison de l'étude de Kondo (2010).

Quarante-neuf phrases, porteuses de 56 contextes de liaison "obligatoire" et dix contextes de liaison "interdite", comprenant des items lexicaux et des constructions grammaticales enseignés en cours de première année de Licence à TUFS après trois mois d'études, ont ainsi été lues par 26 étudiants n'ayant jamais vécu en milieu francophone: onze en 1ère année de Licence, huit en 2ème et sept en 3ème – 4ème. Pour cette étude, les productions ont été codées à l'aide du code liaison PFC élaboré pour des sujets natifs (voir Racine & Detey ce volume). Les résultats montrent une évolution progressive de la maîtrise de la liaison au cours de l'apprentissage (qui traduit également en partie une plus longue exposition à la langue) pour ce qui est des liaisons obligatoires dans les syntagmes suivants: nominaux, prépositionnels, adverbiaux et adjectivaux. En revanche, les contextes pronominaux présentent des difficultés constantes pour les apprenants, quelle que soit leur année d'étude. Au sujet des liaisons "interdites", contrairement à ce que l'on pouvait attendre, les résultats suggèrent que les apprenants plus avancés en produisent davantage que les débutants, ce que Kondo interprète de deux

29 Pour une discussion de la typologie suivie ici et de leurs enjeux pédagogiques, voir Racine & Detey ce volume.

30 SN: syntagme nominal; PRO: pronom.

manières: (a) hypercorrection de la part des apprenants avancés, davantage conscients des phénomènes de liaison; (b) effet de la fréquence réduite d'exposition et de pratique orale du français en 3ème et 4ème année par rapport aux deux premières années d'étude à TUFS, réduction qui pourrait conduire les apprenants aînés à oublier en partie leurs acquis et disposer d'une maîtrise en réalité moins experte, du moins pour ce qui concerne l'oral, que celle de leurs cadets. L'attrition phonétique serait plus rapide pour ce qui concerne les règles phonético-phonologiques complexes comme celles de la liaison que pour celles du niveau segmental[31].

4.2 IPFC-japonais: l'effet du séjour linguistique

Afin d'examiner plus finement les productions des apprenants avancés en employant un système de codage correspondant mieux aux productions des locuteurs non natifs avec un logiciel d'analyse ad hoc, *Dolmen* (Eychenne & Paternostro à paraître), tels qu'ils ont été conçus dans le cadre du projet IPFC[32], une nouvelle étude a été conduite, portant en particulier sur l'effet de l'expérience linguistique des apprenants (en termes de séjour en milieu francophone). Deux groupes d'étudiants avancés (de la 3ème année de Licence[33] à la première année de Master) de TUFS ont ainsi été sélectionnés: 7 étudiants (5 femmes et 2 hommes, d'âge moyen 24,7, ayant effectué un séjour prolongé en milieu francophone de six mois à un an) pour le groupe AS (avec séjour) et 10 étudiants (8 femmes et 2 hommes, d'âge moyen 20,2, n'ayant effectué aucun séjour en milieu francophone) pour le groupe SS (sans séjour). Tous les étudiants ont lu à voix haute (après un temps de lecture personnelle de 5 minutes) le texte PFC[34]:

- Taux de réalisation global de la liaison dans la lecture du texte[35]: SS = 44.63% vs AS = 47.93% vs Natifs = 56% (avec une différence significative entre les natifs et les japonophones, $p<0.01$).

---

31 Pour consulter les résultats chiffrés détaillés de cette étude, voir Kondo (2010).

32 Au sujet du système de codage dans IPFC, voir Racine & Detey ce volume.

33 Au Japon la Licence s'effectue en quatre ans.

34 Ces données avaient été comparées d'une part à celles de dix locuteurs natifs du projet PFC de répartition en sexe et d'âge moyen équivalents à ceux des apprenants japonais, et d'autre part à celles d'apprenants hispanophones du corpus IPFC-espagnol (Racine & Detey 2012). Les résultats préliminaires de cette étude comparative ont notamment été présentés en 2012 à Montpellier (Racine & Detey 2012), et nous tenons à remercier Isabelle Racine pour son analyse des données, ainsi que les participants de cette conférence pour les remarques qu'ils nous ont adressées. La répartition des sites de liaison est la suivante (35 sites originaux du texte PFC auxquels ont été ajoutés deux sites de liaison "interdite" pour IPFC, à savoir "région en" et "opposition aurait", voir Racine & Detey ce volume): 17 "obligatoires", 14 "facultatives" et 6 "interdites" selon la typologie de Delattre (1951).

35 Taux calculé sur l'ensemble des 37 sites potentiels de liaison, toutes catégories confondues, voir Racine & Detey (ce volume).

- Phénomènes à noter: a) consonne de liaison "inattendue" (souvent [n], en raison de l'orthographe notamment, voir Racine & Detey ce volume): SS = 5.20% ([n] compte pour 67% des cas) vs AS = 2.10% ([n] compte pour 0% des cas) vs Natifs 0%; b) liaison non enchaînée: SS = 6.93% vs AS = 1.68% vs Natifs = 0%.
- Réalisations de la liaison "obligatoire": a) selon la classification de Delattre (1951) (soit 17 sites de liaison potentielle): SS = 72.29% vs AS = 85.84% vs Natifs = 99.41% (avec une différence significative entre SS et AS d'une part ($p<0.05$), et entre chaque groupe de japonophones et les natifs d'autre part ($p<0.001$ pour chaque comparaison); b) selon la classification de Durand et Lyche (2008) (soit 12 sites de liaison potentielle): SS = 75.28% vs AS = 86.03% vs Natifs = 99.17% (avec une différence significative entre chaque groupe de japonophones et les natifs d'une part ($p<0.001$ pour chaque comparaison) et une différence non significative entre SS et AS).
- Réalisations de la liaison "facultative" (d'après Delattre 1951) (soit 14 sites de liaison potentielle): SS = 19.29% (dont 30.56% sont réalisées avec une consonne de liaison inattendue) vs AS = 16.67% (dont 16.33% avec une consonne inattendue) vs Natifs = 19.29% (aucune liaison réalisée avec une consonne inattendue; pas de différence significative entre les deux groupes de japonophones et les natifs, ni entre SS et AS). Il ressort de ces contextes que, si les apprenants ne se distinguent pas des natifs sur le plan du taux de réalisation des liaisons variables, ils présentent en revanche des consonnes de liaison inattendues[36], dont le statut, dans certains cas, n'est pas sans ambigüité: consonne de liaison ou lecture d'une consonne orthographique?
- Réalisation des liaisons "interdites" (d'après Delattre 1951) (soit six sites de liaison potentielle): SS = 18.33% vs AS = 0% vs Natifs = 0%[37]. Les consonnes réalisées sont généralement liées à la graphie et produites sans enchaînement (en particulier [n], comme dans "Dans le coin[n] on...").

Globalement, ces résultats montrent un effet du séjour puisque les apprenants du groupe AS s'approchent davantage du comportement des natifs, tant pour les liaisons obligatoires que pour les liaisons interdites, que ceux du groupe SS. Ce schéma se reproduit en ce qui concerne les liaisons avec une consonne inattendue et les liaisons sans enchaînement. On peut noter toutefois, concernant les liaisons obligatoires, que la différence entre les deux groupes d'apprenants disparaît si l'on se base sur les contextes déterminés par Durand & Lyche (2008), alors qu'elle est présente – moins de liaisons réalisées pour le groupe SS que pour le groupe AS – si l'on se base sur le

36 Par exemple la consonne [n] dans "grand ami " réalisé [gʁɑ̃nami].

37 Le texte ne contenant que six occurrences de liaison "interdite", aucune analyse statistique n'a pu être effectuée pour cette catégorie.

classement de Delattre (1951). Enfin, si l'on compare ces résultats à ceux obtenus par Kondo (2010) auprès d'apprenants avancés sans séjour, on peut observer que, tant le séjour que l'instruction semblent améliorer les compétences des apprenants en ce qui concerne les liaisons obligatoires au sens de Delattre (1951). En revanche, concernant les liaisons interdites, le séjour et l'instruction montrent des résultats différenciés. Le séjour améliore également les compétences des apprenants, alors que Kondo (2010) observait une augmentation de la réalisation des liaisons interdites chez les avancés. Ce résultat contrasté semble par conséquent favoriser sa deuxième interprétation, à savoir qu'il s'agirait plutôt d'un effet de la fréquence réduite d'exposition et de pratique orale du français chez les avancés plutôt que d'un phénomène d'hypercorrection.

Au vu de ces résultats, une analyse plus fine de ces données, en fonction des contextes et à l'aide de la version la plus récente du code liaison développé dans IPFC (Racine & Detey ce volume) et de la dernière version de *Dolmen* nous a paru intéressante. Elle aboutit aux résultats d'ensemble suivants:

Contexte	**Exemple**	**SS**[38]	**AS**
PRP+DET	dans une	100.00% (10/10)	100.00% (6/6)
PRO+AUX	tout est, en a, on est, nous avons	92.10% (35/38)	92.30% (24/26)
EXF2	en effet	88.89% (8/9)	66.67% (4/6)
DET+ADJ, DET+NOM	un autre, son usine, les élections, les opposants, quelques articles, des activistes	73.33% (44/60)	88.09% (37/42)
PRO+PRO	on en	66.67% (6/9)	100% (5/5)
ADJsg+NOMsg (Delattre)	grand émoi, grand honneur	50.00% (10/20)	92.86% (13/14)
ADV+ADJ	très inquiet	40.00% (4/10)	57.14% (4/7)
EXF1	Jeux Olympiques	30.00% (3/10)	57.14% (4/7)
Total		*72.29% (120/166)*	*85.84% (97/113)*

Tableau 2: taux de réalisation des liaisons "obligatoires", selon la classification de Delattre (1951), par les deux groupes (SS et AS) dans la lecture du texte PFC.

Le Tableau 2 révèle tout d'abord que les apprenants des deux groupes réalisent la liaison "obligatoire" à 100% uniquement pour la séquence "dans une", mais qu'ils ont également des taux très proches pour les séquences PRO + AUX. Pour les autres occurrences, les taux de réalisation de la liaison

38 Le nombre d'occurrence est indiqué entre parenthèses. Certaines différences s'expliquent par des cas de réalisations lexicales erronées entraînant l'absence de site de liaison potentielle codé.

sont systématiquement plus élevés pour le groupe AS que pour le groupe SS, le séjour semblant donc améliorer les compétences en termes de liaisons "obligatoires". On peut toutefois relever une exception pour la séquence "en effet", qui est réalisée plus systématiquement par le groupe SS, ce qui est surprenant puisque la liaison dans une expression figée constitue l'un des contextes dans lesquels la liaison est réalisée de manière catégorique chez les natifs (Durand & Lyche 2008). Toutefois, si l'on considère les chiffres bruts, on observe que cette différence de 22.22% ne dépend que d'un seul locuteur: un locuteur sur neuf ne réalise en effet pas la liaison dans le groupe SS contre deux locuteurs sur six pour le groupe AS. Il paraît donc indispensable de voir si cette différence persiste avec un nombre plus élevé d'apprenants dans chaque groupe.

On observe en outre que la différence de taux entre le groupe SS et le groupe AS est maximale d'une part dans le cas de "grand" (différence de 42.86%) qui fait précisément partie des contextes liaisonnants "obligatoires" chez Delattre, mais "variables" chez Durand & Lyche (2008) sur la base d'analyses des usages contemporains dans la base PFC, et d'autre part dans le cas de "on en" (dans le contexte "comme on en a vu", différence de 33.33%). Si ce dernier écart peut peut-être en partie s'expliquer par le problème de la gestion des deux liaisons consécutives (après "on" et après "en"), ainsi que par un usage possiblement moins fréquent des constructions en "on" par le groupe SS (n'étant pas en milieu et donc en groupe francophone, voir également à ce sujet Andreassen & Lyche ce volume), le cas de "grand" est plus remarquable dans la mesure où les taux de réalisation sont plus bas que les taux attendus[39] pour un adjectif aussi fréquent et élémentaire dans les parcours typiques d'apprentissage en FLE que "grand".

Le cas de "grand" est en effet particulièrement intéressant en ce qu'il peut être l'indicateur d'un type d'effet de l'expérience linguistique: la diminution de la dépendance envers l'écrit (réalisation correcte d'une liaison en /t/) et/ou une meilleure gestion des adjectifs antéposés. Cela, dans le cas de "grand émoi" (rare), joue en faveur d'une interprétation abstractionniste du traitement, puisque la séquence "grand honneur" (plus fréquente) pourrait, quant à elle, être présentée comme une construction à laquelle les apprenants avec séjour auraient pu être exposés évidemment plus souvent, notamment via les médias audiovisuels[40].

---

39 100% de réalisation chez les natifs (Racine & Detey 2012).

40 Ce qui semble cohérent avec les résultats détaillés: "grand émoi" SS = 40% (4/10) et AS = 85.71% (6/7) vs "grand honneur" SS = 60% (6/10) et AS = 100% (7/7).

Contexte	Exemple	SS	AS
AUX+PRP	est en (2 occurrences)	80.00% (16/20)	71.42% (11/14)
AUX+PPA	ont eu	30.00% (3/10)	16.67% (1/6)
ADV+PRP	plus à	30.00% (3/10)	0.00% (0/7)
NOMpl+ADJpl	pâtes italiennes, circuits habituels, visites officielles	16.67% (5/30)	14.29% (3/21)
NOMpl+AUX	fanatiques auraient	0.00% (0/10)	14.29% (1/6)
INF+DET, PRP	provoquer une, trouver au	0.00% (0/20)	0.00% (0/14)
NOMpl+PRP	chemises en soie	0.00% (0/10)	0.00% (0/7)
VER+DET	préparent une	0.00% (0/10)	0.00% (0/7)
ADV+PRP	toujours autour	0.00% (0/10)	0.00% (0/7)
AUX+PRP	s'est en	0.00% (0/10)	0.00% (0/7)
Total		*19.29% (27/140)*	*16.67% (16/96)*

Tableau 3: taux de réalisation[41] des liaisons "variables" par les deux groupes (SS et AS) dans la lecture du texte PFC[42].

Concernant les liaisons variables, présentées dans le Tableau 3, on remarque que les taux de réalisation du groupe SS sont systématiquement plus élevés que ceux du groupe AS, sauf dans le cas de "fanatiques auraient", où l'on observe l'inverse avec un taux plus élevé pour le groupe AS. A nouveau, si l'on considère les chiffres bruts, on observe que cette différence de 14.29% ne dépend que d'un locuteur (0/10 pour le groupe SS vs 1/6 pour le groupe AS) et est donc à ce titre difficilement interprétable en l'état. La tendance globale qui semble se dégager, même si elle n'est globalement pas significative (cf. supra), à savoir que le séjour fait diminuer le nombre de liaisons variables réalisées rejoint les résultats obtenus pour la liaison variable après "(c)'est" chez les apprenants anglophones (Thomas 2002) et chez les apprenants hispanophones (cf. Racine ce volume). Ils concordent également avec ce qui a été observé pour d'autres variables sociolinguistiques, telles que la chute du "ne" de négation et du /l/ dans le pronom "il" chez les apprenants anglophones (Regan 1995; Mougeon, Nadasdi & Rehner 2010). Une piste explicative

41 Cela inclut les liaisons codées "11_1_0" (liaison réalisée avec enchaînement, conforme à la cible, sans pause/hésitation/coup de glotte) et "11_1_1" (liaison réalisée avec enchaînement, conforme à la cible, avec pause/hésitation/coup de glotte).

42 Pour référence, les productions des dix locuteurs natifs de l'étude de Racine & Detey (2012) étaient les suivantes: "est en" (95%, 19/20), "ont eu" (77.78%, 7/9), "pâtes italiennes" (0%, 0/10), "circuits habituels" (70%, 7/10), "visites officielles" (0%, 0/10), "fanatiques auraient" (0%, 0/10), "provoquer une" (0%, 0/10), "chemises en soie" (0%, 0/10), "préparent une" (0%, 0/10), "toujours autour" (0%, 0/10), "plus à" (60%, 6/10), "trouver au" (0%, 0/10), "c'est en" (10%, 1/10).

évoquée par ces auteurs est que le contexte scolaire favorise les formes formelles, tandis que le séjour en immersion permettrait aux apprenants d'acquérir les structures moins formelles. Dans le cas des hispanophones toutefois, la différence n'apparaît que dans les conversations (63.63% de réalisation pour le groupe SS contre 12.50% pour le groupe AS), alors que pour la lecture du texte, Racine (ce volume) n'observe pas de différence entre les deux groupes (avec et sans séjour). L'effet du séjour semble donc modulé par la tâche effectuée dans le cas des apprenants hispanophones avancés avec et sans séjour. Nos analyses demandent donc à être complétées avec des productions issues des conversations des deux groupes d'apprenants japonophones, de manière à explorer davantage l'impact de la tâche.

5. Conclusion

Dans cet article, nous avons présenté certains enjeux de l'apprentissage de la liaison en français langue étrangère par des apprenants japonophones, notamment vis-à-vis de son rapport à l'apprentissage des correspondances grapho-phonémiques en tâche de lecture et à celui de l'input reçu en milieu hétéroglotte. Nous avons ensuite présenté certains résultats issus de l'analyse de la tâche de lecture du corpus IPFC-japonais, mettant en évidence, dans la comparaison entre apprenants avec séjour vs sans séjour en milieu francophone, un profil différencié et globalement plus proche, pour les apprenants avec séjour, de celui des locuteurs natifs, tant pour les liaisons obligatoires, que pour les liaisons interdites, le choix de la consonne de liaison et le fait d'enchaîner la liaison[43]. Il est intéressant de noter cependant que, pour les liaisons obligatoires, si l'on se base sur la classification établie par Durand & Lyche (2008) et non plus sur celle de Delattre (1951), cette différence, même si elle se reflète toujours dans les taux (SS = 75.28% vs AS = 86.03%) n'est plus significative, soulignant la nécessité d'actualiser la typologie de référence pour l'analyse des productions. Concernant les liaisons variables, même si la différence entre les deux groupes n'est pas significative, une tendance similaire à celles observée dans d'autres travaux (Regan 1995; Thomas 2002; Mougeon et al. 2010; Racine ce volume) semble se dégager, à savoir que le séjour favorise l'apprentissage de formes moins formelles, ce qui se traduit par une diminution du taux de réalisation de la liaison variable. Ce résultat va également dans le sens de ce qui a été observé par Kondo (2012), à savoir que l'input offert par les manuels encourage les apprenants à produire des formes formelles. Afin d'assurer l'exposition à la variation diaphasique, qui

43 Il est intéressant de mentionner ici que l'effet du séjour dans le milieu linguistique où est parlée la langue cible sans instruction particulière relative à la prononciation n'est pas toujours systématiquement positif en termes d'amélioration de la prononciation (voir par exemple Avello, Mora & Pérez-Vidal 2012). Le cas de la liaison, à cet égard, pourrait se distinguer d'autres aspects segmentaux ou suprasegmentaux.

caractérise la liaison variable (Eychenne, Lyche, Durand & Coquillon 2014), un séjour en milieu francophone semble donc nécessaire.

Dans le domaine de l'apprentissage de la phonologie en L2, la plupart des modèles et hypothèses se concentrent généralement sur le traitement de nouveaux contrastes phonético-phonologiques et l'acquisition de nouvelles catégories phonémiques, tant en perception qu'en production. Le cas de la liaison est particulier puisqu'il se situe à l'interface de plusieurs niveaux d'analyses linguistiques, et est également sensible à des facteurs traditionnellement considérés comme "extra-linguistiques" comme l'orthographe ou des facteurs sociolinguistiques. Or, comme cela a été indiqué par Racine & Detey (ce volume), l'apprentissage de la liaison comporte au moins deux niveaux: celui de la *micro-planification* (notamment la sélection de la consonne à réaliser, enjeu segmental) et celui de la *macro-planification* (réaliser ou pas la liaison, enjeu syllabique). La prise en compte des caractéristiques phonétiques et phonologiques de la L1 d'une part (en lien avec le micro), et celle du système d'écriture en L1 d'autre part (en lien avec le macro), nous semble incontournable si l'on souhaite véritablement comprendre les mécanismes à l'œuvre dans son apprentissage, en particulier en contexte hétéroglotte, dans lequel l'input oral (et ainsi les réalisations et non-réalisations attestées de la liaison) est fortement réduit.

D'un point de vue didactique, dans la mesure où la priorité consiste à maîtriser les liaisons dites obligatoires et interdites (l'apprentissage de la liaison dite variable relevant en partie du développement de la compétence sociolinguistique des apprenants, et ainsi, dans une certaine mesure, d'un stade plus avancé de développement), les deux questions qui doivent être posées sont les suivantes: (i) Les catégories qui sont enseignées correspondent-elles bien aux usages actuels[44] (*macro-planification*)? (ii) Trouve-t-on des liaisons "inattendues" dans les productions non natives qui pourraient être anticipées et traitées en amont par les enseignants (*micro-planification*)? Les travaux actuels sur la liaison en L1 d'une part et sur l'apprentissage de la liaison en L2 d'autre part (voir par exemple Wauquier 2009; Wauquier & Shoemaker 2013; Soum-Favaro, Coquillon & Chevrot 2014; Splendido 2014, ainsi que tous les articles du présent volume) visent précisément à nous aider à répondre à ces questions.

---

[44] Question qu'il faut encore nuancer en tenant compte de la variété cible (voir par exemple Côté 2012 au sujet du français du Canada).

BIBLIOGRAPHIE

Ågren, J. (1973). *Etudes sur quelques liaisons facultatives dans le français de conversation radiophonique*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Avello, P., Mora, J. C., Pérez-Vidal, C. (2012). Perception of FA by non-native listeners in a study abroad context. *Research in Language*, *10(1)*, 63-78.

Cabrelli Amaro, J., Flynn, S. & Rothman, J. (éds) (2012). *Third Language Acquisition in Adulthood.* Amsterdam: John Benjamins.

Chevrot, J.-P., Dugua, C., Harnois-Delpiano, M., Siccardi, A. & Spinelli, E. (2013). Liaison acquisition: debates, critical issues, future research. Numéro spécial de *Language Sciences*, *39*, "Universalism and Variation in Phonology: Papers in Honour of Jacques Durand", 83-94.

Côté, M.-H. (2012). Laurentian French (Québec): extra vowels, missing schwas and surprising liaison consonants. In R. Gess, C. Lyche & T. Meisenburg (éds), *Phonological Variation in French: Illustration from three Continents* (pp. 235-274). Amsterdam: John Benjamins.

Delattre, P. (1951). *Principes de phonétique française à l'usage des étudiants anglo-américains*. Middlebury: The College Store, Middlebury College.

Delpiano-Harnois, M. (2006). *Etude longitudinale de l'acquisition des liaisons chez l'apprenant coréen de Français Langue Etrangère: comparaison avec un modèle développemental attesté chez des enfants francophones natifs*. Mémoire de DSR, Université Stendhal - Grenoble 3.

Detey, S. (2005). *Interphonologie et représentations orthographiques. Du rôle de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du français oral chez des apprenants japonais*. Thèse de Doctorat, Université de Toulouse – Le Mirail.

Detey, S. (2007). Transcription, translittération et didactique de l'oral en FLE au Japon: katakana, rômaji et orthographe française. *Revue japonaise de didactique du français, Etudes didactiques, 2(1)*, 19-36.

Detey, S. & Kawaguchi, Y. (2008). Interphonologie du Français Contemporain (IPFC); Récolte automatisée des données et apprenants japonais. *Journées PFC: Phonologie du français contemporain: variation, interfaces, cognition*. Paris, 11-13 décembre 2008.

Detey, S., Lyche, C., Racine, I., Schwab, S. & Le Gac, D. (à paraître). The notion of norm in spoken French: perception and production. In S. Detey, J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds), *Varieties of Spoken French*. Oxford: Oxford University Press.

Detey, S., Racine, I., Eychenne, J. & Kawaguchi, Y. (2014). Corpus-based L2 phonological data and semi-automatic perceptual analysis: the case of nasal vowels produced by beginner Japanese learners of French. *Proceedings of Interspeech201,* Singapore, 539-544.

Detey, S., Racine, I. & Kawaguchi, Y. (2014). Des modèles prescriptifs à la variabilité des performances non-natives: les voyelles nasales des apprenants japonais et espagnols dans le projet IPFC. In J. Durand, G. Kristoffersen, B. Laks & J. Peuvergne (éds), *La phonologie du français: normes, périphéries, modélisation. Mélanges pour Chantal Lyche* (pp. 197-226). Paris: Presses Universitaires de Paris Ouest.

Durand, J., Gut, U. & Kristoffersen, G. (éds) (2014). *The Oxford Handbook of Corpus Phonology*. Oxford: Oxford University Press.

Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (2009). Le projet PFC (phonologie du français contemporain): Une source de données primaires structurées. In J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds.), *Phonologie, variation et accents du français* (pp. 19-62). Paris: Hermès.

Durand, J. & Lyche, C. (2003). Le projet 'Phonologie du français contemporain' et sa méthodologie. In E. Delais-Roussarie & J. Durand (éds), *Corpus et variation en phonologie du français. Méthodes et analyses* (pp. 213-278). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Durand, J. & Lyche, C. (2008). French liaison in the light of corpus data. *Journal of French Language Studies*, *18(1)*, 33-66.

Eychenne, J., Lyche, C., Durand, J. & Coquillon, A.-L. (2014). Quelles données pour la liaison en français: la question des corpus. In C. Soum-Favaro, A.-L. Coquillon & J.-P. Chevrot (éds), *La liaison: approches contemporaines* (pp. 33-60). Berne: Peter Lang.

Eychenne, J. & Paternostro, R. (à paraître). Analyzing transcribed speech with Dolmen. In S. Detey, J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds), *Varieties of Spoken French*. Oxford: Oxford University Press.

Fouché, P. (1959). *Traité de prononciation française*. 2. éd, Paris: C. Klincksieck.

Granger, S. (2004). Computer learner corpus research: Current status and future prospects. In U. Connor & T. A. Upton (éds), *Applied Corpus Linguistics: a multidimensional perspective* (pp. 123-145). Amsterdam: Rodopi.

Hansen Edwards, J. G. & Zampini, M. L. (éds) (2008). *Phonology and Second Language Acquisition*. Amesterdam: John Benjamins.

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. In F. Neveu, V. M. Toke, P. Blumenthal, T. Klingler, P. Ligas, S. Prévost & S. Teston-Bonnard (éds), *Actes du 3ème Congrès Mondial de Linguistique Française* (pp. 1575-1589). Paris: ILF.

Kamiyama, T., Detey, S. & Kawaguchi, Y. (à paraître). Les japonophones. In S. Detey, I. Racine, Y. Kawaguchi & J. Eychenne (éds), *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. Paris: CLE International.

Kawaguchi, Y., Zaima, S. & Takagaki, T. (éds) (2006). *Spoken Language, Corpus and Linguistic Informatics*. Amsterdam: John Benjamins.

Kondo, N. (2010). 学習者におけるリエゾン習得 Moodleを利用したフランス語学習者音声コーパスを用いて (Acquisition de la liaison française chez les apprenants japonophones - Analyse basée sur le corpus d'apprenants du français en utilisant le système Moodle) (en japonais). *JAFLE Bulletin*, *13*, 78-90.

Kondo, N. (2012). La liaison facultative dans l'interaction spontanée et les manuels de FLE. *Flambeau*, *38*, 31-51.

Labrune, L. (1993). A propos d'un trait typologique du japonais: l'absence de *r* à l'initiale des mots indépendants de Yamato kotob., *Ebisu – Etude japonaises*, *2*, 7-21.

Labrune, L. (2006). *La phonologie du japonais*. Leuven: Peeters.

Laks, B. (2005). La liaison et l'illusion. *Langages*, *158*, 101-125.

Lyche, C. (2010). Le français de référence: éléments de synthèse. In S. Detey, J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds), *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone: ressources pour l'enseignement* (pp. 143-165). Paris: Ophrys.

Matsunaga, S. (1994). *The Linguistic and Psycholinguistic Nature of Kanji: Do Kanji Represent and Trigger Only Meanings?* PhD Thesis, Ann Arbor: Dissertation Information Service.

Mougeon, R., Nadasdi, T. & Rehner, K. (2010). *The Sociolinguistic Competence of Immersion Students*. Bristol: Multilingual Matters.

Peperkamp, S., Vendelin, I. & Nakamura, K. (2008). On the perceptual origin of loanword adaptations: experimental evidence from Japanese. *Phonology*, *25*, 129-164.

Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes - Essai sur l'éclectisme*. Paris: CREDIF-Didier.

Racine, I. & Detey, S. (2012). La liaison dans IPFC: premiers regards sur les données hispanophones et japonophones. *Du français et de l'anglais aux langues du monde: variation, structure et théorie du langage*. Université Paul Valéry, Montpellier, 28-30 juin 2012.

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). In A. Kamber & C. Skupiens (éds), *Recherches récentes en FLE* (pp. 1-19). Berne: Peter Lang.

Regan, V. (1995). The acquisition of sociolinguistic native speech norms: effects of a year abroad on L2 learners of French. In B. Freed (éd.), *The Linguistic Impact of Study Abroad* (pp. 245-268). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Shinohara, S. (1997). *Analyse phonologique de l'adaptation japonaise des mots étrangers*. Thèse de doctorat, Université Paris III.

Shoemaker, E. & Wauquier, S. (2015). Processing liaison in L2 French: the case of non-traditional learners, *OCP12*. Université Autonome de Barcelone, Barcelone, 27-30 janvier 2015.

Soum-Favaro, C., Coquillon, A. & Chevrot, J.-P. (éds) (2014). *La liaison: approches contemporaines*. Berne: Peter Lang.

Splendido, F. (2014). *Le développement d'aspects phonético-phonologiques du français chez des enfants bilingues simultanés et successifs. Le VOT et la liaison dans une étude de cas multiples*. Thèse de doctorat, Université de Lund.

Thomas, A. (2002). La variation phonétique en français langue seconde au niveau universitaire avancé. *AILE, 17,*101-121.

Vance, T. (2008). *The Sounds of Japanese*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wauquier, S. (2009). Acquisition de la liaison en L1 et L2: stratégies phonologiques ou lexicales? *Aile… Lia*, *2*, 93-130.

Wauquier, S. & Shoemaker, E. (2013). Convergence and divergence in the acquisition of French liaison by native and non-native speakers: a review of existing data and avenues for future research. *Language, Interaction, and Acquisition*, *4(2)*, 161-189.