

Enchaînement, liaison, accentuation chez les apprenants norvégophones

Helene N. ANDREASSEN

UiT Université arctique de Norvège, BU Culture et Sciences Sociales & CASTL
Huginbakken 14, 9019 Tromsø, Norvège
helene.n.andreassen@uit.no

Chantal LYCHE

Université d'Oslo, ILOS
P. B. 1003, Blindern, 0315 Oslo, Norvège
chantal.lyche@ilos.uio.no

Given that their L1, Norwegian, and their L2, English, are lexical stress languages, Norwegian speakers will equally tend to stress lexical words during the course of acquisition of L3 French, insuring the prosodic autonomy of each word. In the present paper, we show that this strategy slows down the acquisition of two external sandhi phenomena in French, i.e. liaison and final consonant linking. The data, taken from two corpora recently collected in Tromsø and Oslo, indicate that the learners' acquisition path is conditioned by internal factors like prosodic weight, perceptual salience and frequency, and by external factors like the different tasks to be completed, i.e. reading vs conversation. The data further indicate that liaisons following determiners and clitics are the first categories to be acquired and that spontaneous speech, where the learner does not have direct access to the graphic word, seems to favor erasing the prosodic boundaries required by the prosodic system of her L1.

Keywords:

liaison, consonant linking, prosody, external sandhi, Norwegian, French, L3 acquisition.

1. Introduction¹

La liaison, phénomène de sandhi externe particulier au français, consiste en l'apparition fortement conditionnée d'une consonne à l'initiale du mot-2. Si l'acquisition des modalités qui la régissent pose problème aux apprenants du français langue étrangère, l'autonomie prosodique du mot dans la L1 des apprenants constitue un obstacle supplémentaire, jusqu'à présent peu discuté dans la littérature. Ce travail a pour objectif principal d'examiner le chemin d'acquisition de la liaison au sein de deux groupes d'apprenants norvégophones. Après une introduction à la prosodie du norvégien, nous présenterons et discuterons nos résultats à la lumière du phénomène d'enchaînement consonantique en général et de l'impact que peut avoir sur le français la prosodie du norvégien.

La liaison, de par sa saillance au sein de la phonologie du français, devrait trouver une place de choix dans l'enseignement de la prononciation du

¹ Nous tenons à remercier les deux relecteurs anonymes qui, par leurs suggestions et commentaires, ont contribué à améliorer ce manuscrit.

français langue étrangère. Il nous semble donc opportun de nous pencher sur les manuels d'enseignement du FLE et de proposer un bref survol historique des manuels sur la question.

2. La liaison dans les manuels de FLE en Norvège

2.1 *Parcours historique*

Un parcours rapide des manuels de français langue étrangère en Norvège met en évidence un enseignement de la liaison depuis la fin du 19^{ème} siècle. La fondation de la société scandinave de réforme de l'enseignement, *Quousque tandem*, en 1886, entraîna un changement profond dans l'enseignement des langues étrangères en Norvège en mettant l'oral au centre de l'apprentissage et en donnant une place de choix à la prononciation (Henriksen & Lyche 1997). L'ouvrage de Bødtker & Høst (1896), qui cible un public de débutants, est le reflet de cette tendance nouvelle avec une liste des symboles phonétiques adoptés dans l'ouvrage, une section sur l'accentuation, une autre sur la relation graphie-phonie avec des commentaires sur tous les sons du français, et enfin une section sur la liaison.

Les remarques sur l'accentuation, bien que succinctes, présentent l'intérêt de suggérer la présence d'un rythme syllabique et de groupes rythmiques en français: "*l'accent est distribué de façon plus ou moins régulière sur toutes les syllabes [...] la dernière syllabe reçoit un accent plus fort*" (Bødtker & Høst 1896: 2, notre traduction). Le degré de cet accent est minimisé pour l'opposer à l'accent contrastif norvégien, ce qui apparaît dans les transcriptions de *université* (yniv^{er}sⁱt^e) vs *universitet* (un'ver^f't^et) par exemple (Bødtker & Høst 1896: 3). Quant à la liaison, elle est définie comme une consonne finale muette qui se prononce lorsque le mot suivant est à initiale vocalique, et cela uniquement lorsque les deux mots sont étroitement liés par le sens. Font liaison les consonnes [z, t, k, n]. Comme dans toute l'introduction à la prononciation du français, les auteurs prennent la graphie comme point de départ et stipulent que <d> par exemple se prononce [t], que <x> et <s> se prononcent [z]. Suivent une liste d'exemples de liaisons ainsi que la mention d'absence de liaison devant le h-aspiré et après la conjonction *et*. Bødtker & Høst appliquent par ailleurs dans leurs transcriptions les principes posés par le linguiste norvégien Johan Storm qui, s'opposant en cela à Passy², ne souhaitait pas généraliser dans les transcriptions l'usage de l'alphabet phonétique international, jugé trop opaque pour les apprenants (Henriksen 2004). Il en découle des transcriptions mixtes phonie-graphie qui incluent <ø, å>, deux lettres propres à l'orthographe des langues scandinaves, par exemple *kør* 'cœur' (p. 4) et *dåne* 'donner' (p. 1).

² Voir par exemple Passy (1892) et Storm (1887).

L'ouvrage de Bødtker & Høst fit l'objet de deux nouvelles éditions qui se sont également imposées comme références incontournables dans l'enseignement des langues étrangères en Norvège (Henriksen 2004). L'édition B de l'ouvrage, publiée en 1929, est quasi identique à la première dans sa présentation de la prononciation, y compris dans le domaine de la liaison où elle ajoute uniquement deux cas de liaisons absentes: pas de liaison après un substantif singulier, ni devant les chiffres *huit* et *onze*. L'édition C, publiée en 1946, inclut une large expansion de l'ensemble de la section sur la prononciation, qui se reflète également dans le traitement de la liaison. Tout d'abord, remarquons la modification de la définition de la liaison qui fait maintenant appel au rythme: la liaison a lieu lorsque les deux mots concernés se prononcent dans le même groupe rythmique ("*i ett åndedrett*" ou 'dans un même souffle', p. XXVIII) et toujours entre un mot inaccentué et un mot accentué. On observe également une différenciation des types de liaison: liaison systématique entre par exemple un article et un substantif (*les [z]enfants*), liaison très fréquente après un prédicat (*nous sommes [z]heureux*), et entre l'auxiliaire et le verbe (*nous avons [z]entendu une cloche*). L'accent est également mis sur les différents registres et sur les différentes pratiques liées à l'âge. Comme dans les éditions précédentes, le point de départ de la description reste la graphie, les auteurs intégrant la liaison dans une présentation générale de la relation graphie-phonie. Les transcriptions phonétiques ne sont pas non plus modifiées par rapport à la première édition, elles font toujours appel à un mélange de symboles phonétiques et de lettres norvégiennes.

La description de la liaison se précise en des termes que l'on pourrait qualifier de modernes, mais elle souffre toujours d'être beaucoup trop limitée, de ne pas savoir intégrer la liaison dans un contexte plus large, celui de l'enchaînement consonantique dont la liaison est en fait un reste historique. Les transcriptions qui accompagnent l'édition C ignorent totalement l'enchaînement et maintiennent au contraire l'intégrité du mot-1 alors que, tout comme dans l'édition A, la liaison est visualisée à travers le détachement de la consonne du mot-1, associant étroitement le mot-1 au mot-2: *ɛ/ ɛ bɛ/* 'elle est belle', sans indication de l'enchaînement, s'oppose ainsi à *vu-z-ɛt frãse* 'vous êtes français', avec indication de la consonne de liaison. Aucun de ces manuels ne souligne non plus le rôle que l'accentuation est susceptible de jouer dans l'acquisition du phénomène.

2.2 Les manuels modernes

La tradition initiée dans les différentes éditions de Bødtker & Høst perdure jusqu'à nos jours avec cette exception que les transcriptions adoptent systématiquement les symboles de l'alphabet phonétique international. L'intérêt pour la prononciation a néanmoins considérablement décliné, peut-être parce que les auteurs estiment que l'exposition à un français oral plus au

moins authentique en salle de classe suffit à l'acquisition d'une prononciation proche de celle des francophones natifs. Le français n'est cependant pas la seule langue à souffrir de cet état de fait dont les causes sont probablement multiples. Si le matériel pédagogique accompagnant l'enseignement de la langue orale ne s'appuie pas sur un support scientifique et empirique, qui à son tour isolerait les choix pédagogiques facilitant l'acquisition de la perception/production, comment l'enseignant, qui dispose généralement de peu de temps, peut-il déterminer l'approche alternative à suivre? Avec plus d'attention portée à la pédagogie "data-driven" la situation devrait pouvoir s'améliorer (Harmegnies, Delvaux, Huet & Piccaluga 2005).

Tous les manuels norvégiens modernes consultés³ n'accordent que peu de place à la section sur la prononciation. Aucun ne fait mention de l'enchaînement, mais tous présentent la liaison, en des termes fort succincts. Seuls Lokøy & Ankerheim (2003) donnent quelques contextes de liaison catégorique: déterminant + substantif, préposition ou adverbe monosyllabique + substantif ou pronom, pronom personnel + verbe ou l'inverse. A cela s'ajoutent des remarques sur l'importance de la rapidité d'élocution pour la présence ou non de la consonne de liaison dans des contextes de liaison variable.

Nous retiendrons de ce rapide survol une certaine faillite dans l'enseignement de la liaison au sein des manuels, particulièrement aiguë dans les manuels modernes. L'apprenant ne peut donc trouver dans les manuels matière à acquérir les automatismes nécessaires à l'acquisition des règles principales sur l'usage de la liaison, il dépend entièrement pour son apprentissage du travail en salle de classe et des instructions de l'enseignant. Les ouvrages modernes, au-delà du peu d'intérêt qu'ils accordent à la prononciation, semblent tributaires d'une longue tradition qui a vu la liaison comme un phénomène isolé et qui, sauf par le biais de quelques remarques éparses, n'a su le lier ni à l'enchaînement ni à l'accentuation.

3. Prosodie du norvégien, prosodie du français

3.1 Prosodie du norvégien

Le norvégien appartient, prosodiquement parlant, à la catégorie des langues mixtes. En effet, dans une typologie simplifiée où les langues du monde se divisent en (1) langues à accent lexical, (2) langues à tons lexicaux, (3) langues à accent lexical et à tons lexicaux, (4) langues sans accent lexical ni tons lexicaux (Fox 2000), le norvégien fait partie de la troisième catégorie, celle des langues qui combinent l'accent lexical et les tons lexicaux

³ Le nombre de manuels de français pour le lycée reste fort limité. Seuls quatre ouvrages sont largement utilisés et couvrent des niveaux d'apprentissage différents: Lokøy & Ankerheim (2003, 2006) et Hønsi, Kjetland & Liautaud (2006, 2007).

(Kristoffersen 2000). L'accent et les tons sont tous deux contrastifs dans pratiquement toutes les variétés de norvégien, même s'il existe d'importantes différences régionales dans la réalisation des contours mélodiques.

Traditionnellement, on présente le norvégien comme une langue qui adopte le patron accentuel germanique (Torp & Vikør 1993), selon lequel l'accent frappe la première syllabe des mots. Kristoffersen (2000, 2008) retient en revanche un patron roman régi par la règle de base suivante⁴:

Etant donné une fenêtre constituée des deux dernières syllabes d'un mot, l'accent tombe sur la dernière syllabe lourde si l'une ou les deux syllabes sont lourdes. Si la dernière syllabe est légère, l'accent frappe la première des deux (Kristoffersen 2008: 67, notre traduction).

Ainsi *hakke* (²CVC-CV⁵) 'piocher' et *hate* (²CV:-CV) 'haïr' seront accentués sur la première syllabe, la dernière étant légère, et *pastell* (CVC-²CVC) 'pastel' sur la dernière puisque celle-ci est lourde.

Il s'ensuit que la longueur est un corrélat acoustique important de l'accent puisqu'une syllabe lourde est constituée soit d'une voyelle longue, soit d'une rime complexe (voyelle + consonne de coda). Dans *hate*, par exemple, la voyelle initiale est longue, elle est donc accentuée, alors que dans *pastell*, la syllabe finale, qui porte l'accent, comporte une voyelle brève suivie d'une consonne de coda. Un tel système peut donner aux oreilles francophones l'impression d'un martèlement avec des suites répétées d'accent, par exemple *ei lita dokke* 'une petite poupée' et *en fin bil* 'une belle voiture'.

Les disyllabes dont la première est accentuée, sont sujettes à des contrastes tonals, par exemple *håpe* (²CV:-CV) 'espérer' vs *håpet* (¹CV:-CV) 'l'espoir', où la syllabe accentuée est associée à des tonèmes différents. Ces patrons mélodiques exhibent une large variation d'une région à une autre et se transfèrent bien souvent aux L2 ou L3 (Andreassen, Lyche & Steien à paraître).

3.2 Prosodie du français

Le français s'oppose directement au norvégien en ce que l'accent n'y a pas pour fonction d'isoler les mots, mais de délimiter des groupes plus larges, généralement une unité syntaxique, c'est-à-dire un mot lexical et les mots fonctionnels qui en dépendent⁶. L'accent en français assume donc essentiellement une fonction postlexicale, étroitement associée à la

⁴ Selon Kristoffersen (2008), cette règle rend compte de la très grande majorité des formes étudiées (entre 75 et 80%), alors que l'adoption d'un patron germanique exige le traitement d'un large nombre d'exceptions.

⁵ Les chiffres 1 et 2 mis en exposant dans les structures syllabiques schématisées indiquent le patron tonal du mot, cf. ci-dessous.

⁶ Cette situation a amené certains linguistes à proposer que le français, faisant partie du groupe (4) dans la typologie présentée ci-dessus, était une langue sans accent (voir inter alii Peperkamp & Dupoux 2002).

structuration intonative qui en découle directement. Autrement dit, en français, l'accent primaire est un accent de groupe et non de mot, il est localisé obligatoirement sur la syllabe finale du dernier mot d'un groupe syntaxique, éventuellement accompagné d'un accent secondaire portant sur la première syllabe de ce groupe, surtout quand ce dernier est long. Il revêt ainsi, au sein du groupe accentuel, une fonction démarcative essentiellement à droite (*le grand blond, prends-le*)⁷.

Tout comme en norvégien, la longueur peut intervenir comme corrélat acoustique de l'accent, mais elle reste secondaire par rapport à l'augmentation de la F_0 , qui s'impose comme le corrélat le mieux mis en valeur lors de tests de perception (Lacheret, Lyche, Morel & Poiré 2006). De plus, hormis certaines variétés extra-hexagonales, comme celle pratiquée en Louisiane (Klingler & Lyche 2012), le français autorise peu les clashes accentuels et s'oppose sur ce point également au norvégien. Enfin, l'accent français, n'étant investi d'aucune fonction au niveau lexical, ne pourra jamais servir à opposer entre eux deux mots lexicaux comme c'est le cas en norvégien (*forkle* 'tablier' vs *forkle* 'déguiser'). La prosodie lexicale intériorisée par nos apprenants se voit encore renforcée par l'accent contrastif de l'anglais, la L2. dont ils ont une excellente maîtrise.

Nous faisons l'hypothèse que les apprenants norvégophones construiront sur la base des systèmes des deux langues qu'ils maîtrisent une interlangue qui maintient un accent lexical. Selon *the Markedness Differential Hypothesis* (MDH)⁸ (Eckman 1977), les différences entre la L1 et la langue d'apprentissage, ainsi que la relation de marque entre les deux langues, permettent de prédire les difficultés et les erreurs des apprenants. D'autres modèles, comme *the Ontogeny Phylogeny Model* (Major 2008), évoquent également l'implication des relations de marque dans la construction de l'interlangue. Il nous semble que si la fréquence typologique d'un trait est déterminante dans la notion de marque, le français, qui serait avec le coréen

⁷ S'ajoute bien évidemment la présence éventuelle d'un accent secondaire dont la position est fluctuante et qui assume une fonction pragmatique (Astésano 2003), par exemple *Je ne VEUX pas*. Pour l'accent initial, voir également Di Cristo (1999).

⁸ Markedness Differential Hypothesis (MDH)

The areas of difficulty that a language learner will have can be predicted such that:

- a. Those areas of the target language that differ from the native language that are more marked than the native language will be difficult;
- b. The relative degree of difficulty of the areas of difference of the target language that are more marked than the native language will correspond to the relative degree of markedness;
- c. Those areas of the target language that are different from the native language but are not more marked than the native language will not be difficult.

(Eckman 1977: 321)

et le bengali unique dans son absence d'accent ou de ton lexical (Jun 2005, Bordal 2012), est plus marqué que le norvégien ou l'anglais quant à son système accentuel. Notre hypothèse du maintien en français d'une forme d'accent lexical chez les apprenants norvégophones se trouve ainsi justifiée⁹.

4. Liaison, enchaînement, quels défis pour l'apprenant norvégophone?

Cette brève introduction à la prosodie du norvégien et à celle du français nous laisse supposer que l'apprenant norvégophone se trouvera démuni devant un système accentuel dont l'unité est constituée par un groupe de mots et non pas par un mot lexical seul. La présence d'un accent lexical natif, qui singularise les mots de la chaîne, s'oppose aussi bien à l'enchaînement qu'à la liaison, dont les effets sont exactement opposés puisqu'ils effacent les frontières de mot. En français, à l'intérieur du groupe accentuel, une resyllabation intervient qui favorise les syllabes ouvertes et fait perdre au mot son autonomie¹⁰, rendant la chaîne opaque et son déchiffrement fort complexe¹¹. Ajoutons à cela le mode d'apprentissage en vigueur, basé sur l'écrit, où l'acquisition du vocabulaire trouve une place de choix par le biais de glossaires. De ce fait, on s'attend à ce que les norvégophones n'enchaînent pas les liaisons et soient influencés par la graphie dans leur réalisation de la consonne de liaison. Les travaux antérieurs, qui, pour une grande partie, ont porté sur des apprenants de L1 germanique, mettent en évidence la fréquence de ce type d'erreur (inter alii, Mastromonaco 1999; Thomas 2004)¹².

L'enchaînement et la liaison procèdent cependant de deux stratégies distinctes même si leurs effets demeurent identiques. L'enchaînement est un processus relativement simple. Il s'agit du déplacement d'une consonne: une consonne de coda finale d'un mot vient occuper l'attaque du mot suivant et lie prosodiquement la suite mot-1_mot-2. Le caractère obligatoire du lien prosodique exclut des séquences du type *viens pa-ri-ci* où une pause marquée séparerait la préposition de l'adverbe, soit **par...[ɛ]jici*. L'enchaînement n'est cependant pas complètement étranger au norvégien dont les approximantes, et particulièrement les rhotiques, peuvent donner lieu à des structures ambisyllabiques. Ainsi, certains locuteurs natifs éprouvent des difficultés à distinguer à l'oreille *Vi ser ringer i vannet* 'nous voyons des

⁹ Voir également Le Gac (1996) pour une étude de la prosodie d'énoncés lus en français par trois étudiants norvégiens.

¹⁰ Voir néanmoins Lyche & Girard (1995) et Durand & Eychenne (2014) pour une position plus nuancée sur la prégnance de l'unité du mot en phonologie.

¹¹ Citons ici l'exemple d'un étudiant norvégien qui regarde régulièrement le Journal Télévisé de la chaîne France 2 et qui demande à l'une des auteures de ce chapitre pourquoi le présentateur remercie tous les soirs [detavək], qui est cette personne? L'étudiant n'avait pas été capable de découper la suite *Merci d'être avec nous!*

¹² Voir également Wauquier & Shoemaker (2013) pour un tour d'horizon sur la question.

ronds dans l'eau' de *Vi ser Inger i vannet* 'nous voyons Inger dans l'eau' (Sørensen & Zickfeldt 1997). Eu égard à ces résultats, nous proposerons que l'enchaînement chez les apprenants norvégophones sera facilité en français par les approximantes finales.

La liaison est un phénomène plus complexe qui exige de l'apprenant l'introduction d'une consonne à l'initiale du mot-2, mais en respectant un ensemble de restrictions: uniquement certaines consonnes sont insérées, un nombre limité de contextes sont concernés, ces derniers étant susceptibles de varier selon le registre de langue. Si un lien prosodique est observé dans l'immense majorité des liaisons, il n'est cependant pas obligatoire: *de bons ... [z]étudiants* est tout à fait acceptable avec une pause marquée après l'adjectif.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le mode d'apprentissage de la langue, par le recours constant au mot écrit et par la mémorisation de mots isolés, joue à l'encontre de la réalisation de la liaison par des sujets norvégiens dont les représentations lexicales du français sont conditionnées par la graphie et restent très proches de cette dernière. L'apprenant produit soit une liaison non enchaînée, soit une réalisation de la consonne enchaînée ou non, calquée sur l'écrit, par exemple [gʁɑ̃demwa] pour *grand [t]émoi*. En revanche, on peut supposer que l'impact du mot isolé sera affaibli par les pratiques langagières: l'apprenant n'emploie pas de substantif sans déterminant, de verbe sans sujet, qui se trouve être le plus souvent un clitique. La formation de groupes prosodiques déterminant + substantif, clitique + verbe devrait se trouver facilitée par leur fréquence d'usage et entraîner dans ces contextes une maîtrise plus rapide de la liaison.

5. IPFC norvégien

Dans ce travail sur l'acquisition de la liaison par les apprenants norvégophones, nous avons étudié douze participants du projet *IPFC: InterPhonologie du Français Contemporain* (Detey & Kawaguchi 2008; Racine, Detey, Zay & Kawaguchi 2012). Ont été sélectionnés six étudiants de l'Université d'Oslo qui suivaient un cours obligatoire de première année en phonétique et phonologie du français, et six lycéens de Kongsbakken VGS à Tromsø qui étaient dans leur cinquième année d'apprentissage de français. Parmi les 40 étudiants d'Oslo enregistrés pour les tâches de répétition et de lecture du protocole IPFC (voir Racine & Detey ce volume), nous avons retenu pour l'ensemble du protocole les étudiants volontaires nés et scolarisés à Oslo, si possible de parents eux-mêmes originaires d'Oslo afin d'obtenir un groupe dialectalement homogène. Cinq des six étudiants sélectionnés ont séjourné en Europe francophone pendant plusieurs mois et tous les étudiants peuvent être considérés comme des apprenants avancés (niveau B1/B2 du

CECRL, Cadre européen commun de référence pour les langues¹³). A Tromsø, 16 élèves ont été enregistrés, tous nés et scolarisés à Tromsø et, dans la grande majorité des cas, avec des parents originaires du nord de la Norvège. Nous avons exclu une seule élève à cause de ses séjours réguliers en France. Les six élèves sélectionnés ne se singularisent pas à l'intérieur du groupe de Tromsø, leur exposition au français se limite très largement à la salle de classe et ils reflètent plutôt un niveau A2 du CECRL. La liste des apprenants est donnée dans le tableau 1.

Point d'enquête Oslo (2014) Niveau de langue: B1/B2		Point d'enquête Tromsø (2014) Niveau de langue A2	
code locuteur	âge	code locuteur	âge
noosaf1	19	notrag1	17
noosch1	24	notrah1	17
nooshi1	19	notrbf1	17
noosjb1	19	notrda1	17
noosmh1	20	notrhh1	17
noosms1	22	notrmh1	17

Tableau 1: Locuteurs des points d'enquête d'Oslo et de Tromsø sélectionnés pour la présente étude.

Pour chaque apprenant nous disposons des données suivantes de parole continue: (1) la lecture du texte PFC (Durand, Laks & Lyche 2009); (2) un entretien guidé d'environ 20 minutes avec un francophone natif, qui pose un ensemble de questions en partie prédéterminées par le protocole IPFC; (3) un entretien libre de même durée entre deux apprenants sur des thèmes proposés à l'avance par l'enseignant. L'ensemble des lectures et des entretiens est transcrit sous Praat et les résultats sur lesquels se base la présente étude sont disponibles dans leur intégralité dans l'archive TROLLing d'UiT Université arctique de Norvège (voir Andreassen & Lyche 2015).

6. Résultats et discussion

Les données issues des douze apprenants sont résumées dans les tableaux 2 et 3. Le tableau 2 présente les résultats globaux de la liaison, dans les trois tâches; une tâche de lecture (texte) et deux conversations (guidée et libre). Si la colonne 1 indique le nombre total de liaisons potentielles observées, cf. les critères établis par le protocole PFC (Durand, Laks & Lyche 2009), la colonne 2 présente le taux de consonnes de liaison produites. Ce dernier taux sert de base au calcul des pourcentages des colonnes 3 et 4. La colonne 3 indique le taux de consonnes de liaisons réalisées avec enchaînement et la colonne 4

¹³ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp

présente le taux de consonnes de liaison produites avec la qualité cible. Finalement, la colonne 5 présente le taux de production cible, où la consonne de liaison est produite avec enchaînement et la qualité cible.

Point d'enquête Niveau de langue	1		2		3		4		5	
	Contextes de liaison		CL produite		Enchaînement		Consonne cible		CL cible enchaînée	
	Tâche	Total	%	Occ.	%	Occ.	%	Occ.	%	Occ.
Oslo B1/B2	Texte	192	60	116/192	93	108/116	90	104/116	50	96/192
	Guidée	126	44	56/126	98	55/56	100	56/56	44	55/126
	Libre	162	55	89/162	93	83/89	100	89/89	51	83/162
Tromsø A2	Texte	192	26	49/192	63	31/49	57	28/49	8	16/192
	Guidée	85	42	36/85	83	30/36	61	22/36	20	17/85
	Libre	67	45	30/67	90	27/30	50	15/30	19	13/67

Tableau 2: Traitement de la consonne de liaison par les deux groupes d'apprenants norvégophones.

La comparaison des deux points d'enquête révèle que toutes liaisons potentielles et réalisées confondues, que ce soit en contexte obligatoire ou facultatif (cf. ci-dessous), les apprenants avancés d'Oslo réalisent plus de liaisons que les apprenants moins avancés de Tromsø, et ceci quelle que soit la tâche. De plus, il est intéressant de noter que, si aucune différence notable entre les tâches ne ressort des données d'Oslo, les données de Tromsø indiquent une meilleure performance en conversation qu'en lecture de texte. De plus, chez les apprenants moins avancés, la qualité de la consonne de liaison reste souvent fautive: par exemple, influencés par la représentation graphique, ils réalisent la consonne de liaison de l'adjectif *grand* tantôt [d], tantôt [n]. Le non voisement de la consonne de liaison du pluriel, par exemple *mes [s]amis*, est également fréquent, ce qui est dû, au moins en partie, à l'absence de la fricative voisée /z/ dans l'inventaire consonantique du norvégien.

Il est important de souligner que si le taux de production cible ne dépasse guère 50% chez les apprenants avancés, cela s'explique par le calcul lui-même, qui comprend les liaisons dites *obligatoires* aussi bien que celles traditionnellement classées comme *facultatives* (Delattre 1966). Ces chiffres sont en fait similaires à ceux de toute la base PFC (Durand, Laks & Lyche 2009) qui donne un taux de réalisation à peine supérieur à 50%. Nous pouvons également constater que dans la parole spontanée, les apprenants moins avancés ont relativement bien acquis l'enchaînement: lorsque la consonne de liaison est réalisée, elle s'enchaîne dans la plupart des cas.

Selon les travaux récents sur la liaison (inter alii Durand & Lyche 2008; Durand, Laks, Calderone & Tchobanov 2011), déterminant + substantif et

clitique + verbe sont les deux contextes qui entraînent une liaison catégorique chez tous les locuteurs natifs. Nous avons donc examiné ces deux contextes dans notre corpus et nous présentons les résultats dans le tableau 3. Comme nous n'avons pas relevé de distinction particulière entre les deux conversations, ces dernières ont été regroupées et opposées à la lecture du texte.

Point d'enquête Niveau de langue	Tâche	Det. + subs.		Det. + subs.		Clitique + verbe		Clitique + verbe	
		CL [z]		CL [n]		CL [z]		CL [n]	
		%	Occ.	%	Occ.	%	Occ.	%	Occ.
Oslo B1/B2	Texte	89	16/18	100	12/12	100	6/6	94	17/18
	Conversation	96	27/28	75	6/8	100	9/9	95	20/21
Tromsø A2	Texte	39	7/18	50	6/12	83	5/6	17	3/18
	Conversation	83	15/18	54	7/13	80	8/10	–	–

Tableau 3: Liaison en [z] et [n] après un déterminant et un clitique.

Ce tableau renforce nos remarques sur les difficultés qu'éprouvent à la lecture les apprenants moins avancés ainsi que le rôle joué par la nature de la consonne de liaison. Si la liaison en [z] après un déterminant n'atteint que 39% dans la lecture, comparé à 83% dans la conversation, la liaison en [n], aussi bien après un déterminant qu'après un clitique, s'avère être encore plus problématique pour les lycéens de Tromsø.

Mastromonaco (1999) relève également dans son corpus une distinction nette entre la lecture et la conversation, distinction qu'elle impute à la difficulté de l'exercice de lecture. Nous retenons ici cette explication, car même si les participants ont pu se familiariser avec le texte avant de le lire, le vocabulaire n'était pas toujours connu et les structures syntaxiques complexes provoquaient des hésitations qui rendaient la lecture peu fluide. Qu'il s'agisse de la lecture ou de la conversation, le tableau indique de meilleures performances après un pronom clitique qu'après un déterminant (consonne de liaison [z]), ce qui nous semble prévisible. En effet, les élèves apprennent les paradigmes verbaux de façon systématique alors que l'apprentissage du substantif se fait avec le défini ou l'indéfini pour indiquer le genre, mais jamais avec le pluriel. Ils peuvent donc plus facilement développer une règle Clitique<s> + <V>verbe → [clitique z verbe] (*nous [z]aimons, ils [z]aiment*) que Déterminant<s> + <V>substantif → [déterminant z substantif] (*les [z]arbres*). Les écarts entre les deux groupes d'apprenants se retrouvent dans quasiment tous les contextes en lecture: alors que les étudiants avancés se comportent plus ou moins comme des natifs avec un taux relativement élevé de liaisons dans leurs lectures, les élèves moins avancés atteignent un niveau de performance à peu près adéquat uniquement dans le contexte clitique [z] +

verbe. Il semblerait que la conscience active du mot en tant qu'unité graphique freine l'usage de la liaison.

Comme déjà indiqué ci-dessus, le tableau 3 met en lumière un autre phénomène important certes, mais dont nous ne connaissons pas l'ampleur. La liaison en [n] chez les apprenants moins avancés est loin d'être catégorique dans les mêmes contextes syntaxiques que ceux de la liaison en [z]. A partir des données PFC, Durand & Lyche (2008) ont montré que la consonne [z] est de loin la plus fréquente en liaison, mais la liaison en [n] se distingue par le fait qu'elle est quasi catégorique dans les contextes où elle apparaît (Mallet 2008). Les erreurs que nous observons chez les apprenants nous semblent imputables à plusieurs facteurs. On peut tout d'abord invoquer une différence de saillance perceptive, la fricative étant plus saillante que la nasale. Aussi, la difficulté à réaliser une consonne nasale après une voyelle nasale peut provenir principalement des consignes d'apprentissage: en effet, les enseignants mettent l'accent sur l'absence en français d'appendice consonantique après une voyelle nasale, ce qui est souvent interprété comme "jamais de consonne nasale après une voyelle nasale". Les données de Tromsø indiquent également que le pronom *on* n'est pas maîtrisé malgré sa fréquence dans le français courant: non seulement peu d'élèves réalisent la liaison dans le texte (*on en a vu*), mais ils n'utilisent jamais *on* dans la parole spontanée.

La propension à lier en début d'apprentissage le clitique au verbe et le déterminant au substantif a été soulignée dans des études antérieures (voir Howard 2013) et nos apprenants se conforment à ces résultats. Ils exhibent également dans leur usage de la liaison très peu de variation¹⁴. Le seul contexte productif où l'on observe de la variation intra-locuteur est la locution *c'est*, qui fait liaison de façon beaucoup plus variable chez les étudiants avancés d'Oslo qu'à Tromsø, mettant ainsi en valeur le chemin d'acquisition: Tromsø 29% (soit 11/38 occurrences) de liaison, certains apprenants ne réalisant aucune liaison; Oslo 42% (soit 24/57 occurrences) de liaison.

Si les données dans les tableaux 2 et 3 font état d'un taux élevé d'enchaînement lorsque les liaisons sont réalisées, elles ne révèlent rien sur l'enchaînement vocalique dans les cas d'absence de liaison. Nous avons donc relevé dans les conversations parmi tous les sites de liaisons possibles les suites réalisées sans liaison et sans enchaînement (*c'est /un pays*). Les résultats mettent en évidence une très grande différence entre les deux groupes d'apprenants. Les élèves de Tromsø accordent au mot une autonomie beaucoup plus grande que ne le font les étudiants d'Oslo, qui ont acquis une certaine pratique du groupe rythmique: sur 143 occurrences de

¹⁴ Le locuteur noosjb, par exemple, lie systématiquement l'auxiliaire *suis* au mot suivant, participe passé ou non.

non liaison, les apprenants d'Oslo ne lient pas 41 occurrences, alors qu'à Tromsø, sur 82 occurrences de non liaison, plus de la moitié, soit 43 occurrences, ne sont pas liées.

Ces derniers chiffres nous ont conduites à nous interroger sur l'enchaînement consonantique dans son ensemble. Est-ce que cette tendance à maintenir une certaine autonomie lexicale telle qu'on l'observe chez les apprenants moins avancés dans les cas où la liaison est absente se retrouve également dans les cas potentiels d'enchaînement consonantique? Les résultats sur l'enchaînement pour les deux groupes d'apprenants apparaissent dans le tableau 4, qui est structuré comme suit: la colonne 1 présente le nombre d'enchaînements potentiels relevés dans les trois registres, à savoir toute occurrence d'un mot avec consonne finale prononcée, suivi d'un mot à initiale vocalique, lorsque les deux mots sont unis par un lien syntaxique fort. La colonne 2 indique le taux de consonnes finales produites, alors que la colonne 3 donne le taux de consonnes finales enchaînées.

	1		2		3	
Point d'enquête	Contextes d'enchaînement		Consonne finale produite		Enchaînement	
Niveau de langue	Tâche	Total	%	Occurrences	%	Occurrences
Oslo B1/b2	Texte	108	99	107/108	42	45/107
	Guidée	55	100	55/55	62	34/55
	Libre	57	100	57/57	81	46/57
Tromsø A2	Texte	108	83	90/108	20	18/90
	Guidée	64	100	64/64	52	33/64
	Libre	72	100	72/72	64	46/72

Tableau 4: Traitement de la consonne finale par les deux groupes d'apprenants norvégophones.

De nouveau, les apprenants avancés d'Oslo se distinguent par une meilleure performance globale que les apprenants moins avancés de Tromsø, et ce indépendamment des tâches. De plus, les apprenants de Tromsø prononcent parfois des voyelles graphiques qui sont muettes en français, par exemple *des activistes [...] prépar[ã] une journée chaude*, ce qui élimine la condition d'enchaînement de la consonne finale. Cependant, les deux groupes démontrent une sensibilité à la tâche en ce qu'ils maîtrisent mieux l'enchaînement en conversation qu'en lecture de texte, confirmant ainsi ce que nous avons déjà mis en évidence pour la liaison.

L'examen des données conversationnelles révèle pour l'enchaînement les mêmes tendances que pour la liaison: les apprenants moins avancés favorisent largement l'enchaînement au sein d'un groupe syntaxique fort, entre

un pronom et un verbe, par exemple *elle* [l]habite, un déterminant et un substantif, par exemple *cing* [k]ans, sans pour autant obtenir un score de 100%. Nous observons également le rôle de la fréquence de certaines locutions qui semblent acquises comme des blocs, par exemple *habite* [t]à. Chez les apprenants plus avancés, l'absence d'enchaînement frappe essentiellement les constructions mot lexical + mot lexical (*école* /*internationale*), c'est-à-dire que, tout comme pour la liaison, la prosodie inhibe l'enchaînement. Il semblerait d'ailleurs que l'enchaînement d'une consonne fixe s'acquière plus tardivement que celui de la consonne de liaison. Ainsi, la préposition *dans* fait liaison alors que *pour* est le plus souvent non enchaînée chez les apprenants moins avancés¹⁵. Nous avons enfin vérifié si certaines consonnes se liaient plus facilement que d'autres et en particulier les approximantes /l, R/, qui peuvent être enchaînées en norvégien, comme mentionné dans la section 4. Nous n'observons aucune corrélation entre la nature de la consonne finale et la réalisation ou non de l'enchaînement. Si les enchaînements en // dominent, cela s'explique par la fréquence des pronoms *il, elle, quel*.

7. Conclusion

Ce travail a examiné la liaison et l'enchaînement dans les données tirées de deux groupes d'apprenants norvégophones, de niveau A2 (Tromsø) vs B1/B2 (Oslo). Ces apprenants dont la langue première est à accent lexical sont exposés à un enseignement qui recourt constamment au mot écrit et où peu d'attention est portée aux phénomènes de sandhi externe. L'apprentissage dès un très jeune âge de l'anglais qui lui aussi se caractérise par un accent lexical vient renforcer l'autonomie accordée au mot lexical. Ces considérations nous ont menées à proposer que les apprenants construisent une interlangue où les mots individuels maintiennent une identité prosodique. Nos résultats indiquent en effet que les apprenants restent fidèles aux frontières du mot, l'unité de base de l'apprentissage, ce qui entraîne dans les deux groupes des difficultés à enchaîner la consonne finale. En revanche, le poids prosodique, la saillance perceptive et la fréquence semblent pouvoir alléger la tâche: les déterminants et les clitiques suivis de la consonne de liaison [z] du pluriel, catégoriquement enchaînée au mot-2 chez les locuteurs natifs, sont les premières catégories à être acquises. Nous avons également observé l'impact de la tâche, en ce que la lecture à haute voix, qui favorise une prosodie axée sur le mot et non sur le groupe, réduit la fluidité de l'élocution et complique l'identification de la qualité cible de la consonne de liaison. Ces résultats soulignent que l'enchaînement s'acquiert moins rapidement que la liaison, mais ils devront être confirmés par une étude de plus grande envergure et

¹⁵ Cette piste pourrait s'avérer intéressante mais elle exige plus de données que celles dont nous disposons à présent.

comparés à une étude portant sur des apprenants dont la L1 se caractérise comme le français par un accent de groupe.

Nous concluons néanmoins en soulignant la nécessité de sensibiliser très tôt les apprenants à la prosodie de la langue tout en leur expliquant tous les mécanismes de l'enchaînement. Si l'on continue la tradition observée dans les manuels pédagogiques, qui consiste à ignorer les phénomènes phonologiques et prosodiques de la parole continue, l'apprenant norvégophone souffrira d'un handicap durable en pérennisant une interlangue avec accent lexical. On peut néanmoins supposer que la conscience linguistique des phénomènes de sandhi externe accompagnée d'un enseignement ciblé leur fera tirer meilleur profit d'une exposition au français authentique en salle de classe.

BIBLIOGRAPHIE

- Andreassen, H. N. & Lyche, C. (2015). *Norwegian L1 and French L3: Learners' production of liaison and enchaînement*. <http://hdl.handle.net/10037.1/10176>. UiT Open Research Data [Distributor] V1 [Version].
- Andreassen, H. N., Lyche, C. & Steien, G.B. (à paraître). Les norvégophones. 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.
- Astésano, C. (2003). *Rythme et accentuation en français. Invariance et variabilité stylistique*. Paris: L'Harmattan.
- Bordal, G. (2012). *Prosodie et contact de langues. Le cas du système tonal du français centrafricain*. Thèse de doctorat, Université d'Oslo.
- Bødtker, T. & Høst, S. (1896). *Lærebog i fransk for begynnere*. Kristiania: Grimsgaard & Maling Forlag.
- Bødtker, T. & Høst, S. (1929). *Lærebok i fransk for begynnere. Utgave B*. Oslo: Aschehoug Forlag.
- Bødtker, T. & Høst, S. (1946). *Lærebok i fransk for begynnere. Utgave C ved Dr. Philos. Gunnar Høst*. Oslo: Aschehoug Forlag.
- Delattre, P. (1966). *Studies in French and Comparative Phonetics*. The Hague: Mouton.
- 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.
- Di Cristo, A. (1999). Vers une modélisation de l'accentuation en français. Première partie: la problématique. *Journal of French Language Studies*, 9, 143-179.
- Durand, J. & Eychenne, J. (2014). Mot et phonologie du français: de la persistance d'une illusion. In J. Durand, G. Kristoffersen & B. Laks (éds.), *La phonologie du français. Normes, périphéries, modélisation. Mélanges pour Chantal Lyche* (pp. 227-260). Paris: Presses Universitaires de Paris Ouest.
- Durand, J., Laks, B., Calderone, B. & Tchobanov, A. (2011). Que savons-nous de la liaison aujourd'hui? *Langue Française*, 169, 103-135.
- 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. (2008). French liaison in the light of corpus data. *Journal of French Language Studies*, 18, 33-66.
- Eckman, F. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning*, 27, 315-330.
- Fox, A. (2000). *Prosodic Features and Prosodic Structures: the Phonology of Suprasegmentals*. Oxford: Oxford University Press.
- Harmegnies, B., Delvaux, V., Huet, K. & Piccaluga, M. (2005). Oralité et cognition: pour une approche raisonnée de la pédagogie du traitement de la matière phonétique. *Revue PArôle*, 34-35-36, 277-348.
- Henriksen, T. (2004). *Begynnerbøker i fransk fra 1896 til 1974. A. Trampe Bødtker og Sigurd Høst, Lærebog i fransk for begyndere og dens arvtakere. Innhold, tekststrategier og iscenesettelser*. Thèse de doctorat, Université d'Oslo.
- Henriksen, T. & Lyche, C. (1997). L'enseignement de la prononciation du français en Norvège dans la première moitié du 20^e siècle: évolution des stratégies. In E. Hammar (éd.), *Phonétique et pratiques de prononciation. Actes du colloque de Lindköping/Vadstena 22-25 mai 1996, SIHFLES*, 19, 206-220.
- Howard, M. (2013). La liaison en français langue seconde. Une étude longitudinale préliminaire. *Language, Interaction and Acquisition*, 4, 190-231.
- Hønsi, H., Kjetland, C. M. & Liautaud, S. (2006). *Enchanté 1*. Oslo: Cappelen.
- Hønsi, H., Kjetland, C. M. & Liautaud, S. (2007). *Enchanté 2*. Oslo: Cappelen.
- Jun, S.-A. (2005). *Prosodic Typology: the Phonology of Intonation and Phrasing*. New York: Oxford University Press.
- Klingler, T. & Lyche, C. (2012). Cajun French in a non-Acadian community: A phonological study of the French of Ville Platte, Louisiana. In R. Gess, C. Lyche & T. Meisenburg (éds.), *Phonological Variation in French: Illustration from three Continents* (pp. 275-312). Amsterdam: John Benjamins.
- Kristoffersen, G. (2000). *The Phonology of Norwegian*. Oxford: Oxford University Press.
- Kristoffersen, G. (2008). *Kort innføring i norsk fonologi* (manuscrit). Département des études linguistiques, littéraires et esthétiques, Université de Bergen. <http://folk.uib.no/hnogk/Fonologiinnforing08.pdf>.
- Lacheret, A., Lyche, C., Morel, M. & Poiré, F. (2006). Vous avez dit proéminence? *Actes des 26^e Journées d'Etude sur la Parole (JEP'06)*, Dinard, 12-15 juin 2006, 183-186.
- Le Gac, D. (1996). *Durée syllabique et configurations tonales d'énoncés français lus par des Norvégiens*. Mémoire de maîtrise, Université de Paris 7.
- Lokøy, G. & Ankerheim, B. (2003). *Contours. Fransk for den videregående skole*. Oslo: Gyldendal.
- Lokøy, G. & Ankerheim, B. (2006). *Contact : fransk 1*. Oslo: Gyldendal.
- Lyche, C. & Girard, F. (1995). Le mot retrouvé. *Lingua*, 95, 205-221.
- Major, R. C. (2008). Transfer in second language phonology: A review. In J. G. Hansen Edwards & M. L. Zampini (éds.), *Phonology and Second Language Acquisition* (pp. 63-116). Amsterdam: John Benjamins.
- Mallet, G.-M. (2008). *La liaison en français: descriptions et analyses dans le corpus PFC*. Thèse de doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Mastromonaco, S. (1999). *Liaison in French as a second language*. Thèse de doctorat, Université de Toronto.
- Passy, P. (1892). *Les sons du français*. Paris: Firmin-Didot.
- Peperkamp, S. & Dupoux, E. (2002). A typological study of stress 'deafness'. In C. Gussenhoven & S. Warner (éds.), *Laboratory Phonology VII* (pp. 203-240). Berlin: Mouton de Gruyter.

- 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.
- Storm, J. (1887). Om en forbedret undervisning i levende sprog. *Universitets- og skole-annaler*, 11-13, Kristiania.
- Sørensen, M. & Zickfeldt, W. (1997). Sammenkjeding i fransk, norsk og tysk. *Arbeitsberichte des germanistischen Instituts der Universität Oslo*, 10, 5-23.
- Thomas, A. (2004). Phonetic norm versus usage in advanced French as a second language. *International Review of Applied Linguistics*, 42, 365-382.
- Torp, A. & Vikør, L. S. (1993). *Hovuddrag i norsk språkhistorie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- 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, 161-189.