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 hispanophones avancés de FLE

Autor: Racine, Isabelle

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978612

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 hispanophones avancés de FLE

Isabelle RACINE
Université de Genève, Ecole de langue et de civilisation françaises
Rue de Candolle 5, 1211 Genève 4, Suisse
isabelle.racine@unige.ch

In this paper, we examine the role played by the task in the realisation of L2 liaison in French. Whereas in L1 liaison acquisition orthography is not directly involved, it seems to play a role in L2 liaison learning. Therefore, a reading task and a task eliciting spontaneous speech should lead to different results in terms of liaison production. More liaisons realized with a non-targetlike consonant (e.g. [gʁɑ̃-na-mi] "grand ami") and more liaisons realized without *enchaînement* (ex. [sɔ̃n-y-zin] "son usine") should be produced in the reading task. In order to test these hypotheses, we compare the productions of liaison in two tasks (text reading *vs.* semi-directed conversation) by two groups of advanced Spanish learners of French: one in a French-speaking environment (Geneva) and one in a Spanish-speaking environment (Madrid). Overall, our study confirms the importance of the task but also shows that it varies with the environment (French *vs.* Madrid). The results are also discussed in terms of pedagogical implications.

Keywords:
liaison, orthography, task, L2 phonological acquisition, French as Foreign Language, oral French, learner corpora, InterPhonologie du Français Contemporain (IPFC), Spanish learners.

1. Introduction[1]

Tout enseignant de français langue étrangère (ci-après FLE) en a fait à un moment ou à un autre l'expérience: la liaison constitue une source de difficulté pour les apprenants. Elle représente d'ailleurs près d'un quart des erreurs relevées par Thomas (2010) dans son corpus d'apprenants anglophones et il est rare qu'un manuel de FLE – qu'il soit spécialisé ou non dans le domaine de la prononciation – ne lui consacre pas au moins quelques pages.

Les difficultés liées à la liaison sont de nature diverse (voir Racine & Detey, ce volume). L'un des éléments prépondérants en est son caractère éminemment variable. En effet, comme le rappellent Eychenne, Lyche, Durand & Coquillon (2014) et Durand & Lyche (à paraître), sa réalisation dépend de nombreux facteurs: phonologiques – y compris prosodiques – lexicaux,

[1] Je tiens à remercier Sylvain Detey, Françoise Zay, Juana Gil, Jacques Durand, Chantal Lyche, Bernard Laks et Giulia Barreca ainsi que les deux relecteurs anonymes pour les discussions, commentaires et suggestions qui ont jalonné la préparation de ce travail. Un merci tout particulier à Roberto Paternostro pour sa précieuse collaboration dans toutes les étapes de ce travail, ainsi qu'à Cécile Mollet, Tanjema Majeed et Marie-Laure Sandoz pour leur travail de transcription, codage et vérification des données, sans oublier tous les apprenants hispanophones qui ont participé à cette recherche. Le projet IPFC-espagnol a bénéficié du soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique (no 132144), de la Faculté des lettres de l'Université de Genève et de la Société académique de Genève.

© 2015 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

(morpho)syntaxiques et sociolinguistiques. Parmi ces derniers, ces auteurs relèvent notamment le registre, l'âge, la provenance du locuteur, le niveau d'instruction ou encore le degré de connaissance de l'orthographe. C'est sur ce dernier élément, l'orthographe, que nous souhaitons nous arrêter en particulier dans cet article. Nous tenterons ainsi de déterminer si la tâche – le fait que les apprenants se basent ou non sur des informations graphiques – a un impact au niveau de la réalisation de la liaison en L2. Pour ce faire, nous examinerons des productions de liaison réalisées par des apprenants hispanophones dans deux tâches du protocole du projet "InterPhonologie du Français Contemporain" (Detey & Kawaguchi 2008; Racine, Detey, Zay & Kawaguchi 2012; ci-après IPFC), la lecture de texte et la conversation guidée[2].

2. L'acquisition de la liaison en L1 et en L2

Comme le relèvent notamment Wauquier (2009), Harnois, Cavalla & Chevrot (2012) et Wauquier & Shoemaker (2013), les mécanismes d'appropriation de la liaison ne sont pas identiques chez les natifs et les non natifs. En ce qui concerne la L1, deux modèles développementaux ont été proposés. Selon Wauquier (2009), sur le plan de la production, les natifs semblent mettre en place, pendant l'enfance, une généralisation de type morphophonologique. Celle-ci leur permettrait, dès l'âge de quatre ans environ, de ne plus faire d'erreurs pour les contextes de liaison catégorique et, autour de 7-8 ans, de construire un système variable, comparable à celui de l'adulte, pour les contextes de liaison variable. Dugua (2006), Chevrot, Dugua & Fayol (2009) et Chevrot, Dugua, Harnois-Delpiano, Siccardi & Spinelli (2013) défendent quant à eux une approche lexicaliste de la liaison (Bybee 2001; Côté 2005), qui propose un apprentissage basé sur l'usage et la fréquence des occurrences. Malgré leurs divergences, les deux modèles s'accordent toutefois sur le fait que, à un certain moment, l'enfant rencontre des difficultés avec la consonne de liaison. Il va ainsi être amené, pendant une brève période située entre deux ans et demi et quatre ans, selon Basset (2000), à produire des séquences de type "le nâne" – basée sur "un [n]âne" – ou "le zours" – basée sur "des [z]ours" (voir entre autres Wauquier-Gravelines 2005; Chevrot, Dugua & Fayol 2005, 2009; Dugua 2006). Le problème posé par la liaison n'est toutefois que momentané puisque, comme le souligne Wauquier (2009), les travaux réalisés sur le traitement de la frontière lors de l'accès au lexique par des adultes natifs montrent que la liaison ne génère aucun coût de traitement particulier (Wauquier-Gravelines 1996; Gaskell, Spinelli & Meunier 2002; Spinelli, McQueen & Cutler 2003; Nguyen, Wauquier-Gravelines, Lancia & Tuller 2007). Les deux modèles s'accordent également sur le rôle important

---

2 Pour une présentation détaillée du cadre méthodologique sur lequel repose l'étude présentée ici, voir Racine & Detey, ce volume.

joué par l'environnement langagier, qui fournit à l'enfant un input massif, puisque, selon Boë & Tubach (1992), une liaison est produite approximativement tous les 16 mots. En L1, la liaison semble donc s'acquérir plutôt de manière implicite et sans lien direct avec la graphie. Des réalisations du type "un SMS" [ɛ̃nɛsɛmɛs] ou "deux –r–" [døzɛʁ] constituent d'ailleurs des indices de ce détachement vis-à-vis de l'orthographe.

La question se pose différemment en ce qui concerne les non natifs. Pour Wauquier (2009), c'est une approche lexicaliste qui prévaudrait en L2 puisque, comme les apprenants ne disposent pas de représentations phonologiques bien encodées leur permettant le même type de généralisation qu'en L1, ils produiraient, au début du moins, une consonne de liaison essentiellement en se basant sur une représentation orthographique mémorisée au cas par cas. Cette conception est toutefois nuancée par Harnois et al. (2012). Ses résultats expérimentaux semblent indiquer une influence conjointe, dans les réalisations de liaison chez des apprenants coréens, non seulement de l'écrit et d'un enseignement explicite, mais également de l'input oral. L'hypothèse de l'influence de la graphie chez les non natifs est étayée par l'observation, dans des travaux portant sur des apprenants anglophones (Mastromonaco 1999; Thomas 2002) et coréens (Harnois et al. 2012), d'erreurs de type [gʁɑ̃dami] pour "grand ami", ou [gʁɑ̃nɔm] pour "grand homme". Ces erreurs semblent découler d'une prononciation "orthographique" de la consonne de liaison et n'apparaissent pas chez les enfants natifs (Wauquier 2009). En outre, dans une étude comparative incluant des enfants francophones natifs et des étudiants de FLE coréens, Chevrot et al. (2013) observent une plus grande stabilité dans les productions de liaisons des apprenants, stabilité qui, selon les auteurs, est cohérente avec l'idée que l'acquisition phonologique en L2 est partiellement influencée par les formes écrites, comme l'ont montré Detey & Nespoulous (2008). En effet, si l'enfant natif part de l'oral pour aller ensuite vers l'écrit, pour un apprenant adulte, le processus est généralement inversé ou alors les deux types d'apprentissage sont simultanés.

3. Le support orthographique en classe de FLE

Même si, comme le relèvent Billières (2005), Detey (2005) et Detey & Nespoulous (2008), la question du support orthographique avait été explicitement abordée par les tenants de la méthodologie "Structuro-Globale Audio-Visuelle" (SGAV, Rivenc & Boudot 1962; Rivenc 2003), qui préconisait de n'introduire l'écrit qu'au moment où l'apprenant avait déjà acquis une certaine aisance à l'oral, cette méthodologie a, depuis l'avènement des méthodes communicatives, été complètement abandonnée par la didactique du FLE. La plupart des méthodes et manuels actuels introduisent en effet 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. Comme le souligne Billières (2005), on considère ainsi que l'apprenant s'accoutumera rapidement et naturellement au système graphique du français, ce qui est loin d'être trivial, notamment pour les apprenants dont le système graphique repose sur des représentations différentes, par exemple syllabiques ou idéographiques, tels que le japonais ou le chinois par exemple. En outre, pour des lecteurs dont les deux systèmes d'écriture (L1 et L2) sont fondés sur des principes de codage similaires, avec correspondance entre phonème et graphème, si l'on peut penser a priori qu'un transfert de compétence est possible (par exemple dans le cas d'un francophone apprenant l'espagnol), des problèmes surgissent néanmoins lorsque la langue cible présente une très mauvaise correspondance entre phonie et graphie, ce qui est le cas de l'anglais et du français notamment. Etant donné que, en espagnol, la correspondance phonie-graphie est transparente, un apprenant hispanophone qui transfère ses compétences en lecture depuis sa L1 va naturellement lire toutes les lettres en français L2.

Comme le soulignent Detey & Nespoulous (2008), le rôle de l'orthographe est généralement passé sous silence et de nombreuses erreurs, qui seraient explicables par des transferts orthographiques négatifs, sont ainsi attribuées à des difficultés de prononciation. On peut par exemple relever le cas de la prononciation du schwa dans des mots comme "cheval" ou "le", très souvent réalisés avec un [ɛ]. Un grand nombre d'apprenants n'ont généralement pas de difficultés articulatoires à prononcer le schwa français et se montrent tout à fait capables de répéter correctement le mot pour autant qu'on les sensibilise à ce phénomène. En revanche, au moment de le produire à partir de sa forme graphique, la correspondance phonie-graphie pour la lettre <e> est transférée automatiquement de la L1, ce qui donne lieu à des productions de type [ʃɛval] et [lɛ]. On comprend dès lors aisément que l'entrée par la graphie favorisera les productions avec [ɛ] et que, si l'apprenant n'est pas sensibilisé au fait que la lettre <e> possède, en français, plusieurs réalisations possibles, les prononciations du type [ʃɛval] et [lɛ] perdureront. Un autre exemple concerne le son [ʁ] du français. Certains apprenants relèvent d'ailleurs d'eux-mêmes que, s'il ne s'écrivait pas avec la même lettre qu'en italien ou qu'en espagnol (<r>), ils n'auraient pas tendance à le prononcer automatiquement comme une consonne apico-dentale ([ɾ] ou [r] selon le contexte). Pour un hispanophone, associer le son [ʁ] du français au phonème /x/ ("jota") de l'espagnol, plutôt qu'à la représentation du /r/ en espagnol, peut parfois l'aider à mieux le prononcer. Cependant, même ainsi, les automatismes graphie-phonie restent difficiles à déjouer[3].

[3] Les exemples mentionnés dans ce paragraphe relèvent de l'auteur et sont basés sur de nombreuses années de cours pratiques de phonétique au laboratoire de langues.

4. Le rôle de la tâche

Ces observations nous amènent tout naturellement à considérer le rôle de la tâche demandée aux apprenants lorsque l'on examine leurs productions. Si l'orthographe joue effectivement un rôle, on peut faire l'hypothèse que cela sera plus marqué lorsque l'apprenant effectue une tâche de lecture par rapport à de la parole spontanée. Les résultats obtenus dans le cadre du projet IPFC sur les productions de la voyelle /y/ avec des apprenants hispanophones avancés vont dans ce sens (Racine 2012). Dans cette étude, les réalisations de quatre mots contenant les voyelles /y/ et /u/ produits par dix apprenants hispanophones avancés dans deux tâches (répétition et lecture) ont été évaluées par 30 locuteurs natifs. Pour /y/, les résultats montrent une différence très marquée entre les deux tâches, avec un taux moyen d'identification correcte de la voyelle de 79.93% pour les mots produits en répétition, contre 21.35% seulement ($p<0.001$) pour ceux produits dans la tâche de lecture.

Dans cette même ligne, on pourrait donc faire l'hypothèse que des productions "orthographiques" de liaison de type [gʁɑ̃dami] ou [gʁɑ̃nɔm] pourraient être plus fréquentes lorsque les apprenants doivent lire un texte que lorsqu'ils parlent spontanément. Si l'on examine les travaux qui ont analysé des productions de liaisons en L2 (Mastromonaco 1999; Thomas 2002, 2010; Howard 2005; De Moras 2011; Harnois et al. 2012; Howard 2013), on peut observer une forte hétérogénéité en termes de niveaux (débutants à avancés), de contextes d'apprentissage (avec ou sans séjour) mais également de tâches (production de séquences isolées, description d'images, texte lu, entretien guidé et parole spontanée). Concernant plus spécifiquement les productions "orthographiques", elles ont été observées notamment par Mastromonaco (1999) et Thomas (2002) et sont basés sur des données issues à la fois de lecture de texte et d'entretiens guidés ou de parole spontanée, sans distinction de tâches. Aucune étude n'a donc, à notre connaissance, cherché à examiner si la tâche a un impact sur les réalisations des apprenants. Mastromonaco (1999), Thomas (2002) et De Moras (2011) pointent par ailleurs un autre phénomène intéressant dans les données des apprenants, à savoir un taux non négligeable de liaisons non enchaînées, c'est-à-dire de liaisons dans lesquelles la consonne de liaison n'est pas ressyllabée avec la voyelle initiale du mot suivant, par exemple "un avion" [ɛ̃n-a-vjɔ̃][4]. Ce phénomène, caractéristique de la parole des hommes politiques français d'une certaine génération (voir Encrevé 1988), est quasiment absent des données de conversation des locuteurs natifs (Eychenne et al. 2014) ainsi que des données d'acquisition en L1 (Wauquier 2009). Les apprenants des trois études mentionnées ci-dessus étant tous anglophones, une explication possible évoquée par Thomas (2002) et De Moras (2011) est qu'il s'agit d'une

[4] Les tirets sont utilisés pour indiquer le découpage syllabique.

influence de la tendance de l'anglais à la syllabation fermée[5]. Si cette hypothèse est correcte, ce phénomène ne devrait d'une part pas se retrouver chez des apprenants italophones ou hispanophones, l'italien et l'espagnol partageant avec le français la tendance à la syllabation ouverte. D'autre part, la tâche ne devrait pas avoir d'impact et ces liaisons non enchaînées devraient se produire dans une proportion identique lors de la lecture d'un texte et en spontané. Une autre explication possible serait qu'il s'agisse d'une difficulté liée à la tâche: les mots étant séparés par des blancs à l'écrit, la lecture favoriserait le traitement d'une unité – un mot – après l'autre, avec une frontière forte entre les mots. Dans ce cas, une différence inter-tâches devrait apparaître pour ces réalisations sans enchaînement.

Dans ce qui suit, nous nous proposons par conséquent d'examiner les réalisations de liaisons, et notamment l'impact de la tâche, dans les productions de 20 apprenants hispanophones avancés, enregistrés dans le cadre du projet IPFC-espagnol, en lecture de texte et en conversation guidée. Par ailleurs, Thomas (2002) a mis en évidence l'importance du facteur "séjour prolongé en milieu francophone" concernant la liaison variable, puisqu'il observe notamment une diminution du taux de réalisation de la liaison après "(c')est" chez des apprenants avec séjour par rapport au groupe sans séjour. Ce résultat concorde avec les observations de travaux portant sur l'acquisition en L2 d'autres variables sociolinguisitiques, notamment le "ne" de négation et la chute du /l/ dans le pronom "il" (Regan 1995; Mougeon, Nadasdi & Rehner 2010). Ces auteurs montrent que si l'apprentissage en classe de FLE semble favoriser les formes formelles, qui sont généralement enseignées en premier, c'est par le biais d'un séjour prolongé en milieu francophone que les variantes moins formelles sont acquises. Il nous a donc paru intéressant d'inclure cette variable dans l'étude présentée ici.

5. Etude expérimentale

5.1 Méthode

5.1.1 Participants

Les données de vingt apprenants hispanophones[6] avancés (niveau B2-C1 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, Conseil de l'Europe 2001, ci-après CECRL) de FLE, participant au projet IPFC-espagnol (Racine et al. 2012), ont été utilisées dans cette étude, ainsi que celles, pour le texte lu uniquement, de dix natifs suisses romands. Les apprenants étaient répartis en

---

5 Une syllabe fermée est une syllabe qui se termine par une consonne prononcée (ex. CVC, CVCC, VC, VCC, etc.). Une syllabe ouverte se termine quant à elle par une voyelle prononcée (ex. V, CV, CCV, etc.).

6 Afin de minimiser l'influence que la variation diatopique de la L1 pourrait avoir sur la prononciation du français, les apprenants étaient tous Espagnols, plutôt du centre de l'Espagne et avaient l'espagnol comme L1.

deux groupes: avec séjour prolongé en milieu francophone (groupe AS) et sans séjour (groupe SS). Dans le groupe AS, dix apprenants (huit femmes et deux hommes, âge moyen: 27.0) étudiaient le français – ou en français – à l'Université de Genève et vivaient dans un environnement francophone depuis au moins douze mois. Les dix apprenants du groupe SS (huit femmes et deux hommes, âge moyen: 26.6) étudiaient le français à Madrid, à l'Université ou dans une école de langue officielle. Aucun d'entre eux n'avait effectué de séjour de plus de trois semaines en milieu francophone. Pour le texte lu, les données des apprenants ont été comparées à celles d'un groupe constitué de dix francophones natifs suisses romands (huit femmes et deux hommes, âge moyen: 27.3), enregistrés dans le cadre du projet "Phonologie du Français Contemporain" (Durand, Laks & Lyche 2009, 2014; ci-après PFC)[7].

5.1.2 Matériel

Deux des six tâches du protocole IPFC, à savoir le texte lu, commun aux projets PFC et IPFC, ainsi que la conversation guidée (environ 15-20 minutes par apprenant) ont été utilisées dans cette étude. Rappelons que, dans le protocole PFC, le texte a été conçu spécifiquement pour étudier la liaison et le schwa. Il contient donc 37 sites potentiels de liaison (pour des détails, voir Racine & Detey, ce volume).

5.1.3 Procédure

Les participants disposaient de cinq minutes pour prendre connaissance du texte et le préparer avant de le lire à voix haute dans une cabine insonorisée. Pour la conversation guidée, la passation se déroulait dans une pièce calme. L'enquêteur posait des questions fermées et ouvertes à l'apprenant, adaptées à son niveau de langue. Les données ont été transcrites orthographiquement sous *Praat* (Boersma & Weenink 2014), selon les conventions établies pour le projet IPFC (Racine, Zay & Detey 2011). La transcription a été effectuée par une locutrice francophone native et vérifiée par une deuxième native. Les données ont ensuite été codées selon le code liaison IPFC par une locutrice native et vérifiées par un deuxième évaluateur[8] (pour une présentation détaillée du code liaison IPFC, voir Racine & Detey, ce volume).

5.1.4 Analyse des données

Au total, 3'473 sites potentiels de liaison ont été codés, dont 1'103 pour le texte (366 pour le groupe AS, 367 pour le groupe SS, 370 pour le groupe

---

7 Comme les apprenants du groupe AS vivaient à Genève, il nous a paru pertinent d'effectuer une sélection dans les données PFC afin de constituer un groupe contrôle composé de natifs suisses romands, avec un âge moyen et une répartition homme-femme identiques. Afin de constituer un groupe comparable en terme d'âge et de répartition homme-femme, nous avons utilisé les données PFC des différents points d'enquête suisses romands, la liaison n'étant pas soumise à la variation diatopique en ce qui concerne la Suisse (cf. Racine & Andreassen 2012).

8 La première codeuse est une étudiante en maîtrise de FLE et le deuxième évaluateur, un linguiste, enseignant de FLE spécialisé en phonétique et bilingue italien-français.

natif) et 2'370 pour la conversation guidée (1'355 pour le groupe AS, 1'015 pour le groupe SS)[9].

Les données ont ensuite été décodées par le biais du logiciel *Dolmen*, développé par J. Eychenne (Eychenne & Paternostro à paraître), qui permet – via une interface spécifique développée pour la liaison dans le cadre du projet IPFC – d'obtenir aisément des statistiques descriptives, telles que le nombre de liaisons en [z] ou en [n] réalisées, le nombre de liaisons produites avec enchaînement, etc.

5.2 Résultats et discussion

Dans ce qui suit, nous présentons une analyse des données des apprenants hispanophones en allant des résultats les plus globaux aux plus fins. Ainsi, après avoir présenté le taux de réalisation de la liaison pour l'ensemble des apprenants et des tâches, nous examinerons, en tenant compte à la fois de la tâche (texte, conversation guidée) et de la population (SS, AS, natifs), le taux de réalisation global de la liaison, puis le taux de réalisation de la liaison après "(c')est" (cf. étude de Thomas 2002). Enfin, nous terminons l'analyse en examinant les deux phénomènes observés chez les apprenants anglophones dans les études précédentes, à savoir les liaisons "orthographiques" ainsi que celles produites sans enchaînement.

5.2.1 Taux global de réalisation de la liaison

Nous avons tout d'abord calculé le taux global de réalisation de la liaison sans distinguer ni les groupes d'apprenants (n = 20), ni les tâches (texte et conversation guidée). Sur 3'103 sites de liaisons potentielles, la liaison a été réalisée dans 41.96% des cas. Concernant les natifs, Eychenne et al. (2014: 43) relèvent que, sur les 53'561 sites de liaison codés dans le projet PFC, la liaison a été réalisée dans 47.86% des cas[10]. Les apprenants présentent par conséquent un taux de liaison inférieur à celui des natifs (χ^2 (1) = 14.97, $p<0.001$).

Toutefois, le tableau 1 ci-dessous montre que, lorsque la liaison est réalisée, la répartition en fonction de la consonne de liaison qui a été observée chez les natifs (Eychenne et al. 2014: 43), à savoir plus de liaisons réalisées avec [z] puis [n], [t], [ʁ], [p] et [g], se retrouve chez les apprenants. On peut mentionner encore ici que la seule liaison en [p] réalisée dans le corpus l'est, en conversation guidée, dans la séquence "trop stressant" produit [tʁo-pes-tʁɛ-

9 Les données des dix participants natifs suisses romands ont été recodées avec le code liaison IPFC avant d'être analysées. Les codes liaison PFC et IPFC n'étant pas similaires (voir Racine & Detey ce volume), le même travail de recodage aurait été trop coûteux en temps pour la conversation guidée. Pour cette deuxième tâche, les données IPFC ont donc simplement été comparées aux données PFC publiées dans Mallet (2008) et Eychenne et al. (2014).

10 Les données natives PFC comprennent également la conversation libre. Toutefois, comme Mallet (2008: 192) le précise, aucune différence dans le taux de réalisation de la liaison n'a été observée entre les deux types de conversation (guidée *vs* libre).

sɑ̃][11], contexte qui n'est habituellement pas liaisonnant puisque le mot suivant commence par une consonne. Il s'agit toutefois d'une difficulté spécifique pour les apprenants hispanophones, l'espagnol ne connaissant pas les séquences /s/ + occlusive à l'initiale de mot (ex. "spécial", "structure", "ski", etc.). L'apprenant reproduit le schéma de l'espagnol en ajoutant alors la voyelle [e] à l'initiale de mot, rendant ainsi possible la liaison.

	Apprenants hispanophones (n = 20)		**Natifs PFC (Eychenne et al. 2014: 43)**	
CL produite	**%**	**Occ. (n = 1'302)**[12]	**%**	**Occ.**
[z]	38.40	500	46.26	-
[n]	37.48	488	36.06	-
[t]	22.58	294	17.25	-
[ʁ]	1.38	18	0.18	-
[p]	0.08	1	0.06	-
[g]	0.00	0	0.00	-

Tableau 1: Taux de réalisation de la liaison en fonction de la consonne de liaison (CL) chez les apprenants hispanophones et les natifs du projet PFC.

La comparaison globale met en outre déjà en lumière la présence des deux phénomènes observés chez les apprenants anglophones dans les travaux précédents (cf. section 4), à savoir les liaisons "orthographiques", réalisées avec une consonne non conforme à la cible, présente orthographiquement dans le mot, ainsi que les liaisons non enchaînées. Concernant le premier phénomène, l'analyse globale des données des apprenants hispanophones révèle que, parmi les liaisons réalisées, 8.91%, soit 116 occurrences sur 1'302, le sont avec une consonne non conforme à la cible mais présente orthographiquement dans le mot – la très grande majorité l'étant en [n] (ex. [kil-zɔ̃-na-pʁi] "qu'ils ont appris") –, alors que chez les natifs, Eychenne et al. (2014: 43) remarquent la quasi absence de liaison erratiques en [n]. De même, on observe également un taux sensiblement plus élevé de liaisons réalisées sans enchaînement chez les apprenants hispanophones, avec 7.83% (102 occurrences sur 1'302 liaisons réalisées) contre seulement 0.67% chez les natifs (174/25'634). Comme le relèvent Eychenne et al. (2014), la petite douzaine d'occurrences de liaisons non enchaînées observées dans les

11 Nous tenons à préciser que les transcriptions phonétiques présentées tout au long de ce travail ne cherchent pas à reproduire fidèlement la prononciation des apprenants au niveau segmental, ce point n'étant pas le propos ici.

12 Les chiffres de cette colonne indiquent le nombre d'occurrences de liaisons réalisées pour chaque consonne, le nombre total d'occurrences de liaisons réalisées dans le corpus d'apprenants étant de 1'302. Ajoutons ici que, parmi ces 1'302 occurrences, une liaison a été réalisée de manière épenthétique ("si évident" produit [si-te-vi-dɑ̃]). Pour les natifs, seul le pourcentage est donné dans Eychenne et al. (2014), le nombre d'occurrences par consonne n'est pas spécifié.

conversations sont majoritairement dues à des reprises ou des hésitations. Chez les natifs, les véritables liaisons non enchaînées se trouvent par conséquent dans la lecture du texte et sont imputables, selon les auteurs, à une oralisation de l'écrit.

5.2.2 Taux global de réalisation de la liaison en fonction de la tâche

Afin de déterminer si, premièrement, le schéma observé globalement se retrouve de manière identique dans les productions des apprenants pour les deux tâches, et, deuxièmement, si le fait d'avoir effectué un séjour de longue durée en milieu francophone joue un rôle, nous avons calculé le taux de réalisations des liaisons en fonction de la tâche effectuée (texte *vs* conversation guidée) et du groupe d'apprenants (SS *vs* AS). Ces résultats sont présentés dans le tableau 2 (ci-dessous). Pour chaque catégorie (tâche et groupe d'apprenants), le nombre de liaisons réalisées ainsi que le nombre total de sites potentiels de liaison est également précisé (cf. colonne "Occ."). Les données natives PFC figurant dans le tableau sont tirées de deux sources différentes: pour le texte, il s'agit de l'analyse des productions des dix natifs suisses romands présentés dans la section 5.1.1. Pour la conversation, les données sont tirées de Mallet (2008: 189), Eychenne et al. (2014) ne fournissant pas d'analyse détaillée en fonction de la tâche.

	Groupe SS (n = 10)		**Groupe AS (n = 10)**		**Natifs PFC**	
Tâche	**%**	**Occ.**	**%**	**Occ.**	**%**	**Occ.**
Texte lu	56.67	208/367	57.38	210/366	55.95	207/370
Conv. guidée	41.77	424/1'015	33.95	460/1'355	45.90	7'037/15'345

Tableau 2: Taux de réalisation de la liaison en fonction de la population (apprenants du groupe SS, AS et natifs du projet PFC) et de la tâche (texte lu *vs* conversation guidée).

Concernant la tâche, on peut tout d'abord souligner que les deux groupes d'apprenants, à l'instar des natifs, réalisent moins de liaisons en conversation que dans le texte, y compris pour le groupe qui n'a jamais effectué de séjour de longue durée en milieu francophone (groupe SS: χ^2 (1) = 8.28, $p<0.01$; groupe AS: χ^2 (1) = 26.23, $p<0.001$; natifs: χ^2 (1) = 4.92, $p<0.05$). Les apprenants semblent donc avoir développé une sensibilité à la variation diaphasique qui caractérise la liaison et qui a été mise en évidence, chez les natifs, par plusieurs auteurs (voir, entre autres, Ågren 1973; Mallet 2008; Eychenne et al. 2014; Durand & Lyche à paraître).

Si l'on examine le comportement des trois populations pour chacune des tâches, on peut observer que, pour le texte, il n'y a pas de différence entre les trois groupes (χ^2 (2) = 0.04, ns). En termes de taux de réalisation de la liaison, les apprenants, lorsqu'ils doivent lire un texte, semblent donc se comporter comme les natifs, et ce même sans avoir effectué de séjour prolongé en milieu francophone. Pour la conversation, en revanche, le schéma est

différent puisque le groupe AS se distingue à la fois des natifs (χ^2 (1) = 28.89, $p<0.001$) et du groupe SS (χ^2 (1) = 6.68, $p<0.01$), avec un taux de réalisation de la liaison nettement plus bas. Le groupe SS, en revanche, ne se différencie pas des natifs (χ^2 (1) = 2.36, ns). Ainsi, la différence observée au niveau global entre les apprenants et les natifs, avec un taux moins élevé de réalisation de la liaison pour les apprenants ne semble donc pas être générale. Si, pour le texte, le séjour en milieu francophone n'a pas d'impact, les apprenants sans séjour se comportant déjà comme les natifs, il semble avoir un effet au niveau de la parole spontanée en faisant diminuer, de manière significative, le nombre de liaisons réalisées pour les apprenants du groupe AS.

Comme le rappellent Eychenne et al. (2014), les études portant sur les natifs ont mis en évidence que ce sont les liaisons variables qui sont le plus fortement soumises à la variation diaphasique[13]. En outre, les travaux portant sur l'acquisition de la compétence sociolinguistique (Regan 1995; Thomas 2002; Mougeon et al. 2010) ont montré que le séjour prolongé en milieu francophone semble permettre à l'apprenant d'acquérir la variation sociolinguistique, ce qui se caractérise par une augmentation sensible de l'utilisation de formes moins formelles. Cette piste semble intéressante à creuser. Toutefois, dans la mesure où une analyse de tous les contextes variables serait trop ambitieuse ici, nous nous sommes centrés sur un seul contexte, la liaison après "(c')est", pour laquelle Thomas (2002) a observé une différence entre les apprenants ayant effectué un séjour prolongé en milieu francophone et ceux sans séjour. Ce contexte est en outre d'autant plus intéressant d'une part parce qu'il apparaît souvent dans les manuels dans la catégorie des liaisons "obligatoires" (voir par exemple Charliac & Motron 1998: 16)[14] et, d'autre part, parce qu'il est fortement soumis à variation chez les natifs (Eychenne et al. 2014).

---

13 L'analyse présentée dans Racine (2014) et basée sur les catégories de Delattre (1951) et de Durand & Lyche (2008), à savoir obligatoire, facultative et interdite, a montré que les deux groupes d'apprenants hispanophones (AS et SS) ne se distinguent pas des natifs au niveau de la réalisation des liaisons obligatoires telles que définies par Durand & Lyche (2008). Le taux de réalisation de la liaison est toutefois significativement plus moins élevé chez les deux groupes d'apprenants (SS: 90.00%, AS: 92.29%) que chez les natifs (99.41%, $p<0.05$) si l'on se base sur la classification de Delattre (1951). La diminution du nombre de liaisons réalisées dans le groupe AS pour la conversation semble donc bien se situer au niveau des liaisons qui sont variables dans les usages en vigueur de nos jours (cf. Durand & Lyche 2008).

14 Mentionnons toutefois ici que Motron & Charliac (1998: 16) stipulent, en note de bas de page, que *"certaines liaisons présentées [...] comme obligatoires par souci de clarté pédagogique ne sont pas réalisées par tous les locuteurs*", en renvoyant en particulier à dernière catégorie de leur liste, celle des liaisons entre le verbe "être" ou "avoir" à la troisième personne du singulier et l'expression qu'il introduit.

5.2.3 Taux global de réalisation de la liaison après "(c')est" en fonction de la tâche

Comme l'illustre le tableau 3 ci-dessous, le taux de liaison réalisées après les formes "c'est" et "est" a été calculé en fonction de la tâche et de la population. Le nombre total de liaisons réalisées ainsi que le nombre total d'occurrences par catégorie est également précisé (cf. colonne "Occ."). Pour les natifs, les données sont reprises d'Eychenne et al. (2014: 43).

	Groupe SS (n = 10)		**Groupe AS (n = 10)**		**Natifs PFC**	
Tâche	**%**	**Occ.**	**%**	**Occ.**	**%**	**Occ.**
Texte lu	95.00	19/20	95.24	20/21	79.92	312/390
Conv. guidée	63.63	49/77	12.50	6/48	35.91	200/557

Tableau 3: Taux de réalisation de liaisons après "(c')est" en fonction de la population (apprenants du groupe SS, AS et natifs du projet PFC) et de la tâche (texte lu *vs* conversation guidée).

Pour le texte, les résultats sont identiques à ceux observés sur l'ensemble des liaisons (cf. section 5.2.2), à savoir que le comportement des deux groupes d'apprenants ne se distinguent pas de celui des natifs (groupe SS: χ^2 (1) = 0.22, ns; groupe AS: χ^2 (1) = 0.26, ns). A nouveau, le schéma est différent en parole spontanée, avec toutefois une différence par rapport à ce qui a été observé sur l'ensemble des occurrences. Si le groupe AS présente également un taux de réalisation de liaison inférieur à celui des natifs (χ^2 (1) = 5.45, $p<0.05$), le groupe SS se distingue cette fois-ci lui aussi des natifs, avec un taux plus élevé de réalisation de la liaison (χ^2 (1) = 7.69, $p<0.01$).

Ces résultats concordent avec ceux de Thomas (2002) puisqu'ils montrent que, en parole spontanée, les apprenants sans séjour réalisent la liaison après "(c')est" de manière plus catégorique que les natifs et produisent donc davantage de formes formelles. Le séjour inverse complètement cette tendance avec ce qui pourrait être considéré comme une surgénéralisation des variantes moins formelles.

En outre, contrairement à ce qui a été observé dans la section précédente, le groupe SS se différencie du groupe AS et des natifs[15] puisqu'il ne présente pas de différence dans le taux de réalisation de la liaison entre le texte et la conversation (groupe SS: χ^2 (1) = 0.82, ns; groupe AS: χ^2 (1) = 14.80, $p<0.001$). Ainsi, si une certaine sensibilité à la variation diaphasique semblait être présente chez les apprenants sans séjour au niveau de la totalité des occurrences de liaisons, elle ne paraît pas encore être en place en ce qui concerne la liaison après "(c')est".

[15] Pour les natifs, Eychenne et al. (2014: 43) précisent que cette différence est significative.

5.2.4 Taux de réalisation de la liaison avec une consonne non conforme à la cible en fonction de la tâche

Pour terminer cette analyse, nous revenons sur les deux phénomènes déjà observés dans l'analyse globale, les liaisons réalisées avec une consonne non conforme à la cible mais présente orthographiquement dans le mot et les liaisons sans enchaînement.

Si l'analyse globale a montré que, au niveau du taux de réalisation de la liaison, le comportement des apprenants est identique à celui des natifs pour le texte et ne s'en distingue, pour la conversation, que pour le groupe AS, il paraît intéressant d'examiner comment sont réalisées ces liaisons, notamment au niveau de la nature de la consonne de liaison et de la présence/absence d'enchaînement. L'analyse globale avait en effet révélé un taux non négligeable de liaisons réalisées avec une consonne non conforme à la cible mais présente orthographiquement dans le mot. Comme l'illustre le tableau 4 ci-dessous, pour le texte, les deux groupes d'apprenants se distinguent des natifs, chez qui aucune production de ce type n'a été observée (groupe SS: χ^2 (1) = 47.92, $p<0.001$; groupe AS: χ^2 (1) = 32.21, $p<0.001$). En revanche, le séjour ne semble pas avoir d'impact sur ce type de réalisation puisque les deux groupes d'apprenants ne se distinguent pas entre eux (χ^2 (1) = 1.42, ns).

Les données semblent indiquer un schéma similaire pour la conversation, même si la comparaison entre apprenants et natifs ne peut pas être testée statistiquement puisque les travaux portant sur ce dernier groupe ne fournissent pas de données différenciée selon la tâche. Comme pour le texte, aucune différence n'est observée pour la conversation entre les deux groupes d'apprenants (χ^2 (1) = 0.03, ns). Concernant la tâche, les analyses révèlent que si les liaisons avec une consonne "orthographique" sont plus fréquentes dans le texte qu'en parole spontanée pour le groupe SS (χ^2 (1) = 7.71, $p<0.01$), cette distinction n'est pas présente pour le groupe AS (χ^2 (1) = 0.80, ns).

	Groupe SS (n = 10)		**Groupe AS (n = 10)**		**Natifs PFC**[16]	
Tâche	**%**	**Occ.**	**%**	**Occ.**	**%**	**Occ.**
Texte lu	14.90	31/208	10.00	21/210	0.00	0/370
Conv. guidée	6.83	29/424	7.39	34/460	--	--

Tableau 4: Taux de réalisation de liaisons avec une consonne non conforme à la cible mais présente orthographiquement dans le mot en fonction de la population (apprenants du groupe SS, AS et natifs du projet PFC) et de la tâche (texte lu *vs* conversation guidée).

[16] Pour les natifs, les données sont, pour le texte, celles des dix suisses romands présentés dans la section 5.1.1.

Ainsi, si les apprenants ont un comportement proche de celui des natifs concernant le taux de liaison, c'est dans la réalisation de cette dernière qu'ils s'en distinguent, en s'appuyant sur une consonne présente orthographiquement dans le mot mais qui ne se trouve pas en position finale. 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. Le séjour semble avoir toutefois un effet bénéfique au niveau de la lecture, en atténuant cet effet.

Si l'on examine les consonnes utilisées pour ce type de réalisation, on constate qu'il s'agit majoritairement de la consonne [n] et ce dans les deux tâches. Pour le texte, on trouve 25 occurrences avec une liaison orthographique en [n] sur 31 pour le groupe AS et 13 sur 21 pour le groupe SS[17]. Ainsi, par exemple, la séquence "ont eu tendance" est par exemple réalisée [õ-**n**y-tã-dãs]. Ce schéma se retrouve dans la conversation guidée, mais de manière encore plus marqué, puisque 27 occurrences sur 29 pour le groupe SS et 33 sur 34 pour le groupe SS sont réalisées avec la consonne [n]. On trouve notamment de nombreux exemples de liaisons entre "sont" et "ont" et le mot qui suit: "sont un" [sõ-**n**ɛ̃], "sont obligatoires" [sõ-**n**ɔ-bli-ga-twaʁ], "sont habitués" [sõ-**n**a-bi-tɥe], "sont ici" [sõ-**n**i-si], "ont évolué" [õ-**n**e-vɔ-lɥe], "ont appris" [õ-**n**a-pʁi]. Si, dans le texte, il y a quelques exemples de liaisons s'appuyant sur un [t] orthographique (p. ex. "circuits habituels" [siʁ-kɥi-**t**a-bi-tɥɛl]), les trois cas qui ne sont pas réalisés avec [n] dans la conversation sont à relever car ils sont susceptibles d'interroger sur ce qui doit – ou peut – être ou non considéré comme une liaison du point de vue des apprenants. Il s'agit en effet à trois reprises du contexte de liaison entre le pronom pluriel "ils" et le mot qui le suit ("ont" ou "en"). La liaison, qui devrait être réalisée avec [z], soit [i(l)-**z**], est produite avec un simple enchaînement, [i-lõ] et [i-lã]. Ces trois cas se distinguent donc des exemples précédents dans lesquels la consonne orthographique utilisée pour réaliser la liaison est une consonne graphique non prononcée (ex. "so**n**t un" [sõ-**n**ɛ̃]). Il ne s'agit donc pas d'un simple enchaînement consonantique tel qu'il existe en français (ex. "i**l** est" [i-lɛ]). On peut mentionner en outre que la consonne [l] est une consonne de liaison possible dans les variétés de français laurentien (voir Côté 2012). Dès lors, doit-on considérer ces trois occurrences comme des liaisons réalisées avec une consonne non conforme à la cible mais présente orthographiquement dans le mot ou comme de simples enchaînements consonantiques? La question reste ouverte.

---

17 Le nombre d'occurrences de ce type est trop peu élevé pour permettre d'effectuer des analyses statistiques.

5.2.5 Taux de réalisation de la liaison sans enchaînement en fonction de la tâche

Si les résultats globaux ont révélé la présence de liaisons réalisées sans enchaînement chez les apprenants, le tableau 5 ci-dessous permet d'affiner l'analyse en fonction de la tâche et de la population[18]. On trouve ainsi par exemple dans le texte, les séquences "ont eu" et "on en a vu" produites [ɔ̃t-y] et [ɔ̃n-ɑ̃n-a-vy] ainsi que, dans la conversation, "en Espagne" et "un hispanophone" réalisées [ɑ̃n-ɛs-paɲ] et [ɛ̃n-is-pa-no-fɔn].

	Groupe SS (n = 10)		Groupe AS (n = 10)		Natifs PFC	
Tâche	**%**	**Occ.**	**%**	**Occ.**	**%**	**Occ.**
Texte lu	12.50	26/208	14.76	31/210	0.00	0/370
Conv. guidée	7.78	33/424	2.61	12/460	--	--

Tableau 5: Taux de réalisation de liaisons sans enchaînement en fonction de la population (apprenants du groupe SS, AS et natifs du projet PFC) et de la tâche (texte lu *vs* conversation guidée).

Comme pour la liaison avec une consonne orthographique, le comportement des apprenants se distinguent de celui des natifs, chez qui on ne trouve pas – ou quasi pas – de production sans enchaînement (pour le texte, χ^2 (2) = 48.19, $p<0.001$). En outre, le séjour n'influence pas ce type de réalisations pour le texte (χ^2 (1) = 0.19, ns). En conversation, les deux groupes d'apprenants semblent à nouveau produire davantage de liaisons non enchaînées que les natifs, bien que cela ne puisse pas être testé statistiquement. Contrairement à ce qui a été observé pour la liaison avec une consonne "orthographique", le séjour paraît toutefois avoir un effet bénéfique pour la conversation, puisque le taux de liaisons réalisées sans enchaînement diminue sensiblement chez les apprenants avec séjour par rapport à ceux sans séjour (χ^2 (1) = 10.04, $p<0.01$).

Concernant la tâche, si on trouve des liaisons non enchaînées aussi bien en lecture qu'en conversation, le schéma diffère selon les groupes. Pour le groupe SS, aucune différence entre les deux tâches n'est observée (χ^2 (1) = 2.52, ns), alors que, pour le groupe AS, si le taux est élevé dans le texte, il diminue fortement en parole spontanée (χ^2 (1) = 28.19, $p<0.001$). Le séjour semble donc avoir un effet différent en ce qui concerne le choix de la consonne de liaison et le fait d'enchaîner la liaison. Ainsi, si, pour la consonne de liaison, le séjour semble avoir un impact sur la lecture, en faisant diminuer

[18] Pour les natifs, les données sont, pour le texte, celles des dix natifs suisses romands présentés dans la section 5.1.1. Pour la conversation guidée, nous ne disposons pas de données détaillées qui tiennent compte de la tâche, même si, comme nous l'avons mentionné précédemment, Eychenne et al. (2014: 43) ont observé une "*petite douzaine*" d'occurrences dans les conversations, majoritairement dues à des reprises ou des hésitations.

le taux de production avec une consonne non conforme à la cible, c'est en conversation qu'il semble agir pour les liaisons non enchaînées, en faisant là aussi diminuer les productions. Cet effet différencié du séjour sur le choix de la consonne de liaison et sur le fait d'enchaîner la liaison pourrait peut-être s'expliquer par le fait que ces deux phénomènes relèvent de dimensions distinctes. On peut faire l'hypothèse que le choix de la consonne de liaison est plus lié à la dimension orthographique, alors que le fait d'enchaîner la liaison est davantage dépendant de la maîtrise des aspects prosodiques. Le séjour aurait donc un effet bénéfique au niveau prosodique, ce qui permettrait d'expliquer l'amélioration en parole spontanée observée chez les apprenants du groupe AS, au niveau de l'enchaînement de la liaison[19].

La présence de liaisons non enchaînées chez les apprenants hispanophones montre que leur présence observée chez les anglophones par Mastromonaco (1999), Thomas (2002) et De Moras (2011) ne peut pas être expliquée par la tendance à la syllabation fermée des langues germaniques, l'espagnol ayant, comme le français, une prédilection pour les syllabes ouvertes. Notre hypothèse qu'il s'agirait d'un effet orthographique, la lecture favorisant le traitement mot à mot, avec un effet plus marqué de la frontière entre les unités dans le texte qu'en parole spontanée doit cependant être nuancée par l'effet du séjour en milieu francophone. La différence inter-tâches n'est en effet présente que pour le groupe avec séjour. Cette influence orthographique serait donc prépondérante sans distinction de tâche chez les apprenants n'ayant pas effectué de séjour prolongé en milieu francophone. Elle s'atténuerait en parole spontanée lorsque l'apprenant est en immersion.

Ces résultats doivent néanmoins être considérés avec prudence. Nos données révèlent en effet qu'un cumul des deux phénomènes, à savoir la réalisation d'une liaison non enchaînée avec une consonne orthographique, est parfois possible, par exemple, dans le texte, "grand honneur" [gʁɑ̃n-ɔ-nœʁ], "ont eu" [ɔ̃n-y] et, en conversation, "sont un peu" [sɔ̃n-ɛ̃-pø] et "quand on" [kɑ̃n-ɔ̃]. On trouve ainsi, dans le texte, 19 occurrences de ce type, huit pour le groupe SS et 11 pour le groupe AS. En conversation, ce nombre est moins élevé, avec 11 occurrences au total, neuf pour le groupe SS et deux pour le groupe AS. Si le texte favorise à nouveau ce type de productions, il paraît toutefois difficile, dans ce cas – et ce même s'il s'agit d'apprenants avancés – de déterminer s'il s'agit réellement de liaisons non enchaînées ou plutôt de la prononciation d'une consonne graphique en finale de mot. Comme les apprenants produisent également des formes telles que [sɔ̃n-se-ʒuʁ] "son séjour", dans un contexte qui n'est pas liaisonnant, rien ne nous permet de déterminer qu'il ne s'agit pas d'une généralisation de la réalisation de la consonne graphique finale (<n>) de graphèmes représentant une voyelle

[19] Nous remercions Roberto Paternostro pour cette suggestion d'interprétation de la différence observée par la prosodie.

nasale ([ɔ̃]). Ainsi, afin de mieux comprendre les liaisons produites sans enchaînement, l'analyse doit être complétée par un examen parallèle de la réalisation des consonnes graphiques finales en général, notamment pour les apprenants dont la L1 dispose d'une très bonne correspondance entre prononciation et orthographe, ce qui est le cas de l'espagnol. Ce n'est par exemple qu'après avoir observé qu'un apprenant a intégré que le graphème <er> doit être produit [e], sans réalisation de la consonne finale, que l'on pourra déterminer que lorsqu'il produit "aller en Suisse" [a-le-ʁɑ̃-sɥis] ou [a-leʁ-ɑ̃-sɥis], il s'agit bel et bien d'une liaison, avec ou sans enchaînement.

6. Conclusion

Dans ce travail, en lien avec les approches proposées pour l'acquisition de la liaison en L2, nous avons cherché à déterminer si la tâche, et notamment le fait de s'appuyer ou non sur un support graphique (lecture *vs* parole spontanée), a un impact au niveau des réalisations de la liaison. De plus, le séjour en milieu francophone ayant été mis en évidence comme un facteur important par les études précédentes, nous avons également tenu compte de cette variable en examinant les productions de deux groupes d'apprenants hispanophones, avec (AS) et sans (SS) séjour prolongé en milieu francophone.

Nos résultats montrent tout d'abord que, si les apprenants hispanophones réalisent la liaison dans une proportion inférieure aux natifs, cette différence n'est due qu'à un seul groupe (AS) et pour un seul type de tâche (conversation). L'examen des réalisation de liaisons après "(c')est" permet d'affiner l'analyse. Comme pour d'autres variables sociolinguistiques, le séjour permet aux apprenants d'acquérir des formes moins formelles qu'ils ont tendance à surgénéraliser en conversation, alors que le contexte "classe de FLE" favorise les formes formelles. On peut toutefois souligner que les apprenants avec séjour semblent avoir développé une certaine compétence au niveau de la variation diaphasique puisque, à l'instar des natifs, ils réalisent moins de liaisons en conversation qu'en lecture de texte.

Les travaux précédents avaient mis en évidence deux phénomènes spécifiques aux productions des apprenants et absents chez les natifs, la liaison réalisée avec une consonne non conforme à la cible mais présente orthographiquement dans le mot, et la liaison sans enchaînement. La présence de ces deux phénomènes chez les hispanophones permet d'exclure l'explication, pour les liaisons sans enchaînement, par la prédilection de l'anglais pour les syllabes fermées. Notre hypothèse selon laquelle ces deux phénomènes peuvent être expliqués par l'influence de l'orthographe doit cependant être nuancée, la différence entre les deux tâches étant modulée par le séjour en milieu francophone. Cependant, la dissociation observée chez les apprenants entre les deux tâches pour ces deux phénomènes est

susceptible d'apporter des éléments nouveaux dans le débat concernant les processus d'acquisition de la liaison en L2. Ainsi, les deux approches mentionnées précédemment pourraient en fait s'appliquer de manière différenciée en fonction de la tâche et du séjour, avec, au début de l'apprentissage, pour les deux tâches, un schéma tel que le propose Wauquier (2009), à savoir un traitement basé sur une représentation orthographique mémorisée au cas par cas, sans généralisation d'ordre morphophonologique, ce qui favorise à la fois les productions avec une consonne orthographique et les liaisons sans enchaînement. Le séjour favoriserait la mise en place d'un processus de généralisation indépendant du mot sur la base de correspondances phonographiques (Harnois et al. 2012), ainsi que le développement de la compétence sociolinguistique, notamment au niveau diaphasique. Nos données révèlent également des productions dans lesquelles la présence d'une liaison *vs* une consonne finale prononcée n'est parfois pas claire. Cette analyse demande donc encore à être complétée par un examen parallèle de la réalisation des consonnes graphiques finales, le système de l'apprenant devant être considéré de manière plus large.

Au niveau pédagogique, la présence de liaisons réalisées avec une consonne orthographique ainsi que sans enchaînement montrent qu'il est illusoire de considérer que l'apprenant peut simplement transférer la compétence de lecture de sa L1 et l'appliquer à la L2, même lorsque les systèmes graphiques sont fondés sur des principes de codage similaires. 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.

Concernant la liaison de manière plus spécifique, un renouvellement du matériel pédagogique est indispensable, de manière à mieux prendre en compte les usages réels en vigueur. Ce mouvement, qui peut s'appuyer sur le travail conséquent effectué dans le domaine de la linguistique de corpus, semble heureusement avoir été initié (voir par exemple Lauret 2007; Abry & Chalaron 2011; Pustka 2011). En outre, nos données révèlent qu'un travail spécifique portant sur les difficultés liées aux questions de *micro-planification* (Racine 2014), telles que la nature de la consonne de liaison – en lien avec la graphie et avec la question des consonnes graphiques finales – et l'enchaînement, doit être intégré dans les ressources pédagogiques.

BIBLIOGRAPHIE

Abry, D. & Chalaron, M. (2011). *Les 500 Exercices de phonétique*. Paris: Hachette.

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

Basset, E. (2000). *La liaison à 3, 7 et 11 ans: description et acquisition*. Mémoire de maîtrise, Université de Grenoble 3.

Billières, M. (2005). Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail: un support pour la facilitation de l'accès à l'oral et à la lecture pour des publics débutants en français langue étrangère. *CORELA,* numéro spécial: Colloque AFLS, http://corela.revues.org/1110.

Boë, L.-J. & Tubach, J.-P. (1992). *De A à Zut: dictionnaire phonétique du français parlé*. Grenoble: Ellug.

Boersma, P. & Weenink, D. (2014). *Praat: doing phonetics by computer*. http://www.praat.org.

Bybee, J. L. (2001). Frequency effects on French liaison. In J. L. Bybee & P. Hopper (éds.), *Frequency and the emergence of linguistic structure* (pp. 337-359). Philadelphia: John Benjamins.

Côté, M.-H. (2005). Le statut lexical des consonnes de liaison. *Langages, 158*, 66-79.

Côté, M.-H. (2012). Laurentian French (Quebec): extra vowels, missing schwas and surprising liaison consonnants. In R. Gess, C. Lyche & T. Meisenburg (éds.), *Phonological variation in French: Illustrations from three continents* (pp. 235-274). Amsterdam: John Benjamins.

Charliac, L. & Motron, A.-C. (1998). *Phonétique progressive*. Paris: CLE International.

Chevrot, J.-P., Dugua, C. & Fayol, M. (2005). Liaison et formation des mots en français: un scénario developpemental. *Langages*, *158*, 38-52.

Chevrot, J.-P., Dugua, C. & Fayol, M. (2009). Liaison acquisition, word segmentation and construction in French: a usage-based account. *Journal of Child Language, 36/3*, 557-596.

Chevrot, J.-P., Dugua, C., Harnois-Delpiano, M., Siccardi, A. & Spinelli, E. (2013). Liaison acquisition: debates, critical issues, future research. *Language Science*, *39*, 83-94.

De Moras, N. (2011). *Acquisition de la liaison et de l'enchaînement en français L2: le rôle de la fréquence*. Ph.D. Dissertation, University of Western Ontario.

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

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. & Nespoulous, J.-L. (2008). Can orthography influence second language syllabic segmentation? Japanese epenthetic vowels and French consonantal clusters. *Lingua*, *118*, 66-81.

Dugua, C. (2006). *Liaison et segmentation lexicale et schémas syntaxiques entre 2 et 6 ans: un modèle développemental basé sur l'usage*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble III.

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., Laks, B. & Lyche, C. (2014). French phonology from a corpus perspective: the PFC programme. In J. Durand, U. Gut & G. Kristoffersen, (éds.), *The Oxford Handbook of Corpus Phonology* (pp. 486-497). Oxford: Oxford University Press.

Durand, J. & Lyche, C. (à paraître). Approaching variation in PFC: the liaison level. In S. Detey, J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds.), *Varieties of Spoken French.* Oxford: Oxford University Press.

Encrevé, P. (1988). *La liaison avec et sans enchaînement*. Paris: Seuil.

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.

Gaskell, G., Spinelli, E., & Meunier, F. (2002). Perception of resyllabification in French. *Memory & Cognition, 30/5*, 798-810.

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. Toké, 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.

Howard, M. (2005). L'acquisition de la liaison en français langue seconde - Une analyse quantitative d'apprenants avancés en milieu guidé et en milieu naturel. *CORELA,* numéro spécial: Colloque AFLS, http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1127.

Howard, M. (2013). La liaison en français langue seconde: une étude longitudinale préliminaire. *Language, Interaction, and Acquisition*, *4/2*, 190-231.

Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français, questions et outils*. Paris: Hachette.

Mallet, G. (2008). *La liaison en français: description et analyses dans le corpus PFC*. Thèse de Doctorat, Université Paris Ouest Nanterre la Défense.

Mastromonaco, S. M. (1999). *Liaison in French as a Second Language*. PhD Dissertation, University of Toronto.

Mougeon, R., Nadasdi, T. & Rehner, K. (2010). *The sociolinguistic competence of immersion students*. Bristol: Multilingual Matters.

Nguyen, N., Wauquier-Gravelines, S., Lancia, L. & Tuller, B. (2007). Detection of Liaison consonants in speech processing in French, Experimental Data and theoretical implications. In P. Prieto, J. Mascaro & M.-J. Solé (éds.), *Segmental and Prosodic Issues in Romance Phonology* (pp. 3-25). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Pustka, E. (2011). *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Französischen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Racine, I. (2012). Spanish learners' productions of French close rounded vowels: a corpus-based perceptual study. In Y. Tono, Y. Kawaguchi & M. Minegishi (éds.), *Developmental and Crosslinguistic Perspectives in Learner Corpus Research* (pp. 205-228). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

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*, 18-37.

Racine, I. & Andreassen, H. (2012). A phonological study of a Swiss French variety: data from the Canton of Neuchâtel. In R. Gess, C. Lyche & T. Meisenburg (éds.), *Phonological variation in French: Illustrations from three continents* (pp. 173-207). Amsterdam: John Benjamins.

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.

Racine, I., Zay, F., Detey, S. & Kawaguchi, Y. (2011). De la transcription de corpus à l'analyse interphonologique: enjeux méthodologiques en FLE. In G. Col & S.N. Osu (éds.), *Transcrire, écrire, Formaliser (1)* (pp 13-30). Rennes: PUR.

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.

Rivenc, P. (2003). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Vol. 3: La méthodologie, Bruxelles: De Boeck.

Rivenc, P. & Boudot, J. (1962). *Préface de "Voix et Images de France, 1er degré"*, CREDIF, Paris: Didier.

Thomas, A. (1998). La liaison et son enseignement: des modèles orthoépiques à la réalité linguistique. *Canadian Modern Language Review, 54/4*, 543-552.

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

Thomas, A. (2010). La complexité en FLE2 universitaire avancé. In U. Paprocka-Piotrowska, C. Martinot & S. Gerolimich (éds.), *Actes du colloque La complexité en langue et son acquisition* (pp. 149-152). Paris: Université Descartes.

Spinelli, E., McQueen J. G. & Cutler, A. (2003). Processing resyllabifed words in French. *Journal of Memory and Language*, *48*, 233-254.

Wauquier, S. (2009). Acquisition de la liaison en L1 et L2: stratégies phonologiques ou lexicales?, *Phonétique, bilinguisme et acquisition, AILE*, 2, 93-130.

Wauquier-Gravelines, S. (1996). *Organisation phonologique et traitement de la parole continue*. Thèse de doctorat, Université de Paris 7.

Wauquier-Gravelines, S. (2005). *Statut des représentations phonologiques en acquisition, traitement de la parole continue et dysphasie développemental*. Thèse d'habilitation à diriger des recherches, EHESS, Paris.

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.