

L'apprentissage des liaisons élémentaires au moyen des TICE dans le contexte universitaire japonais

NAKAMURA Hiroki
The Open University of Japan

Résumé

Dans le but de faire étudier efficacement le français de base, l'apprentissage autonome en dehors de la classe est indispensable, car les étudiants débutants japonophones non-spécialistes de français n'ont que deux séances hebdomadaires de français de 90 minutes. Bien que la liaison en français constitue un élément important dans l'enseignement de l'oral, peu de temps est consacré à cette question dans les cours. Pour combler ce manque, l'intégration d'un outil numérique nous semble efficace. C'est pourquoi nous avons effectué certaines expérimentations au moyen des TICE, en dehors de la classe et à la fin de la classe, pour la vérification de ces effets. En nous appuyant sur Durand et Lyche ainsi que Bybee, nous avons choisi plusieurs phrases simples contenant des liaisons « élémentaires » et les enregistrements modèles de ces phrases ont été télétransmis sur notre site web. Nous montrons les résultats de nos expérimentations à travers les tâches de la lecture oralisée. Nos résultats indiquent que la réalisation de la consonne de liaison [n] est la plus difficile parmi les trois consonnes de liaison. Après les analyses détaillées, nous proposons des exercices pratiques pour la remédiation pédagogique.

In order to make the basic study of French more efficient, self-directed learning outside of the classroom is indispensable, especially because Japanese-speaking beginner students who are not majors in French but learn it as a general education subject have only two French classes of 90 minutes weekly. Even though the liaison phenomenon in French is an important element in oral skills learning, little time is spent teaching it in the French classroom. To compensate for this lack, the integration of digital tools might be efficacious. For this reason, we have conducted certain experiments using ICT, both outside the classroom and at the end of the class, to verify the effects. Relying on the articles of Durand and Lyche as well as that of Bybee, several simple phrases containing the « elementary » liaisons were chosen and the recorded model sounds were uploaded to our website. We show the results of our experiments via oral reading tasks. Our results indicate that the realization of the liaison consonant [n] is the most difficult one among the three liaison consonants. After analyzing the results in detail, we propose practical exercises for pedagogical remediation.

Mots clés

Liaison en français, lecture oralisée, TICE, apprentissage autonome.
Liaison in French, reading aloud, ICT, self-directed learning.

1 Introduction

Cet article a pour objectif de mettre au clair les types de consonnes de liaison (désormais : CL) en français les plus difficiles à réaliser pour débutants japonophones dans l'apprentissage autonome¹ au moyen des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). Les étudiants japonais dont le français n'est pas la discipline principale ont de la difficulté à améliorer leurs compétences langagières en

¹ Le terme « autonome » utilisé dans cet article ne se réfère pas à l'« autonomie » dont parle Holec (1981). Nous pouvons parler plutôt d'« autodidacte » ou « autodirigé » (*self-instruction* en anglais) que Little, chercheur irlandais explique. Pour plus de détail, voir Little, Dam & Legenhausen (2017).

français par manque de temps d'apprentissage à l'université : le plus souvent, ils ont seulement 2 cours de français (soit deux fois 90 minutes) par semaine. Pour résoudre ce problème, l'introduction de l'apprentissage autonome hors classe est indispensable.

Si nous avons choisi comme sujet l'apprentissage de la liaison en français, c'est d'une part parce que la liaison constitue l'un des points les plus difficiles à assimiler pour les apprenants débutants de français ; et c'est d'autre part parce qu'ils ne trouvent aucun exemple de liaison concret, à part quelques exemples présentés dans le manuel lorsqu'ils veulent parler en français. Ni les dictionnaires, ni les dictionnaires électroniques ne leur donnent plus de renseignements concrets : d'où notre idée de créer un site web original pour des apprenants japonophones, avec des données sonores.

Dans cet article, nous allons d'abord réfléchir à la liaison par rapport au CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues). Ensuite, nous allons expliquer la méthodologie et notre procédé d'expérimentation au moyen des TICE. Enfin, nous allons montrer les résultats avec nos analyses pour proposer des remédiations pédagogiques.

2 L'apprentissage de la liaison et l'enseignement du FLE

2.1 La définition de la liaison en français

La liaison en français est un des phénomènes de sandhi, existant, à ce qui nous semble, dans beaucoup de langues. Cependant, la liaison comporte des aspects très particuliers et, de ce fait, attire bien des chercheurs. D'après Grevisse,

La liaison, c'est le fait qu'une consonne finale, muette dans un mot pris isolément, s'articule dans un syntagme quand le mot qui suit commence par une voyelle : *Les enfants sont arrivés sans encombre.* — cette consonne forme syllabe avec le mot qui suit : [le-zã-fã]. Il s'agit d'un phénomène phonétique ; (Grevisse, 1993 : 46) (C'est nous qui soulignons.)

Or, dans l'ouvrage *la grammaire d'aujourd'hui, guide alphabétique de linguistique française*, les auteurs expliquent ainsi la liaison :

Phénomène d'enchaînement phonologique qui entraîne, quand le mot suivant commence par une voyelle, la prononciation d'une consonne graphique finale, oralement muette dans les autres cas. On dira ainsi [pøtitafa], mais [pøtigakso]. Contrairement à l'écrit où les mots sont séparés par des blancs, l'oral se présente comme un enchaînement sans coupure, pouvant chevaucher les mots : la liaison est donc un cas particulier de l'enchaînement. (Arrivé, Gadet & Galmiche, 1986 : 379) (C'est nous qui soulignons.)

En effet, la liaison est en rapport étroit avec l'enchaînement. Mais il faut distinguer la

liaison de l'enchaînement, comme le suggèrent Delattre² et Grevisse³. Il n'y a pas de doute que la liaison concerne la phonétique et la phonologie. Or, lorsqu'il s'agit de la réalisation de la liaison, il sera nécessaire de la concevoir dans une sphère plus élargie.

Nous voudrions situer la réalisation de la liaison en relation, non seulement avec la phonétique et la phonologie, mais aussi avec la morphologie et la syntaxe. En plus de ces quatre domaines, les « interfaces »⁴, domaines intermédiaires, c'est-à-dire, phonétique-phonologie, phonologie-morphologie (morpho-phonologie), morphologie-syntaxe (morpho-syntaxe), phonologie-syntaxe⁵, sont à considérer, de notre point de vue, pour étudier la réalisation de la liaison. Ici, nous parlerons de l'interface morpho-phonologie.

2.2 La morpho-phonologie et le CECR

Le terme « morphophonologie » est d'abord introduit par Troubetzkoy dans son livre intitulé *Principes de phonologie*, dans lequel il le définit comme « l'étude de l'emploi en morphologie des moyens phonologiques d'une langue » (1938 : 337).

La version française de 2001 du CECR définit ainsi la morpho-phonologie : « La morphophonologie traite de la variation des morphèmes déterminée par le contexte phonétique (par exemple [d] dans « grande maison », « grand ensemble ») [...]. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 90). Cette explication⁶ fait mention de la liaison sans la nommer, car il s'agit d'une modification phonétique du caractère [d] dans « grand ensemble ».

Or, à notre grand regret, dans le *volume complémentaire* du CECR de 2018, cette partie a été supprimée, à part les descriptions de la langue des signes, dans la section « Compétences communicatives langagières » (pp.136-163). En effet, le CECR ne visait pas, dès le départ, la maîtrise d'une langue avec le locuteur natif idéal comme ultime modèle. Mais il semble que le CECR de 2018 renforce cette tendance, ce qui fait que cette mention sous-jacente de la liaison a disparu. Et il y a une autre suppression déplorable, pour nous, dans le nouveau CECR : la description sur la compétence orthoépique, la compétence qui concerne la lecture à haute voix.

² « Nous notons bien que la liaison ne s'applique qu'à une consonne finale qui serait muette dans le mot isolé, car c'est par là que ce phénomène est unique au français. Dans le cas d'une consonne qui serait prononcée dans le mot isolé, on dit qu'il y a "enchaînement". » (Delattre, 1966 : 55) Il explique aussi que « la liaison est la survivance de quelques enchaînements de consonnes finales de l'ancien français. À une époque antérieure, toutes les consonnes finales que l'on écrivait étaient prononcées (ah ! le bel âge !). » (*ibid.*, 39).

³ « Il faut distinguer la liaison de l'enchaînement, phénomène par lequel une consonne finale qui est toujours articulée forme syllabe avec le mot suivant qui commence par une voyelle (sauf s'il y a une pause) » (Grevisse, 1993 : 46)

⁴ Quant à la notion de « l'interface », voir Déchaine (2005 : 1).

⁵ Il existe des articles sur la liaison en français dans le cadre de l'interface phonologie-syntaxe. En voici quelques-uns : Selkirk, 1972 : 205-407 ; Masutti, 2015 : 99.

⁶ Elle se trouve, dans le CECR de 2001, à la page 90 dans le chapitre 5, plus précisément dans le « 5.2.1.2 Compétence grammaticale » (pp.89-91) dans « 5.2 COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES » (pp.86-101).

2.3 La lecture à haute voix dans le CECR

La compétence orthoépique est liée à la prononciation des mots. Dans le CECR de 2001, elle est expliquée de la manière suivante :

5.2.1.6 Compétence orthoépique

Réciproquement, les utilisateurs amenés à lire un texte préparé à haute voix, ou à utiliser dans un discours des mots rencontrés pour la première fois sous leur forme écrite, devront être capables de produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite. (Conseil de l'Europe, 2001 : 92) (C'est nous qui soulignons.)

Cette partie a été malheureusement supprimée dans le nouveau CECR, qui semble attacher moins d'importance à la lecture oralisée. Pour notre part, cette suppression est réductrice, car dans l'apprentissage du français langue maternelle, la lecture à haute voix est bien respecté et même renforcée⁷. Par ailleurs, du point de vue psycholinguistique, Billières (2005) insiste sur le rôle crucial de la correction phonétique en classe de FLE, car elle permet une meilleure reconnaissance des « unités sonores que l'élève convoque quand il lit » (2005 : 12) et « garantit un codage phonologique amélioré qui aura des conséquences positives sur l'activité de lecture » (*id.*), tout en précisant qu'il est question de « la lecture silencieuse et à haute voix » (*ibid.*, 2).

Nous pouvons en déduire que la lecture à haute voix est une tâche indispensable sur le plan psycholinguistique de même que sur le plan didactique, afin que les apprenants puissent acquérir la meilleure compétence langagière. Nous ne saurons pas pourquoi la compétence orthoépique a été omise dans le nouveau CECR. Toutefois, elle reste capitale pour les apprenants débutants afin de saisir en quelque sorte les relations entre les sons et l'orthographe en français.

Nombreuses sont les recherches sur l'apprentissage de la liaison dans le cadre de la langue étrangère / seconde : Thomas, 2002 ; Howard, 2013 ; Kondo, 2012 ; Racine, 2014 et Kitamura, 2018, *etc.* L'article de Kitamura traite de la perception orale de la liaison en français chez des apprenants japonais intermédiaires et avancés au moyen des TICE. À ma connaissance, il n'y a aucune étude antérieure de l'apprentissage oral de la liaison chez les débutants japonophones au moyen des TICE.

3 Méthodologie et procédé

3.1 Objet de recherche

Notre objet de recherche est le suivant : quels sont en français les types de consonnes de liaison (CL) les plus difficiles à réaliser pour les débutants japonophones en lecture à haute voix ? Dans notre expérimentation, les participants sont invités d'abord à effectuer des exercices autonomes comprenant des liaisons en dehors de la classe, et ensuite des tâches de prononciation immédiate à la fin de la classe, dans les deux sortes de processus, au moyen des TICE. En effet, notre supposition est que si les exercices autonomes sont bien menés en dehors de la classe, ces pratiques empiriques pourraient être utiles quand les participants auront à faire à l'improviste des tâches de prononciation comprenant des liaisons à la fin de la classe. Pour le détail, nous y reviendrons.

⁷ Voir l'article paru dans le site web intitulé « Français cycle 2 - Lecture et compréhension de l'écrit ». < <https://eduscol.education.fr/cid107470/francais-cycle-lecture-comprehension-ecrit.html> >
Dans ce site, nous trouvons un fichier en format pdf expliquant l'importance de la lecture à haute voix.

3.2 Deux activités dans l'apprentissage des langues étrangères

Ici, nous aimerions expliquer deux sortes d'activités qui concernent l'apprentissage des langues étrangères. Nunan et Lamb (1996 : 88) distinguent deux catégories de questions dans l'enseignement d'une langue étrangère en classe : d'un côté, « *Display questions* » qui sont des questions dont on connaît la réponse (Par exemple, quand l'enseignant montre un livre et pose aux apprenants la question suivante : « Est-ce un livre ? ») et de l'autre côté, « *Referential questions* » qui sont au contraire des questions dont l'interrogateur ne connaît pas la réponse. Ohki (2005 : 27-29) a appliqué ces deux catégories aux activités d'apprentissage d'une langue étrangère : les activités « *Display* » et les activités « *Referential* ». Voici notre traduction en français de ses explications en japonais portant sur « *Display* » : 1) Les réponses sont préalablement données. 2) Les réponses sont catégoriquement jugées vraies ou fausses. 3) L'enseignant peut poser les mêmes questions à tous les apprenants en même temps. 5) Les réponses portent plutôt sur les formes. Ohki donne comme exemple de ces activités « la prononciation, la compréhension orale, la grammaire, la conversation stéréotypée » (souligné par nous). Par contre, les activités dans lesquelles il y a beaucoup d'interactions entre apprenant et enseignant sont principalement définies comme activités « *Referential* »⁸. Concernant les activités « *Display* », il explique que ces activités ont des contenus appropriés à l'apprentissage auto-dirigé, par exemple, l'apprentissage par cœur à travers des exercices répétitifs. Nous pensons que la tâche de la lecture à haute voix se range dans la catégorie « *Display* », étant donné qu'il s'agit bien de la prononciation avec des exercices préalablement effectués au moyen des TICE.

3.3 L'enseignement du FLE au Japon et la structure des cours de français

La plupart des étudiants commencent à apprendre, à l'université, l'une des deuxièmes langues étrangères proposées, dont le français, après avoir étudié l'anglais au collège et au lycée. En ce qui concerne les méthodes et approches de didactique du FLE utilisées au Japon, selon le compte rendu⁹ de l'enquête auprès d'environ 200 enseignants du FLE au Japon, bien que le pourcentage de la combinaison de la grammaire et de la conversation représente 65,2%, la méthode grammaire-traduction occupe une place encore importante (45,5%) et l'approche communicative, à proprement parler, est pratiquée seulement dans 16,6% des cours de FLE.

En général, les étudiants non-spécialistes de français suivent, en première année d'université, deux cours de français (chaque cours étant de 90 minutes) par semaine assurés par 2 enseignants (un japonophone, un francophone), les deux cours constituant donc la combinaison de la grammaire de base et de la conversation rudimentaire. Nous avons pu avoir les données anonymes de 22 apprenants¹⁰ d'une même classe dans le cours

⁸ Voici notre traduction en français des explications d'Ohki : 1) Les réponses ne sont pas préalablement données. 2) Les réponses ne sont pas jugées vraies ou fausses. 3) L'enseignant ne peut faire faire ces activités qu'à chacun de ses apprenants d'une manière individuelle. 4) Les exercices seront communicatifs. 5) Les réponses portent plutôt sur les contenus. Pour favoriser l'apprentissage auto-dirigé hors classe, nous pensons qu'il faut donner des exercices appartenant aux activités « *Display* ».

⁹ Société japonaise de didactique du français (SJDF) et Société japonaise de langue et littérature française (SJLLF). (2012). « Compte rendu de l'enquête sur la situation réelle de l'enseignement du français » < http://www.sjllf.org/jowi9bu3j-261/?action=common_download_main&upload_id=818 >

¹⁰ 22 étudiants débutants non-spécialistes de français ont participé pendant 3 mois à l'expérimentation, d'octobre à décembre 2017. Au commencement cela faisait 6 mois qu'ils avaient commencé à apprendre le

de grammaire de première année, ce qui fait que nos exercices restent bien rudimentaires.

3.4 Procédé d'expérimentation

D'abord, concernant les exercices autonomes de lecture à haute voix, les apprenants de la classe étaient invités à entendre ou à écouter, hors classe, 4 phrases simples sur notre site original¹¹ et à les enregistrer avec leur smartphone à l'aide d'une application appelée « LINE Keep ». Ensuite ils étaient invités à envoyer au professeur, avant une date précise, leurs enregistrements via un lien de téléchargement direct. Enfin, en classe a été réalisé un petit test oral, en réalité un test improvisé, une semaine après les exercices autonomes de la lecture à haute voix. Concrètement parlant, c'est à la fin d'une séance du cours de grammaire que les participants devaient enregistrer, de la même façon qu'ils avaient effectué, hors classe, les exercices autonomes de lecture à haute voix, 3 phrases simples qu'ils n'avaient pas eu l'occasion de préparer chez eux. Ils devaient envoyer au professeur leur enregistrement via un lien de téléchargement direct avant de quitter la salle. Avant d'analyser les données des petits tests oraux, il nous faut de préciser quels types de liaisons ont été choisis dans notre expérimentation.

3.5 Liaisons à apprendre au niveau élémentaire

Delattre a opéré une classification des liaisons en français lorsqu'il enseignait le français aux États-Unis. Le phonéticien explique la liaison dans les termes suivants : « Dans l'enseignement des débutants, on peut s'en tenir à ce seul principe. Alors il suffit d'habituer les élèves à juger du degré d'union. » (Delattre, 1966 : 39). Ce seul principe dont il parle est expliqué de la manière suivante :

« De là, le premier principe, qui pourrait suffire à résoudre tous les cas de liaison, de non-liaison ou de possibilité : *la liaison se fait dans la mesure où l'usage a consacré l'extrême étroitesse d'union de deux mots ou classes de mots* :

Ils entrent, mais : les gens / entrent.

Un petit habit, mais : un habit / étroit. » (Delattre, 1966 : 39)

Delattre est probablement un des premiers chercheurs à avoir essayé de clarifier le phénomène de la liaison tout en enseignant le français comme langue étrangère et il a donné aussi une classification des liaisons sous forme de tableaux¹² (simplifié et détaillé) : liaisons obligatoires, liaisons facultatives et liaisons interdites. Conçue pour les apprenants étrangers, cette classification est normative, mais comme le signalent Morin et Kayne (1982 : 295), elle reste l'une des « *classical references for liaison* ».

Pourtant, ce critère ne nous semble pas très éclairant sous un aspect grammatical. Afin d'avoir un critère plus simplifié sur les liaisons à apprendre au niveau élémentaire, nous nous référons à 4 contextes énumérés en anglais par Durand et Lyche dans lesquels les liaisons se réalisent d'une façon systématique dans les usages :

- (i) Déterminant + initial vocalique X dans un SN¹³ : (un, les, des, mon, son, ton, mes, tes, ses) : *les enfants, les autres enfants, mon enfant...*

français dans les deux cours hebdomadaires de français. Cependant, nous n'avons que 19 ou 20 données à cause des absences d'étudiants lors de lecture oralisée.

¹¹ Voici notre site original pour l'apprentissage de la liaison en français : Nakamura (2017). < <http://frapro.info/> >

¹² *Op. cit.*, pp.43-48.

¹³ SN : Syntagme nominal

(ii) Proclitique : (ils, elles, on, nous, vous, en) : *on [n]en [n]avait parlé, il y en [n] a...*

(iii) Enclitique : *De quoi parle-t-[t]on ? , Comment dit-[t]on , Encore faut-[t]il travailler...*

(iv) Mot composé et Expression figée : *tout-[a]à-fait, toujours est-[t]il, pot-[t]au-feu...*

(Durand et Lyche, 2008 : 54) (C'est nous qui traduisons en français.)

Nous considérons ces liaisons systématiquement réalisées et grammaticalement expliquées comme des liaisons obligatoires, que nous appelons « liaisons élémentaires à apprendre dès le début de l'apprentissage » : (i) déterminant + substantif dans un SN, (ii) proclitique + verbe, (iii) verbe + enclitique, (iv) mot composé et expression figée. Et nous y ajoutons la structure « *C'est + un / une + substantif* ». bien que Grevisse et Dictionnaire de l'Académie française classent parmi les liaisons obligatoires, une structure quelque peu différente concernant le verbe *être* :

« 3° Après *c'est* et *il est* impersonnel : *C'est évident, C'est à voir, il est impossible, il est à penser que...* »¹⁴

« entre *est* et le mot qui suit, dans des formes impersonnelles ou dans la forme présentative : *il est(t)évident qu'il viendra ; c'est(t)à voir ;* »¹⁵

Si nous tenons à considérer la structure « *C'est + un / une + substantif* » comme liaison élémentaire à apprendre, c'est que cette structure est l'une des premières phrases que les débutants japonophones rencontrent et étudient dans un manuel publié au Japon. Par ailleurs, d'après Bybee (2005 : 31-32) qui utilise les données d'Ågren (1973), concernant le verbe *être*, lorsque la forme *est* constitue le Mot1, la liaison est réalisée dans 97% des cas. C'est une raison majeure pour laquelle nous avons intégré la structure « *C'est + un / une + substantif* » parmi les liaisons élémentaires. C'est ainsi que dans nos expérimentations nous avons donné des phrases simples qui contiennent les 5 structures mentionnées ci-dessus.

4 Résultats et analyses

4.1 Résultats des tâches de prononciation immédiate

Nous présenterons maintenant les résultats de nos expérimentations afin de répondre à notre question de recherche suivante : quels types de consonnes de liaison (CL) ont été les plus difficiles à réaliser en lecture à haute voix pour les débutants japonophones ? Voici le tableau des résultats des tâches de prononciation immédiate effectuées en tant que test improvisé au moyen des TICE à la fin de la classe.

Consonne de liaison (CL)	Phrase de la tâche de prononciation immédiate	Taux de réussite	La moyenne de taux de réussite
--------------------------	---	------------------	--------------------------------

¹⁴ Grevisse, *op.cit.*, p.48.

¹⁵ Dictionnaire de l'Académie française : Questions de langue : liaisons, < <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9L0694> >

[t]	C'est <u>une</u> maison. C'est <u>un</u> bon ordinateur. <u>Ont-elles</u> vingt ans ? Ont-elles <u>vingt ans</u> ? <u>Quand est-ce</u> qu'elles arrivent ?	94,74 % 94,74 % 85,00 % 65,00 % 60,00 %	79,90 %
[z]	<u>Nos enfants</u> aiment les fruits. <u>Elles entrent</u> dans un café. Elles entrent <u>dans un</u> café. C'est <u>trois euros</u> . Quand est-ce qu' <u>elles arrivent</u> ?	78,94 % 65,00 % 95,00 % 15,79 % 15,00 %	53,95 %
[n]	C'est un <u>bon</u> ordinateur. Il parle <u>en italien</u> . Elle parle <u>en anglais</u> . Ils vont <u>en Angleterre</u> .	21,05 % 20,00 % 25,00 % 15,79 %	20,46 %

Tableau 1 : Taux de réussite de réalisation de la liaison chez nos apprenants japonophones

La moyenne des taux de réussite des trois CL [t] [z] [n] montre que la CL [n] a été la plus difficile parmi les trois CL. Si nous regardons de près le taux de réussite de chaque tâche, cette tendance pourrait être confirmée, à l'exception de quelques tâches. Nous allons analyser quelques exemples de ces résultats.

Dans nos tableaux, nous allons utiliser désormais « le codage de la liaison dans PFC (Phonologie du Français Contemporain) », initialement présenté en français par Racine¹⁶ dans « le projet InterPhonologie du Français Contemporain (IPFC) : Quelles réalisations de la liaison chez des apprenants hispanophones et japonophones ? » (2012) sous la forme de PowerPoint, et ce Codage a été expliqué quatre ans après par Durand et Lyche, en anglais au titre de « Approaching variation in PFC the liaison level »¹⁷.

4.2 Analyse et remarque 1 : la cohésion syntaxique dans le contexte de la liaison

Le tableau 2 ci-dessous montre le pourcentage des trois cas de la réalisation de la liaison lors de la lecture oralisée.

¹⁶ Les explications suivantes sur le codage de la liaison dans PFC sont, d'une part, tirée du document en français en PowerPoint de Racine (2012 : 71) et d'autre part traduites par nous, à partir de l'article de Durand et Lynche (2016 : 366) : « Tous les codages comporteront au minimum deux symboles. Le premier chiffre indique le nombre de syllabes du mot liaisonnant.

- Champ 1 : ○ 1 = une syllabe, ○ 2 = deux syllabes ou plus
- Champ 2 : est tiré de l'ensemble {0, 1, 2, 3, 4} où ○ 0 = absence de liaison, ○ 1 = une syllabe, ○ 2 = deux syllabes ou plus, ○ 3 = incertitude, ○ 4 = liaison épenthétique
- Champ 3 : indique la nature phonétique de la consonne quand la liaison est réalisée (z, t, p, n, etc.)
- Champ 4 : indique si la liaison est précédée par une petite pause, une hésitation (h), ou bien si la liaison est présentée avant le mot initial consonnant (C).
- Champ 5 : est utilisé seulement pour la liaison après les voyelles nasales pour indiquer si la liaison [n] est précédée par une voyelle orale (VO) ou une voyelle nasale (VN). »

¹⁷ Cet article a été réuni dans l'ouvrage intitulé *Varieties of spoken French* (2016 : 363-375).

Trois cas de réalisation de la liaison indiqués en Codage PFC / IPFC	Nombre de participants (= 19)	Pourcentage
C'est l l t une maison.	11	57,89 %
*C'est l l t(un) maison.	7	36,84 %
C'est l0 une maison.	1	5,26 %
Total	19	

Tableau 2 : Taux de réussite de la liaison pour la phrase « C'est une maison. »

En plus du Codage PFC / IPFC, nous utilisons aussi l'API (Alphabet Phonétique International) pour indiquer les sons prononcés par les apprenants. En regardant la phrase *C'est une maison* sur l'écran de projection, environ 95% des participants ont bien réalisé la liaison avec la consonne [t]. Cependant, environ 37% des participants ont prononcé [*setœmezõ] à la place de [setynmezõ], chose que nous n'avions pas prévue. À part un apprenant qui n'a pas réalisé la liaison, 18 participants sur 19 ont été conscients du fait qu'il y a bien une liaison à réaliser après le verbe *être*. D'où l'efficacité des exercices autonomes au moyen des TICE hors classe. Mais pourquoi environ 37 % des participants ont-ils prononcé [*setœmezõ] ? Sur ce point, il est indispensable de nous référer à la « cohésion syntaxique » dont parle Bybee :

[...] la thèse selon laquelle ce qui a été appelé « cohésion syntaxique » correspond en fait à la fréquence de co-occurrence, un facteur qui détermine la force de l'association entre le premier et le second éléments d'une séquence. Cette connexion est mémorisée et renforcée par un usage fréquent. (Bybee, 2005 : 34) (C'est nous qui soulignons.)

Si 7 participants sur 19 ont prononcé [*setœmezõ] plutôt que [setynmezõ] tout en regardant la phrase écrite *C'est une maison*, c'est que la phrase commençant par « C'est un » est un prototype même de la structure « C'est + *article indéfini* » d'une part, et que d'autre part, ces apprenants ont entendu surtout [setœ] et non [setyn] dans les exercices autonomes, du moins sur notre site web. Il s'avère que la fréquence d'une structure - en l'occurrence « C'est + *article indéfini* » - avec une liaison entendue réellement peut exercer une certaine influence sur la lecture improvisée à haute voix à la fin de la classe. C'est pour cette raison qu'environ 37 % des participants ont prononcé la liaison [*setœmezõ] au lieu de dire [setynmezõ]. L'affirmation suivante de Bybee nous semble applicable à ces cas-ci : « plus la fréquence d'une séquence de mots ou d'une construction est élevée, plus il est probable que la liaison soit préservée ; » (*ibid.*).

4.3 Analyse et remarque 2 : Les ressources cognitives utilisées dans le contexte de la liaison

La deuxième tendance que nous avons discernée concerne la différence des taux de réussite de proclitique entre les deux phrases indiquées dans les tableaux 3 et 4 :

Deux cas de réalisation de la liaison indiqués en Codage PFC / IPFC	Nombre de participants (= 20)	Pourcentage
Elles11z entrent dans un café.	13	65,00 %
Elles10 entrent dans un café.	7	35,00 %
Total	20	

Tableau 3 : Taux de réussite de la liaison pour la phrase « Elles entrent dans un café. »

Deux cas de réalisation de la liaison indiqués en Codage PFC / IPFC	Nombre de participants (= 20)	Pourcentage
Quand est-ce qu'elles10 arrivent ?	17	85,00 %
Quand est-ce qu'elles11z arrivent ?	3	15,00 %
Total	20	

Tableau 4 : Taux de réussite de la liaison pour la phrase « Quand est-ce qu'elles arrivent ? »

Pour la partie soulignée de la phrase « Elles entrent dans un café », 13 apprenants sur 20 (65,00 %) ont réalisé la liaison alors que pour celle de la phrase « Quand est-ce qu'elles arrivent ? », seulement 3 apprenants sur 20 (15,00 %) ont réalisé la liaison. Comment se fait-il qu'il y ait un tel décalage entre les deux exemples ?

Pour information, nous n'avions donné aucun exemple de structure « elles + [verbe au présent] » sur notre site web. Voici donc les deux phrases en question en code API : [elzãtvdãzçëkãfe] et [kãteskelzãv]. Concernant la partie comportant la structure « *proclitique + verbe* » dans la phrase « Elles entrent dans un café. », il faut prononcer [elzãtʃ] avec une voyelle nasale [ã] qui n'existe pas dans la langue maternelle des apprenants japonophones. Or, pour ce qui est de la phrase « Quand est-ce qu'elles arrivent ? », il suffit de prononcer [elzãv] pour la même structure « *proclitique + verbe* ». Étant donné que la voyelle [ã] correspond à peu près à la voyelle [a] en japonais, laquelle est indiquée par l'écriture « あ », cette liaison aurait pu sembler plus facile pour nos apprenants japonophones que la liaison avec la voyelle nasale [ã]. Mais les résultats contredisent ce type de réflexion. Quels sont donc les éléments qui ont causé plus de difficultés pour la réalisation de la liaison dans le cas de la structure « *proclitique + verbe* » dans la phrase « Quand est-ce qu'elles arrivent ? ». Nous allons considérer l'ordre d'apparition des éléments.

Dans la phrase « Elles entrent dans un café », la liaison pour la structure « *proclitique + verbe* » se trouve au début de la phrase, tandis que dans la phrase « Quand est-ce qu'elles arrivent ? », la liaison de la même sorte se trouve vers la fin de la phrase. En plus, il y a une élision juste avant la structure « *proclitique + verbe* ». Cela dit, avant même de réaliser la liaison en question, les apprenants devront surmonter deux difficultés : la liaison pour la partie « Quand est » et l'élision pour la partie « qu'elles ». D'après Kadota (2012 : 315), les ressources cognitives humaines dans lesquelles sont traitées toute les informations sonores et visuelles sont, d'une certaine

manière, limitées. Nous pouvons donc présumer que par manque des ressources cognitives, 17 apprenants sur 20 (85,00 %) n'ont pas pu réaliser la liaison en question.

4.4 Analyse et remarque 3 : la difficulté de la prononciation du mot « en »

La troisième tendance que nous avons relevée a rapport à la liaison dont le Mot1 est « en ». Pour la préposition « en », Grevisse la compte, parmi « les liaisons généralement considérées comme obligatoires »¹⁸. Voici son explication concernant cette préposition : « Entre les prépositions monosyllabiques et leur régime : Dans un cas, sans atout, sous un arbre, en Asie »¹⁹. D'autre part, selon les avis de nos anciens professeurs, enseignants francophones²⁰ au Japon qui nous ont aidé à poursuivre cette recherche, l'un d'eux nous rapporte qu'il est « intransigeant dans le cas des liaisons avec « en » et l'autre professeur nous confie également qu'il corrige toujours quand ses étudiants ne font pas la liaison avec « en ». Nous allons traiter ici de la liaison avec « en ». Voici nos résultats avec les transcriptions en Codage PFC / IPFC et en API pour la partie concernée.

Deux cas de réalisation de la liaison indiqués en Codage PFC / IPFC	API	Nombre de participants (= 20)	Pourcentage
Il parle en10 italien.	[ãitaljẽ]	16	80,00 %
Il parle en11VN italien.	[ãñitaljẽ]	4	20,00 %
total		20	

Tableau 5 : Taux de réussite de la liaison pour la phrase « Il parle en italien. »

Deux cas de réalisation de la liaison indiqués en Codage PFC / IPFC	API	Nombre de participants (= 20)	Pourcentage
Elle parle en10 anglais.	[ããglẽ]	15	75,00 %
Elle parle en11VN anglais.	[ãñãglẽ]	5	25,00 %
total		20	

Tableau 6 : Taux de réussite de la liaison pour la phrase « Elle parle en anglais. »

Pour les apprenants japonophones, la liaison avec « en » semble plus difficile que nous ne le pensions. Ainsi, pour la partie « en italien », 16 apprenants sur 20 (80,00%) n'ont pas réalisé la liaison, de même pour la partie « en anglais », 15 sur 20 (75,00%). Nous avons alors examiné en détail les enregistrements envoyés par les apprenants sur la partie « en italien ». Il s'est avéré que parmi les 16 apprenants qui n'avaient pas réalisé la liaison avec « en », 10 apprenants avaient prononcé « en » d'une manière erronée : [ɛn] (6 pers.), [an] (3 pers.) et [han] (1 pers.). Ce fait montre que le mot « en » lui-même est difficile à prononcer correctement pour les débutants japonophones. C'est une des raisons pour laquelle ils n'ont pas pu réaliser la liaison sur la partie « en italien ». Nous pouvons

¹⁸ Grevisse, *op.cit.*, p.48.

¹⁹ *Id.*

²⁰ Nous remercions M. Didier Chiche, professeur à l'Université Konan et M. Jean-Noël Polet, professeur à l'Université d'Osaka de nous avoir donné des conseils.

probablement en déduire que lorsque le Mot1 contenant la CL [n] est lui-même difficile à prononcer, comme c'est le cas du mot « en », la possibilité de réalisation de la liaison de [n] est basse. Pour améliorer cet état des choses, il faudra sans doute donner des exercices spécifiques du terme « en ». Nous y reviendrons.

4.5 Analyse et remarque 4 : la longueur du Mot2 dans le syntagme en liaison

La dernière remarque que nous allons faire concerne la longueur du Mot2 dans la structure de la liaison : lorsque le Mot1²¹ contenant la CL [n] est combiné avec un Mot2 qui est plutôt long (donc avec plus de syllabes), il nous semble que la réalisation de la liaison en [n] devient difficile. Nous allons voir ce phénomène de près. Il s'agit de la partie « bon ordinateur ».

Trois cas de réalisation de la liaison indiqués en Codage PFC / IPFC	API	Nombre de participants (= 19)	Pourcentage
bon10 ordinateur	[bɔ̃nɔ̃dɪnatœʁ] ²²	15	78,95 %
bon11nVN ordinateur	[bɔ̃nɔ̃dɪnatœʁ]	3	15,79 %
bon11nVO ordinateur	[bɔ̃nɔ̃dɪnatœʁ]	1	5,26 %
total		19	

Tableau 7 : Taux de réussite de la liaison pour la phrase « C'est un bon ordinateur. »

D'après ce tableau, 3 apprenants sur 19 (15,79%) ont réalisé la liaison en [n] avec une voyelle nasale, 1 sur 19 (5,26%) avec une voyelle orale tandis que 15 apprenants sur 19 (78,95%) n'ont pas réalisé la liaison en [n]. Si nous comparons ces taux de réalisation avec ceux pour la partie « bon ami »²³, cas dans lequel le Mot2 est court, notre analyse par rapport à la longueur du Mot2 peut être adéquate : 18 sur 19 (94,74%) avaient bien réalisé la liaison en [n] concernant la partie « bon ami ».

4.6 Remédiations pédagogiques d'un point de vue syntagmatique

Compte tenu des résultats analysés et des tendances signalées ci-dessus, nous aimerions proposer quelques exercices concrets ayant pour but d'améliorer la lecture oralisée chez les apprenants débutants japonophones au niveau élémentaire. Dans le cadre de notre recherche, nous pensons à réaliser, dans le futur, ce que nous proposons ici au moyen des TICE.

En premier lieu, concernant la structure « C'est + *article indéfini* », il faudra proposer, dans des enregistrements-modèles, deux types d'exercices mis en contraste, avec un degré de difficulté graduellement élevé :

²¹ Nous expliquons ici le syntagme en liaison ainsi : Mot1-CL-Mot2.

²² Concernant la voyelle nasale [ɔ̃], Durand et Lyche (2016 : 367) utilise [õ] dans « bon ami » [bõnami].

²³ Les enregistrements contenant la partie « bon ami » avaient été envoyés au professeur dans le cadre des exercices autonomes avant la tâche de prononciation immédiate contenant la partie « bon ordinateur » à la fin de la classe.

Exercice 1 : C'est un livre. vs. C'est une revue. ; C'est un grand arbre. vs. C'est une bonne école. ; C'est un appartement parisien. vs. C'est une émission populaire.

Nous pourrions procéder de manière semblable avec la liaison ayant une structure « *proclitique + verbe* » dans des enregistrements-modèles : tout d'abord par le contraste des pronoms personnels sujets *ils / elles*, et ensuite par l'augmentation progressive de degré de difficulté dans l'ordre d'apparition des éléments proclitiques :

Exercice 2 : Ils aiment le pain. vs. Elles aiment le riz., Pourquoi est-ce qu'ils habitent en France ? , Quand est-ce qu'elles arrivent aux États-Unis ?

Pour ce qui est de la CL [n] avec le mot « en », il faudra d'abord faire des exercices en classe avec la méthode phonétique correctrice pour que la voyelle nasale [ã] soit correctement prononcée. Ensuite, nous proposerons, par exemple, au moyen des TICE, des exercices avec certains mots qui apparaissent assez souvent :

Exercice 3 : en anglais, en espagnol, en italien, en arabe, en Asie, en Amérique, en Afrique, en Europe.

Enfin, nous pourrions proposer également des exercices de combinaisons de mots, qu'on entend assez souvent dans la vie quotidienne, à ce qui nous semble, et dans lesquels le Mot2 comporte graduellement plus de syllabes et de caractères :

Exercice 4 : mon ami(e) / ton ami(e) / son ami(e), bon appétit (Mot2 [apeti] : 3 syllabes, 7 caractères), mon invitation (Mot2 [ẽvitasjõ] : 4 syllabes, 10 caractères), ton université (Mot2 [ynivɛʁsite] : 5 syllabes, 10 caractères), son organisation (Mot2 [õʁganizasjõ] : 5 syllabes, 12 caractères).

Les exercices proposés ici sont bien basiques. Toutefois, étant donné que les apprenants débutants japonophones ne trouvent que peu d'exemples concrets de liaisons en français dans leur manuel d'un côté, et que d'un autre côté, dans les cours de FLE au Japon, la méthode grammaire-traduction occupe une place encore importante (45,5%) comme nous l'avons signalé²⁴, nous espérons que cette sorte d'exercices pourra être efficace dans une certaine mesure.

4.7 Limites et perspectives

Il nous reste à préciser les limites de notre travail. Premièrement, le nombre de participants est limité. Par ailleurs, quelques participants peu motivés n'ont envoyé aucun enregistrement d'exercices autonomes. Il faudra augmenter le nombre de classes et de participants qui pourraient participer à notre prochaine recherche.

En tenant compte du point de vue psycholinguistique, nous aurions aimé parler de l'analyse concernant le temps de réaction entre le Mot1 et le Mot2 au moment de la

²⁴ Voir *supra* 3.3.

réalisation de la liaison, car l'hésitation avant le Mot2 peut être marquée dans le Champ 4²⁵ qui indique « si la liaison est précédée par une petite pause, une hésitation (h), ou bien si la liaison est présentée avant le mot initial consonnant (C) », d'après Durand et Lyche (2016 : 366). Nous voudrions traiter cette question dans notre prochain article.

5 Conclusion

Dans le cadre de ce travail, nous avons essayé, en premier lieu, de définir la liaison en français, et de réfléchir à la liaison en relation avec le CECR. À notre grand regret, le nouveau CECR publié en 2018 a supprimé, d'une part, la partie concernant la liaison, laquelle était sous-jacente dans le CECR de 2001, et d'autre part, la compétence orthoépique, préconisée fortement dans l'enseignement du français langue maternelle. En deuxième lieu, après avoir précisé notre problème, nous avons présenté les deux sortes d'activités, celles appelées « *Display* » et celles désignées comme « *Referential* » par Ohki, de même que la situation actuelle de l'enseignement du FLE au Japon. Et nous avons expliqué le procédé de nos expérimentations effectuées en tant que tâches de lecture oralisée au moyen des TICE ainsi que notre choix des liaisons à apprendre au niveau élémentaire pour les apprenants débutants japonophones. En troisième et dernier lieu, tout en montrant les résultats de nos expérimentations avec quelques tableaux, nous avons analysé les difficultés de certaines liaisons. Nos résultats indiquent que la consonne de liaison [n] est la plus difficile à réaliser parmi les trois consonnes de liaison [t] [z] [n]. Sur la base de nos analyses et de nos remarques, nous avons proposé des exercices pratiques en tant que remédiations pédagogiques.

La liaison constitue l'un des points les plus difficiles à assimiler pour les apprenants débutants, mais nous croyons qu'il est important que les apprenants s'y habituent. Enfin, au vu des problèmes concrets posés par la liaison chez les apprenants japonophones, il sera intéressant de proposer d'autres exercices de liaison au moyen des TICE, surtout à un niveau plus élevé. Cela pourra faire l'objet de notre prochain projet.

Références

- Ågren J. (1973). *Étude sur quelques liaisons facultatives dans le français de conversation radiophonique : fréquence et facteurs*. Uppsala : Acta Universitatis Upsaliensis.
- Arrivé M., Gadet F. & Galmiche M. (dir.) (1986). *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion.
- Billières M. (2005). Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail. *Corela*, 1-13, mis en ligne le 16 février 2005 : < <https://journals.openedition.org/corela/1110> >, consulté le 29 novembre 2019.
- Bybee J. (2005). La liaison : effets de fréquence et constructions. *Langages*, 158, 24-37.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions de Didier.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* : < <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> >, consulté le 29 novembre 2019.
- Déchainé R. M. (2005). *Grammar at the Borderline : A Case Study of P as a Lexical*

²⁵ Voir *supra* note 16.

- Category. In John A. (eds), *Proceedings of the 24th West Coast Conference on Formal Linguistics*, 1-18. Somerville, MA : Cascadilla Proceedings Project.
- Delattre P. (1966). *Studies in French and Comparative Phonetics*. The Hague : Mouton.
- Dictionnaire de l'Académie française : Questions de langue : liaisons. (9^e éd. 1992).
 < <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9L0694> >, consulté le 29 novembre 2019.
- Durand J. et Lyche C. (2008). French liaison in the light of corpus data. *French Language Studies*, 18, 33-66. Cambridge University Press.
- Durand J. et Lyche C. (2016). Approaching variation in PFC : the liaison level. In Detey S., Durand J., Laks B. & Lyche C. (eds.) *Varieties of spoken french*, 363-375. Oxford University Press.
- Éduscol. (2018). Français cycle 2 - Lecture et compréhension de l'écrit :
 < <https://eduscol.education.fr/cid107470/francais-cycle-lecture-comprehension-ecrit.html> >, consulté le 29 novembre 2019.
- Grevisse M. (13^e éd. 1993). *Le bon usage grammaire française*. DeBoeck-Duculot.
- Holec H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford : Pergamon.
- Howard M. (2013). La liaison en français langue seconde : Une étude longitudinale préliminaire. *Language, Interaction and Acquisition* 4(2), 190-231. John Benjamins Publishing Company.
- Kadota S. (2012). シャドーイング・音読と英語習得の科学 : インプットからアウトプットへ [titre en français traduit par nous : *Shadowing et Lecture à haute voix, du point de vue de la science de l'apprentissage de l'anglais - de l'input à l'output*]. Tokyo : Cosmopier Press.
- Kitamura A. (2018). フランス語の聞き取りにおけるリエゾン、アンシェヌマン、schwa 脱落の問題 -自律型学習プログラムモデルの構築に向けて- [Le problème d'écoute de la liaison, l'enchaînement et l'omission du schwa chez les apprenants japonais]. *Lingua*, 28, 35-50.
- Kondo N. (2012). La liaison facultative dans l'interaction spontanée et les manuels de FLE. *Flambeau*, 38, 31-51.
- Little D., Dam, L. & Legenhausen, L. (2017). *Language Learner Autonomy. Theory, Practice, and Research*. Bristol : Multilingual Matters.
- Masutti V. (2015). A syntactic analysis for french liaison. *Research in Generative Grammar*, 37, 99-120.
- Morin Y.-C. et Kayne J. D. (1982). The syntactic bases for french liaison. *Journal of Linguistics*, 18-2, 291-330. Cambridge University Press.
- Nakamura H. (2017). liaison 学習サイト : < <http://frapro.info/> >, consulté le 29 novembre 2019.
- Nunan D. et Lamb C. (1996). *The Self-directed Teacher : Managing the learning process*. Cambridge University Press.
- Ohki M. (2005). 自律学習と自律学習型 CALL. MM News 8, 27-32.
- Racine I. (2012). Le projet InterPhonologie du Français Contemporain (IPFC) : Quelles réalisations de la liaison chez des apprenants hispanophones et japonophones ? : Séminaire LAPS Université Paris 8, le 10 septembre 2012, 47-85.
- 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.

Selkirk E. (1972). *The Phrase Phonology of English and French*. Thèse de doctorat, Institut de technologie du Massachusetts.

Société japonaise de didactique du français (SJDF) et Société japonaise de langue et littérature française (SJLLF). (2012). « Compte rendu de l'enquête sur la situation réelle de l'enseignement du français » [フランス語教育実情調査報告書] : < http://www.sjllf.org/jowi9bu3j-261/?action=common_download_main&upload_id=818 >, consulté le 29 novembre 2019.

Thomas A. (2002). La variation phonétique en français langue seconde au niveau universitaire avancé. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1-17, mis en ligne le 25 août 2008 : < <https://journals.openedition.org/aile/1014> >, consulté le 29 novembre 2019.

Trubetzkoy N. (1938, 2^e éd. 1976). Réflexions sur la morphonologie. *Principes de phonologie*, 337-341. Paris : Klincksieck.