

Limites perceptives de l'*e caduc* chez des apprenants néerlandophones¹

Dominique Nouveau
Radboud University Nijmegen

Résumé

Cette étude vise à éclairer les difficultés liées à la maîtrise de l'*e caduc* chez des apprenants néerlandophones du FLE. Nous présentons les résultats d'un test de reconnaissance lexicale (tâche de dictée) auquel ont pris part des étudiants de première année de licence. Nos résultats confirment que l'apprenant néerlandophone a des difficultés à détecter un *e caduc* ayant chuté. Les problèmes d'identification du [ə] non final disparaissent avec une meilleure connaissance lexicale. La perception correcte semble conditionnée par la connaissance déjà acquise du lexème ou la saillance de formes ressemblantes à ce mot. Les données collectées documentent des transferts systématiques. En particulier, la superposition graphique de voyelles pleines, la création d'attaques complexes ou la réinterprétation du déterminant à la frontière gauche du mot s'avèrent révélatrices de l'influence des propriétés du schwa et du système tempo-accidentuel de la langue source.

Abstract

The purpose of this study is to explore the difficulties with respect to *e caduc* (unstable e) encountered by Dutch learners of French as a foreign language. We present the results of a word recognition test taken by a group of first year university students. Our results show that the Dutch learner has difficulties in recognizing words with an *e caduc*. Recognition rates were however considerably higher in the case of known vocabulary. In addition, the transcriptions revealed systematic phonological transfers such as strengthening of an unstable e to a full vowel, creation of new complex onsets and resyllabification at word edges due to the influence of their L1, in particular the properties of the schwa vowel and the word stress system in Dutch.

¹ Je tiens à remercier le relecteur anonyme de la RCLA. Je suis particulièrement reconnaissante à ma collègue Janine Berns pour sa précieuse contribution lors de la collecte des données et l'analyse des résultats. Merci aussi aux étudiants de mon département ayant participé à ce test.

Limites perceptives de l'*e caduc* chez des apprenants néerlandophones

Introduction

Parmi les difficultés rencontrées dans l'acquisition du français langue étrangère se pose la maîtrise du comportement de l'*e caduc* français. Dès l'audition et la perception de la langue, étapes indispensables à la compréhension, les apprenants se trouvent confrontés à des mots qui admettent une variation, comme l'illustre le mot *fenêtre* réalisé [fənɛtʁ] aussi bien que [fənɛtʁə]. Par ailleurs, le phénomène de l'effacement du schwa déclenche des alternances au sein d'un même mot qui peuvent remettre en cause les frontières de mots (Matter, 1986 ; Nouveau et Detey, 2007), par exemple dans *le r(e)tour* qui devient homophone de *leur tour*. Ces alternances compliquent la reconstruction des unités lexicales et comme l'observe Grammont (1926, p. 102), « Quelqu'un qui ne sait pas où commencent et où finissent les mots français, ne pourra jamais le deviner en entendant parler ».

La perception de l'apprenant est de surcroît biaisée par le substrat de sa langue maternelle. Ainsi que l'observe Troubetzkoy (1939/1986, p. 54): « [s'] il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le "crible phonologique" de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions ». Ce substrat catalyse non seulement des transferts phonologiques mais aussi le transfert des correspondances grapho-phonémiques de la L1 au système en cours de développement en L2 ou langue étrangère des apprenants (cf. Detey, 2007). Le transfert du système de correspondances graphèmes-phonèmes de la langue source, le néerlandais par exemple, où tous les <e> écrits doivent être prononcés, crée alors la confusion quand celui-ci se superpose de manière impropre au système de correspondances du français.

Cette étude vise à éclairer la nature de ces difficultés. Pour ce faire, nous rapporterons les résultats d'un test de perception (tâche de dictée), dont l'objectif était d'évaluer la capacité d'apprenants néerlandophones du français langue étrangère à recouvrer l'existence de l'élément vocalique déficient qu'est l'*e caduc*. Notre article s'articule selon le plan suivant. Avant de présenter le test proprement dit, nous esquissons les différences des schwas français et néerlandais. Ensuite, nous présentons et analysons les résultats. Pour bien cerner les difficultés perceptives des apprenants néerlandophones, nous examinerons la part des transferts lexicaux et celle des transferts phonologiques dans les transcriptions orthographiques de la langue source à la langue cible. En guise de conclusion, nous adressons les implications théoriques de ces résultats et esquissons des pistes didactiques.

E caduc français et schwa de réduction néerlandais

Il convient de décrire de manière contrastive l'*e caduc* français et le schwa de réduction néerlandais pour déterminer les aspects divergents des deux phénomènes à même d'influencer la reconnaissance lexicale des apprenants. Pour le français, le comportement des [ə] finals se distingue de celui des [ə] en position interne de mot. L'effacement en position finale est systématique tandis que dans les autres positions (le focus de cette étude), on assiste à de vraies alternances de réalisation/effacement selon les styles. La chute de l'*e caduc* s'opère en conversation courante (*le napp(e)ron sur la table de ch(e)vet*). Plus le registre est relâché, plus le locuteur efface des schwas facultatifs. Pour Martinet (1969, p. 209-219), le « e muet » n'a pas de réalité phonologique, il a la fonction d'un « lubrifiant » phonétique permettant d'alléger les

groupes consonantiques. La rétention obligatoire d'un [ə] en position non finale correspond à une 'non caducité' qui se produit, soit en vertu de la loi des trois consonnes² (*arquebuse*), soit dans certains lexèmes où la réalisation de cette voyelle dans la syllabe initiale semble s'être figée (*pelage, demeure, squelette*).

Tout comme en français, la voyelle [ə] existe en néerlandais. Van Oostendorp (1995) distingue trois types de schwas³, qui ont pour caractéristique commune d'être non muets : un [ə] sous-jacent ou *u(nderlying)-schwa* et un [ə] épenthétique ou *e-schwa* qui se situent dans la syllabe finale de mot et un [ə] de réduction ou *r-schwa*. C'est ce dernier de la liste qui attirera plus particulièrement notre attention, puisqu'il apparaît en position non finale de mot tout comme l'*e caduc*.⁴

Le schwa de réduction (*r-schwa*), ainsi que son nom l'indique, résulte de la réduction d'une voyelle. Ce schwa affecte en style courant plutôt informel les voyelles pénultièmes inaccentuées précédant une syllabe superlourde. Dans Tableau 1, la variation de la qualité vocalique apparaît dans la pénultième du substantif néerlandais *saxofoon* ('saxophone') en position prétonique.

Tableau 1 : Variation de la qualité vocalique

<i>Sax[o]foon</i>	Voyelle tendue	Style formel
<i>Sax[ɔ]foon</i>	Voyelle relâchée	
<i>Sax[ə]foon</i>	Schwa	

La synthèse des caractéristiques respectives du schwa néerlandais et de l'*e caduc* français met en relief des dissemblances susceptibles d'avoir une incidence sur la perception des apprenants néerlandophones. Contrairement au schwa français, un [ə] néerlandais n'est jamais muet et s'il alterne, ce ne sera donc jamais avec un zéro mais avec une voyelle pleine. Notons dans le rapport entre la graphie et la phonie du néerlandais que le graphème <e> correspond fréquemment à une voyelle réalisée. Si on le trouve en tant que [ə] sous-jacent dans par exemple *parel* et *salade*, ce graphème correspond aux voyelles moyennes [e] et [ɛ] dans *amerika* 'Amérique' et *met* 'avec', respectivement.

L'expérience

Quel va être l'impact de l'effacement de l'*e caduc* sur la reconnaissance lexicale chez un apprenant du français langue étrangère dont la langue source (ici, le néerlandais) ne possède pas un tel phénomène de caducité de schwa et dont l'inventaire lexical de la langue cible (le français) n'est pas encore bien maîtrisé ?

Les travaux de Matter (1986) et de Racine et Grosjean (2000, 2005) sur la perception des locuteurs natifs ont montré sur la base de tests de réaction que

² La fameuse loi des trois consonnes énoncée par Grammont régit la réalisation de l'*e caduc* « lorsqu'il est nécessaire pour éviter la rencontre de trois consonnes comprises entre deux voyelles fermes » (1894, p. 35).

³ Cette dénomination de "schwa" s'attache à traduire la nature déficiente de la voyelle centrale qui, contrairement aux autres voyelles, ne peut porter l'accent tonique en néerlandais.

⁴ L'[ə] sous-jacent n'alterne pas. Souvent représenté graphiquement par un <e>, il apparaît aussi bien à la fin des mots en syllabe ouverte (*salade* [sal'adə] 'salade') que fermée (*parel* [p'arəl] 'perle'). L'[ə] épenthétique s'intercale à l'intérieur de certaines codas complexes de type liquide plosive, comme dans la réalisation de *melk* 'lait' [m'elək].

l'effacement du schwa retarde la reconnaissance des mots. Racine et Grosjean (2005) observent que la reconnaissance s'avère moins aisée en cas d'effacement dans des mots à effacement interdit (EI) comme dans *cornemuse*, que dans des mots à effacement facultatif (EF) comme dans *chemin* ou à effacement obligatoire (EO) comme dans *tirelire*. Ils attribuent ces différences graduelles à l'interaction de deux sources d'informations auxquelles le locuteur fait référence lors de la perception d'un signal acoustique, à savoir les informations phonologiques, d'une part, et graphiques, d'autre part. En outre, les travaux de Matter (1986) soulignent le coût de l'effacement sur les temps de réaction dans la reconnaissance des mots pour des apprenants néerlandophones sans pour autant révéler une différence significative entre natifs et apprenants.

Stridfeldt (2005) a testé la perception du français oral par des apprenants suédois et leurs difficultés à reconnaître des mots soumis à l'effacement, en utilisant des tâches de répétition et de décision lexicale. Ses résultats confirment que les mots où les schwas sont effacés sont plus difficilement reconnus. En revanche, pour les cas d'effacement de l'*e caduc* de la syllabe initiale d'un mot, elle observe que la direction de rattachement de la consonne initiale du substantif (en tant que coda à gauche ou comme attaque complexe à droite) n'a pas d'incidence sur la reconnaissance des mots chez les suédophones. Dans tous les cas, elle a constaté une différence des scores en fonction du degré de familiarité des apprenants avec les substantifs testés.

Notre étude requiert une approche ainsi qu'une classification des schwas français adaptée à notre public. En effet, il est improbable qu'un apprenant néerlandophone, en train de développer son inventaire lexical de la langue étrangère, soit sensible à la distinction subtile entre EF, EO et EI, qui se fonde sur la fréquence de l'effacement. En conséquence, la catégorisation adoptée dans notre étude dévie de celle choisie par Racine & Grosjean (2005) : nous n'allons pas évaluer l'impact de l'effacement sur trois catégories de mots mais en distinguerons deux. Nous adoptons aussi une définition plus stricte de l'*e caduc* (ou schwa). Nous reprenons la définition de Geerts (2008, p. 20) selon laquelle "standard French schwa is a word-internal or clitic-final instance of [ə] or [œ] that can change into zero in informal speech without a change of meaning".

Par ailleurs, il convient de ne pas sous-estimer le rôle de la connaissance lexicale du mot testé avec effacement dans la reconnaissance de ce mot. Dans la procédure, il est donc primordial de corrélérer ces aspects de connaissance et reconnaissance lexicales, afin de pouvoir en tenir compte dans l'analyse des résultats⁵. Les modalités de notre test, présentées ci-dessous, tiennent compte de ces considérations majeures.

Participants et procédure

Vingt et un étudiants de 1^{ère} année de Licence de langue française à l'Université Radboud de Nimègue (Pays-Bas) ont participé à un test qui consistait à transcrire des mots dictés. Ces apprenants, âgés de 18 à 22 ans, avaient tous le néerlandais comme langue maternelle. Avant d'initier leurs études universitaires, ils avaient suivi pour la plupart six ans de cours de français dans le secondaire. Sans doute, il importe de souligner qu'aux Pays-Bas, les lycéens sont exposés à un enseignement du français prenant l'écrit pour support prioritaire et qu'ils ne sont guère confrontés à l'usage oral,

⁵ Le test réalisé ici n'est pas une réplique du test conçu pour les locuteurs natifs par Racine & Grosjean (2005). Un test de réaction ne nous permettrait pas de déterminer dans quelle mesure le mot non reconnu facilement est effectivement (partiellement) connu de l'apprenant, condition pour qu'il détienne ses informations phonologiques et graphiques, ou complètement inconnu.

aussi bien au niveau de la perception que celui de la production. De plus, ils sont peu ou prou sensibilisés aux écarts entre graphie et phonie⁶.

Afin de ne pas trahir que l'objet de notre étude concernait l'effacement de schwa et en cela influencer les transcriptions, le test a été présenté comme une évaluation des connaissances lexicales. Les lexèmes étaient dictés deux fois de suite, séparés par une pause brève, de manière à minimiser chez le participant les effets potentiels d'une mauvaise audition ou d'une perte de concentration lors du déroulement de la dictée.

Les consignes du test, transmises sur un formulaire (cf. tableau 2), et explicitées oralement avant la réalisation de celui-ci, étaient les suivantes : (i) transcrire obligatoirement le mot orthographique, sans omettre l'article défini précédant le substantif, et en cas d'incertitude, soumettre l'orthographe la plus probable, (ii) indiquer si le mot était connu ou inconnu, et (iii) si possible, en donner la traduction néerlandaise. Les deux dernières consignes visaient à vérifier la connaissance des lexèmes dictés de manière à être à même de corréler les aspects de connaissance et de reconnaissance lexicales dans l'analyse des résultats.

Tableau 2 : Testez votre vocabulaire

Dans quelques instants, des mots vont vous être dictés. A chaque fois, vous entendrez un article *le* ou *la* suivi d'un nom. Il y aura au total **55 mots français**.

Sur cette feuille, vous devez à chaque fois :

- écrire le mot avec son article *le* ou *la* : attention !! il faut **toujours** écrire quelque chose, et si vous n'êtes pas sûr(e), écrivez-le tel que vous pensez qu'il s'écrit ;
- indiquer si vous connaissez le mot en cochant la case correspondante ;
- donner la traduction néerlandaise (si possible).

Exemple : vous entendez « le dictionnaire », vous écrivez :

Transcription orthographique : *le dictionnaire*

- Mot connu
- Mot inconnu

Traduction : *het woordenboek*

- N.B. : Il est interdit de revenir en arrière !
-

Stimuli

En guise de stimuli, nous avons repris les 48 mots utilisés par Racine et Grosjean (2005, p.253) en y ajoutant sept fillers. Ces 55 items composés d'un article défini suivi d'un substantif étaient numérotés, et puis dictés dans un ordre aléatoire par l'auteur. Du point de vue phonétique, le schwa était dans les réalisations de l'auteur, locutrice native originaire de la région Rhône-Alpes, une voyelle antérieure proche du timbre [ø].

Chaque formulaire constitue un corpus individuel de transcriptions orthographiques de 32 mots où [ə] était absent de la forme sonore et 16 mots où celui-ci était réalisé⁷. Ainsi obtient-on un contraste entre deux types de mots : (a) les cas d'effacement concernant aussi bien des mots présentant des alternances *le chemin ~ le*

⁶ L'orthographe française conspire à fixer des erreurs de prononciation. Par ailleurs, le phonème /ə/ étant réalisé en néerlandais et cela même en syllabe fermée finale (cf. *parel*), les néerlandophones prononcent souvent à la finale ce *e* ainsi que les consonnes muettes pouvant le suivre. Par exemple, la terminaison sonore [ənt] est abusivement réalisée pour <-ent> au pluriel de l'indicatif présent.

⁷ Les mots du test de Racine et Grosjean (2005) des catégories Effacement Obligatoire (EO, *tirelire*) et Effacement Facultatif (EF, *chemin*) sont testés avec effacement, tandis que l'[ə] est réalisé dans les mots à effacement interdit (du type EI, *cornemuse*). Ce faisant, nous veillons à refléter des formes attestées dans l'usage des variétés septentrionales et à ne pas créer, en induisant des effacements introuvables, des mots qui ne correspondent pas à la réalité du français.

*ch(e)min*⁸ et dans des mots à l'effacement très systématique du type *bull(e)tin* ou *tir(e)lire*⁹ et (b) les cas où le [ə] est systématiquement réalisé après deux consonnes prononcées, en vertu de la loi des trois consonnes, L3C (Grammont, 1926, p. 105-106) comme par exemple dans *cornemuse* et dans des mots avec [ə] en syllabe initiale et médiane où sa caducité est impossible, comme par exemple dans *demeure*.

Difficultés pressenties et hypothèses

Les caractéristiques du néerlandais telles que le caractère obligatoire de la réalisation du schwa et sa qualité de substitut à une voyelle pleine (en tant que schwa de réduction) sont susceptibles de perturber la perception et la compréhension des mots dictés. Ainsi que l'ont observé Nouveau et Detey (2007), les apprenants débutants ont clairement « en tête » des schwas prononcés ; ils présentent en production de la langue cible «une prédisposition à réaliser ce schwa qui tombe en français courant après une consonne dans les syllabes initiales et internes et dans les séries de clitiques» (p. 96). A la lumière de ces divergences, nous pouvons énoncer les prédictions suivantes : (a) la réalisation sonore de [ə] facilite l'identification du graphème <e> et inversement l'effacement de [ə] entrave l'identification de l'*e caduc* et du graphème <e> correspondant et (b) le [ə] détecté (réalisé ou effacé) risque d'être interprété comme une voyelle réduite et d'être transcrit par d'autres graphèmes vocaliques que l' <e>.

De plus, il est probable que les cas d'effacement de l'*e caduc* à la bordure de mot en causant des resyllabations compliqueront la reconnaissance lexicale. Le participant dans sa perception fera abusivement coïncider la fin du mot avec la fin de syllabe, ce qui générera de possibles erreurs d'interprétation lexicale. Cette tendance a été relevée par Matter (2004, p. 50) chez les étudiants débutants dans des erreurs de compréhension : par exemple, ils interprètent la séquence *il le r(e)prend* comme *il leur prend*. En effet, la coupe syllabique respecte les frontières de mots dans le système tempo-accentuel néerlandais tandis qu'en français, où cet alignement ne se fait pas forcément, une syllabe peut très bien chevaucher deux mots. Plusieurs stimuli du test (effacement en syllabe initiale de mot comme par ex. *la revue, le recyclage, etc.*) constituent un terrain propice à catalyser ces difficultés.

Résultats

Penchons-nous sur les résultats du test. Dans un premier temps, les scores relevés pour les mots avec [ə] réalisé seront comparés à ceux avec effacement. Deux aspects retiendront notre attention : (i) la comparaison des scores de <e> graphique pour les deux catégories ə réalisé/ə effacé et (ii) la corrélation entre la connaissance lexicale et la transcription correcte du graphème pour ces deux catégories. Dans une étape ultérieure, nous inventorierons les types d'erreurs trouvées dans les transcriptions.

Comptage et interprétation

L'analyse des résultats porte sur les formulaires contenant les transcriptions des mots dictés et prend en compte les informations relatives à la connaissance lexicale du mot dicté, de manière à établir la corrélation entre les performances et les connaissances lexicales des participants. Pour chacune des catégories de stimuli (ə réalisé / ə effacé), nous vérifions si ce ə réalisé ou caduc dans la forme sonore a été repéré et représenté

⁸ Cette alternance correspond à une variation de style.

⁹ On trouve cette variation entre un [ə] réalisé dans les variétés méridionales et un [ə] effacé dans les variétés septentrionales de l'hexagone. Des illustrations sonores de cette variation sont consultables dans la banque de données authentiques du projet international *Phonologie du Français Contemporain*.

dans la transcription du mot par le graphème <e>. Les tableaux de résultats sont élaborés selon le modèle de (3).

Tableau 3

ø réalisé	<e> graphique	Mot « connu »	Traduction correcte
45. le squelette	21/21, 100%	19	19

La première colonne indique le mot considéré (ici, *le squelette*) ; la deuxième rend compte du nombre de réalisations du graphème <e>, sur un total de 21 transcriptions (ici, 21) et le taux de réalisations. Sous 'mot « connu », nous avons indiqué le nombre des participants affirmant connaître le lexème. Cette familiarité avec le mot n'implique pas pour autant une traduction correcte. En effet, dans la plupart des cas, la forme sonore du mot s'avérait reconnue, mais son sens lexical n'en était pas pour autant maîtrisé. Pour ce qui est de la quatrième colonne, elle fait référence à la connaissance du sens lexical, et indique pour chaque suite le nombre de traductions correctes (ici 19 sur 21).

Les scores

De manière générale, le taux moyen de transcription du <e> est considérablement plus bas dans les mots dictés avec effacement de l'*e caduc* que dans les mots avec [ə] réalisé, ce qui confirme notre première hypothèse que l'apprenant néerlandophone a « en tête » des schwas réalisés et qu'il a des difficultés à détecter un *e caduc* qui a chuté.

Tableau 4 : Présence du <e> graphique

Mots	Corpus	<e> graphique	Pourcentage
[ə] réalisé	336	311	92,6 %
[ə] effacé	672	377	56,1 %

Il existe une différence significative entre les taux de reconnaissance correcte de [ə] dans les deux catégories [ə] réalisé /effacé, sous un critère α de 5% : $z(p_{1[ə]réalisé} - p_{2[ə]non-réalisé}) = 15.3, p < .05$, illustrant clairement que l'absence de [ə] dans la forme sonore pose des problèmes à l'apprenant dans l'identification de sa présence dans le mot graphique.

Le détail des résultats pour chacune des catégories de stimuli se concentre sur la présence ou non du graphème <e> dans les transcriptions et l'influence de la connaissance lexicale sur les performances. Le tableau (5) rend compte des scores pour les mots dictés avec un [ə] prononcé où sont représentés, rappelons-le, deux groupes de mots : (a) des occurrences où [ə] est précédé d'une seule consonne, par exemple dans *vedette* (où [ə] se trouve en syllabe initiale) et *muselière* (où [ə] figure en syllabe médiane) et (b) des contextes où [ə] se trouve après deux consonnes prononcées, sujets à la loi des trois consonnes (Grammont, 1926, p.105-106) comme dans *supercherie* ou *tournesol*. Nous avons classé les scores par ordre croissant, en fonction du nombre de personnes ayant graphiquement transcrit l'élément vocalique déficient.

Comme on pouvait s'y attendre, la réalisation sonore de [ə] dans le mot dicté a en général correspondu à un graphème <e> dans les transcriptions. Le taux moyen de

reconnaissance est assez élevé, avec pour 14 des 16 mots des moyennes supérieures à 90% et pour le score le plus faible, un minimum de 12 personnes sur 21 ayant transcrit un <e>, équivalent à plus de 57%. Si l'on considère les taux de la transcription de <e> graphique en fonction de la connaissance du mot, nous obtenons un coefficient de corrélation entre ces deux aspects ($r = .509$, $p < .05$).

Tableau 5 : Présence du graphème dans les cas de réalisation sonore

ə réalisé	<e> graphique		Mot « connu »	Traduction correcte
47. le benêt	12/21	57,14%	0	0
33. la supercherie	13/21	61,9%	0	0
10. la démesure	19/21	90,48%	0	0
38. la muselière	19/21	90,48%	0	0
49. la bedaine	20/21	95,24%	0	0
37. le devin	20/21	95,24%	7	0
35. la demeure	20/21	95,24%	8	6
53. le surgelé	20/21	95,24%	12	2
12. la cornemuse	21/21	100%	0	0
21. la teneur	21/21	100%	3	1
6. le tournesol	21/21	100%	5	4
16. le tournedos	21/21	100%	13	12
22. la besogne	21/21	100%	15	0
34. le parmesan	21/21	100%	16	16
43. la vedette	21/21	100%	17	12
45. le squelette	21/21	100%	19	19
Total : 16 cas				
Moyenne	19,4/21	92,6%		

Le tableau (6) rapporte les scores pour les mots produits avec effacement. Ici, nous retrouvons deux sous-catégories, à savoir, les mots avec [ə] dans la syllabe initiale (tous appartenant à la catégorie Effacement Facultatif et en italiques dans le tableau), et les lexèmes où cette voyelle figure en syllabe interne de mot (la plupart appartenant à la catégorie Effacement Obligatoire, un nombre inférieur à EF).

Tableau 6 : Présence du graphème dans les cas de non réalisation sonore

ə effacé	<e> graphique		Mot « connu »	Traduction correcte
8. <i>la ch(e)nille</i>	1/21	4,76%	0	0
11. <i>le c(e)risier</i>	1/21	4,76%	1	1
3. <i>le napp(e)ron</i>	3/21	14,29%	0	0
36. <i>le hann(e)ton</i>	4/21	19,05%	0	0
5. <i>le v(e)lours</i>	7/21	33,3%	3	2
20. <i>la profit(e)role</i>	7/21	33,3%	1	1
29. <i>le r(e)cyclage</i>	7/21	33,3%	3	3
13. <i>le bib(e)lot</i>	8/21	38,1%	6	4
42. <i>le ch(e)vet</i>	8/21	38,1%	1	0
18. <i>le r(e)morqueur</i>	9/21	42,86%	0	0
23. <i>le ch(e)valet</i>	9/21	42,86%	4	0
32. <i>la r(e)ligion</i>	10/21	47,62%	10	9
40. <i>le r(e)fuge</i>	10/21	47,62%	8	0
51. <i>le r(e)pérage</i>	10/21	47,62%	1	0
52. <i>la saut(e)relle</i>	10/21	47,62%	0	0
28. <i>le ram(e)quin</i>	12/21	57,14%	0	0
31. <i>le paq(ue)bot</i>	12/21	57,14%	2	1
50. <i>la s(e)crétaire</i>	12/21	57,14%	11	5
14. <i>la dur(e)té</i>	13/21	61,9%	4	0
54. <i>le mass(e)pain</i>	14/21	66,67%	4	4
55. <i>le r(e)merciement</i>	14/21	66,67%	13	13
17. <i>la g(e)lée</i>	15/21	71,42%	5	3
30. <i>la r(e)vue</i>	15/21	71,42%	14	11
2. <i>le bull(e)tin</i>	16/21	76,19%	15	14
26. <i>le jav(e)lot</i>	16/21	76,19%	0	0

41. le <i>ch(e)min</i>	16/21	76,19%	16	12
39. la <i>batt(e)rie</i>	17/21	80,95%	12	12
7. le <i>vach(e)rin</i>	20/21	95,24%	0	0
24. la <i>tir(e)lire</i>	20/21	95,24%	1	0
44. la <i>lâch(e)té</i>	20/21	95,24%	2	0
46. le <i>bûch(e)ron</i>	20/21	95,24%	14	6
25. la <i>cass(e)role</i>	21/21	100%	20	18

Total : 32 cas

Moyenne 11,8/21 56,1%

De nouveau, le coefficient de corrélation entre la connaissance du lexème et la présence de <e> dans la transcription s'avère significatif : $r = .494$, $p < .05$.

En conclusion, si les scores montrent, ce qui confirme nos prédictions, que la reconnaissance lexicale est facilitée dans les mots où le [ə] est obligatoirement réalisé, l'identification du *e* graphique est néanmoins fortement influencée par le facteur de la connaissance lexicale pour les mots contenant des *e* effacés. Cela s'explique du fait que les apprenants sont en train de construire leur système lexical du français et que les stimuli utilisés dans le test sont pour certains des mots peu usités. Aussi les problèmes d'identification de la voyelle déficiente tendent-ils à disparaître proportionnellement à une meilleure connaissance du lexème. Quand les mots sont connus, ils sont reconnus plus aisément malgré l'effacement de [ə], ainsi que nous l'illustrons dans le tableau 7.

Tableau 7 : Impact de la connaissance lexicale

ə effacé	<e> graphique		Mot « connu »	Traduction correcte
41. le <i>ch(e)min</i>	16/21	76,19%	16	12
8. la <i>ch(e)nille</i>	1/21	4,76%	0	0
20. la <i>profit(e)role</i>	7/21	33,3%	1	1
39. la <i>batt(e)rie</i>	17/21	80,95%	12	12
29. le <i>r(e)cyclage</i>	7/21	33,3%	3	3
55. le <i>r(e)merciement</i>	14/21	66,67%	13	13

Les taux de reconnaissance correcte de [ə] dans *chenille* et *chemin* illustrent cette corrélation. Le mot *chemin*, a priori connu, cause moins de difficultés que le mot *chenille*. Les apprenants ayant correctement transcrit l'*e caduc* ont reconnu la forme sonore de la séquence, et la plupart d'entre eux savaient en donner la traduction correcte. La même situation s'esquisse entre les paires *profiterole* et *batterie*, ou le

recyclage et le remerciement. Le mot *casserole* est l'unique cas à avoir obtenu un taux d'identification maximum de 100% ; il figure dans la liste de mots du manuel de vocabulaire utilisé en Licence première année.

Interprétation des résultats

Un examen détaillé des transcriptions montre qu'aussi bien dans les cas d'un \emptyset réalisé que dans ceux d'effacement, l'apprenant est exposé à des difficultés dans la transcription orthographique de l'<e>. Pour l'ensemble des données, les erreurs rencontrées dans les transcriptions du e graphique correspondent à deux types de transferts : des transferts lexicaux et des transferts phonologiques.

Transferts lexicaux

Selon Jiang, (2000, p. 66), la performance lexicale de l'apprenant de L2 résulte de la combinaison de trois dynamiques : sa connaissance lexicale du mot en question (qui comprend des informations sur sa forme, sa signification, son usage grammatical et sociolinguistique stockés dans sa mémoire générale), sa compétence lexicale (qui se caractérise par la connaissance des aspects sémantique, syntaxique, morphologique et formel du mot qui ont été intégrés dans l'entrée lexicale de son lexique mental et dont il dispose automatiquement dans la communication) et le transfert lexical par lequel les mots de L2 sont influencés par L1.

Ainsi que nous l'avons signalé, les difficultés perceptives auxquelles les apprenants se heurtent concernent surtout les mots « inconnus » : elles sont donc de l'ordre de sa connaissance lexicale. Jiang (2000) divise le processus graduel qu'est le développement du vocabulaire en LE en trois étapes. Au stade initial, l'apprenant crée une entrée dans son lexique pour l'élément en question. A ce moment-là, cette entrée ne contient que des spécifications sur l'orthographe et la prononciation ; les informations sémantiques, syntaxiques et morphologiques de l'unité manquent encore. En outre, quand cela s'avère possible, cette entrée de la langue cible est reliée à l'équivalent de la langue source. Concrètement, cela implique que lors de la perception ou réalisation d'un mot de la langue cible, le locuteur passe par le lexème correspondant de sa langue maternelle. Au stade intermédiaire (appelé *Lemma Mediation Stage* par Jiang, 2000, p. 52), le locuteur n'établit pas seulement le lien avec le lexème correspondant de sa langue maternelle, mais faute d'informations syntaxiques et sémantiques, il se produit également un transfert de la L1 vers le système de la langue cible afin de combler ces lacunes d'information. Comme il n'y a pas toujours une correspondance absolue entre ces informations dans les deux langues, ce stade entraîne des occurrences de généralisations et de sous-applications. L'apprenant arrive au stade final au moment où il a été suffisamment exposé à la langue qu'il est en train d'apprendre, et qu'il est capable de dériver et d'intégrer les informations morphologiques, syntaxiques et sémantiques dans son inventaire lexical de cette langue.

Tableau 8 : Développement de la LE (Jiang, 2000)

1. Stade initial : création d'une entrée lexicale

L2 : orthographe et prononciation

L1 : traduction

2. Stade intermédiaire : transferts sémantique et syntaxique

L2 : orthographe et prononciation

L1 : syntaxe et sémantique

3. Stade final : entrée lexicale intégrale

L2 : orthographe, prononciation, syntaxe, sémantique, morphologie

L1 : /

Ainsi donc, nous constatons que l' [ə] réalisé a en général correspondu à un graphème <e> dans les transcriptions. Par ailleurs, il y a une corrélation directe entre l'identification correcte de l' [ə] et la (re)connaissance du mot, et les erreurs disparaissent avec une meilleure connaissance du lexème. Les apprenants arrivent bel et bien à identifier [ə] dans un nombre considérable de cas, où l'on a pu relever des scores de 90%, 95% et voire 100% d'identification correcte de [ə]. Quoique l'apprenant n'ait pas forcément complètement stocké le lexème dans son lexique de la langue cible, une familiarité à sa forme sonore et à son orthographe le guide déjà lors de la perception.

Pour les mots présentant des scores de 90% et 95% de reconnaissance de [ə], il ressort des transcriptions rendues que les participants ayant correctement transcrit [ə], connaissent la forme sonore de l'élément en question. L'ignorance du sens lexical ne bloque pas la transcription appropriée du signal perçu, quand celui-ci lui est familier. Le signal acoustique n'est pas non plus nécessairement reconnu dans son intégralité : la reconnaissance fragmentée de morphèmes dont le lexème se compose peut contribuer à l'identification du lexème. De ce fait, même si l'ensemble du signal sonore est inconnu, l'apprenant cherche à déceler des parties connues, comme par exemple *tourne* et *sol*, *dé* et *mesure*, *corne* et *muse*. Les participants au test affichent une capacité à discerner des formes plus opaques comme *teneur* (*tenir* + *-eur*). Connaissant la forme orthographique de ces morphèmes, ils réussissent à transcrire le signal perçu. Pour certains des lexèmes où la voyelle a été reconnue correctement par tous les participants (100% de transcription correcte), aussi bien la forme sonore que le sens lexical sont connus des apprenants, ce qui vaut notamment pour *vedette* et *squelette*.

Une minorité de stimuli (7,4 %) présentent des erreurs dans les transcriptions et traductions assez révélatrices quant aux stratégies mises en œuvre par l'apprenant en compréhension. Deux mots, aux scores considérablement moins élevés (cf. tableau 9) que les autres lexèmes de cette catégorie, attirent l'attention : *le benêt* et la *supercherie*.

Tableau 9 : Scores les plus bas

ə réalisé	<e> graphique		Mot « connu »	Traduction correcte
47. le benêt	12/21	57,14%	0	0
33. la supercherie	13/21	61,9%	0	0

Le mot guère usité, *le benêt*, a été assimilé à un lexème quasi homophone *le bonnet*, lui-même connu de la plupart des participants. Pour ce qui est de *la supercherie*, on constate que plusieurs des participants ont cette fois associé la fin de la suite sonore à *chéri(e)*, en transcrivant ce mot avec <é>. Ce genre d'erreurs d'identification fragmentaire semble la conséquence d'un stade spécifique dans le processus de reconnaissance du signal acoustique. En analysant la suite perçue, l'apprenant cherche dans son lexique l'unité correspondante. S'il se trouve encore au stade pré-lexical vis-à-vis du mot en question (c.à.d. s'il n'a pas encore créé une entrée dans son lexique), comme pour *supercherie* et *benêt*, il sélectionne le lexème stocké qui correspond phoniquement le mieux à ce qu'il entend. Pour un apprenant du français langue

étrangère qui ne connaît pas *benêt*, l'accent perceptuel intervient sans doute de telle sorte que *bonnet* est "reconnu". Quant au mot *supercherie* pour lequel le sens lexical est inconnu, les participants arrivent apparemment à le décomposer en *super-* et *-cherie*, ce premier (*super*) connu, ce dernier ressemblant beaucoup à *chéri(e)*, connu aussi de l'apprenant.

Les participants recourent à la même stratégie pour les mots réalisés avec effacement de l'*e caduc*. Ils semblent repérer des parties connues. Cela se manifeste entre autres dans *ch(e)valet*, qui est assimilé à un autre mot existant : *chevalier* (4 occurrences) ou à d'autres formes supputées telles que **chevalé*, **chevalée*, **chevallé* ou **chevaller*. La présence de <e> dans les transcriptions semble indiquer que la racine *cheval* a été identifiée. L'analogie joue aussi pour le stimulus *bib(e)lot*, dont la réalisation sonore [biblo] ressemble au nom connu *bible* et favorise la forme sans <e> dans les transcriptions.

Transferts phonologiques

Les transferts lexicaux dans les perceptions des étudiants résultent aussi de l'influence forte qu'exerce le substrat phonologique de leur L1. Rappelons que le schwa non final néerlandais n'est jamais muet et que s'il alterne dans cette position, ce n'est jamais avec zéro mais toujours avec une voyelle pleine dont il est la variante réduite. Dans ce qui suit, les insuffisances décelées dans la transcription des apprenants apparaissent comme le parasitage des propriétés de leur schwa maternel ainsi que du système tempo-accidentiel néerlandais.

[ə] perçu comme voyelle de réduction

On constate que, pour les stimuli où l' [ə] était obligatoirement réalisé, l'élément vocalique a couramment été bien repéré. Or, l'identification correcte de la qualité de cet élément a dans quelques occurrences posé problème. Pour *la supercherie* par exemple, diverses transcriptions de [ə] apparaissent : <e>, <é>, <o>, et <au>. Cette variation ne s'explique pas uniquement par l'influence de mots ressemblants. On a ici affaire à la représentation de [ə] par toute une palette de voyelles pleines. Ce phénomène ne se limite pas à ce stimulus :

Tableau 10 : Graphies équivalant à des voyelles pleines

V pleines identifiées	Stimulus	Transcriptions (n)
[ə] → [e]	10. la démesure 33. la supercherie 35. la demeure 37. le devin	demésure (1) superchérie (3) démEUR (1) dévIn (1)
[ə] → [ɛ]	10. la démesure 53. le surgelé	démèsure (1) surgèlée (1)
[ə] → [o]/[ɔ]	33. la supercherie 38. la muselière 47. le benêt	superchorie (3), superchaurie (1) musolière (1) le bonnet (7)

A moindre échelle, on relève cette tendance à l'amalgame entre l'*e caduc* et les voyelles pleines dans les mots dictés avec un [ə] effacé, ainsi qu'en témoignent des

graphies <é>, <è>, et <i>. Pour le mot *g(e)lée*, le transfert de la voyelle pleine [i] cause une confusion lexicale avec le mot *gilet* (mis abusivement au féminin).

Tous ces cas de superposition graphique de voyelles pleines sont symptomatiques de l'influence, évoquée précédemment, des propriétés du schwa et du système tempo-accentuel de la langue source néerlandaise où les voyelles pleines se réduisent à [ə] dans certains contextes : un apprenant néerlandophone percevant un [ə] en position prétonique aura tendance à l'associer à une autre voyelle pleine¹⁰. De ce fait, la présence d'un [ə] dans [sypɛɪfəɪi] l'amène à identifier une voyelle pleine sur cette position et se traduit par les correspondances à des graphies attestées dans notre corpus : <é>, <o>, <au>. Le même transfert s'opère en production chez les apprenants néerlandophones débutants (Nouveau et Detey, 2007 : 97). La réduction vocalique est nette dans la prononciation de « Il joue du sax[o]phone », où l'apprenant substitue un [ə] à la voyelle pleine inaccentuée [o] devant la syllabe finale accentuée.

Comme nous l'avons relevé plus haut, ces modifications de la qualité des noyaux vocaliques des syllabes inaccentuées pénultièmes ont également affecté quelques mots (comme <la durté> pour *la dur(e)té*) où la détection de la voyelle déficiente s'est faite en dépit de l'effacement. Dans les autres cas, l'apprenant a transcrit la suite sonore telle qu'il l'entendait, ce qui est revenu à reconstruire les mots sans <e>. Comme la L1 l'incitait à faire coïncider les frontières de mots et de syllabes, la perception l'a dirigé vers deux stratégies de resyllabation que nous traiterons à présent : la création d'attaques complexes ou une réinterprétation du déterminant à la frontière gauche du mot.

Création d'attaques complexes et correspondances phonèmes-graphèmes

On décèle chez les participants des difficultés d'identification de l'*e caduc* dans le contexte /obstruante + (ə) + liquide/, notamment dans les stimuli *le napp(e)ron*, *le profit(e)role*, *la saut(e)relle*, *le bib(e)lot*, *le v(e)lours*. Pour ces mots dictés avec effacement, les séquences perçues [pr], [tr] et [bl], [vl] forment des attaques complexes attestées dans nombre de mots en français. Les participants ont été amenés naturellement à ne pas insérer un *e* dans la graphie de ces mots inconnus et à choisir des correspondances grapho-phonémiques <pr>, <tr>, <bl> et <vl>. Comme l'observe Martinet (1969, p. 218), « les mêmes consonnes peuvent apparaître comme groupe initial traditionnel ou comme comportant un *e muet* intermédiaire. Il ne s'agit guère, dans le vocabulaire usuel, que de *fl-*, *pl-*, *bl-*, *cl-*, *cr-*, *gl-*, qui coexistent avec *fel-*, *pel-bel-*, *quel-*, *quer-*, *guel-* suivis de voyelle ».

La création d'attaques complexes non attestées dans la structure sous-jacente du français peut être également sollicitée à la surface par la chute des schwas¹¹. Ainsi trouve-t-on des attaques complexes commençant par une nasale, comme par exemple [mr] dans *la m(e)ringue* (cf. Martinet, 1969, p. 218), ou par une fricative stridente, comme *la ch(e)nille* et *le c(e)risier*. Pour de tels stimuli, les associations phonèmes-graphèmes engendrent de la part de nos participants des attaques graphiques qui n'existent ni dans la langue écrite cible ni dans leur langue écrite maternelle : l'omission de l' <e> crée ainsi le trigramme <chn> pour *chenille* et le digramme <sr> pour *cerisier* dans la majorité des transcriptions.

¹⁰ Levelt (2000) relève ce phénomène de « schwa strengthening » dans l'acquisition de la langue maternelle néerlandaise. En position finale de mots, les enfants substituent systématiquement des voyelles pleines à des schwas dans leur productions. Cette tendance perdure parfois jusqu'à l'âge de 2,5 ans.

¹¹ Voir aussi Nathan (2008 : 97-8) pour des illustrations du relâchement des contraintes sous-jacentes gouvernant les attaques complexes en anglais suite à la suppression de schwa (comme dans par exemple, *b(a)nana* et *M(e)lissa*).

Chevauchement syllabique et homophonie

Matter note très justement : « on peut dire qu'en français, et c'est là une notion essentielle, (...) les règles pour la structure syllabique ont presque toujours priorité sur les règles pour la structure lexicale » (1986, p. 20). L'effacement de l'*e caduc* en syllabe initiale cause avec l'enchaînement une resyllabation et coarticulation consonantique aux jonctions de deux mots qui entravent la reconstruction des unités lexicales. Une telle situation se présente dans le contexte *le#r(e)*. Les stimuli *le recyclage*, *le remorqueur*, *le refuge*, *le repérage* et *le remerciement* soulèvent une difficulté déjà évoquée aussi par Nouveau & Detey (2007, p. 100) : « Influencés par le filtre phonologique du néerlandais pour lequel le schwa n'est jamais muet, ils ne prendront pas en considération la possibilité d'alternances dans la syllabe initiale des mots commençant par 're', alternances qui se traduisent par la chute de schwa quand cette syllabe initiale est précédée par une voyelle ». Aussi la chute du [ə] place-t-elle idéalement la liquide (plus sonore que le segment qui suit en cas d'effacement) en position de coda de la syllabe initiale du groupe nominal, par exemple *le.r(e).mor.queur* – *ler.mor.queur*. La syllabation dans ce contexte précis donne lieu à la confusion de l'article défini masculin (parasité par la liquide) avec l'adjectif possessif *leur*.

L'homophonie est indubitablement favorisée par la ressemblance des timbres de [œ] et [ø] (Matter 1986, 2004 ; Martinon 1913) : « le groupe *eu* est depuis longtemps une voyelle simple, ouverte et fermée, dont le son se rapproche de celui qu'a l'*e* muet quand il n'est pas muet » (Martinon, 1913, p. 90). En revanche, l'émergence de *leur* dans les transcriptions est assez inattendue, puisque nous avons stipulé dans les instructions que les suites dictées se composeraient d'un article défini *le/la* suivi d'un nom. En dépit donc de ces instructions, c'est apparemment la reconnaissance de *leur* qui prime. L'identification fautive de *leur* aboutit à l'invention de substantifs inexistantes : **cyclage*, **morqueur*, **fuge* et **merciement*. Apparemment, une fois l'adjectif possessif identifié, le mot tronqué à l'initiale ne donne pas lieu à réviser l'identification de *leur* en *le#re*. Dans ce même contexte de *le#r(e)*, on trouve aussi l'article élidé *l'#eur*, dans <l'eurfuge> pour *le r(e)fuge*. On note même l'apparition du substantif homophone *l'heure*, entre autres dans *l'heurecyclage*. Le tableau 11 énumère ces exemples significatifs.

Tableau 11 : Contexte *le#r(e)*

Stimulus	Transcriptions (n)
18. le remorqueur	leur morqueur (5), l'heuremarqueur (1), l'heure morqueur (1)
29. le recyclage	leur cyclage (2), leur ciclage (2), l'heure cyclage (1)
40. le refuge	leur fuge (4), l'eurfuge (10), l'heurfuge (1), l'heurefuge (1)
51. le repérage	leur pérage (3), leur perage (1), l'heurpérage (1), l'eurphérage (1)
55. le remerciement	leur merciment (3), l'heurmerciement (1)

De même, on repère dans le contexte *la# r(e)* des transcriptions avec l'article défini élidé *l'#ar*. Parmi les cas d'élision¹² forcée d'articles féminins, citons *la r(e)ligion* [laʁlizjɔ̃] qui est transcrite comme <l'arlisijon> ou <l'arlijon> et *la r(e)vue* [laʁvy] comme <l'arvue> ou <l'arvu>.

Conclusions : retombées théoriques et pistes didactiques

Une symbiose subtile entre l'influence de la langue source et la maîtrise lexicale de la langue cible s'opère dans la perception de l'*e caduc* par les apprenants néerlandophones. Dans l'ensemble, nos données révèlent que les problèmes d'identification de l'[ə] non final (caduc ou non) disparaissent avec une meilleure connaissance lexicale. La perception correcte, que cela soit en cas de réalisation ou d'effacement de l'[ə], semble initialement conditionnée par la connaissance déjà acquise du lexème ou la saillance de formes ressemblantes à ce mot. Si le mot est inconnu et ne ressemble à aucun lexème connu, l'apprenant n'ayant ni la représentation graphique, ni la représentation phonologique de cette forme dans son lexique est amené à établir des correspondances phonémo-graphiques en se basant sur le seul signal acoustique, ou faire appel éventuellement à sa connaissance du néerlandais (ou d'autres LE) et faire jouer des stratégies d'intercompréhension.

Les stratégies d'identification, appliquées par l'apprenant selon son degré de connaissance lexicale, s'inscrivent dans le modèle de Jiang (2000). Notre test « incitateur de réponses » nous permet de documenter un stade que l'on pourrait catégoriser de « pré-lexical », stade où l'apprenant ne maîtrise pas encore les spécifications phonologiques et orthographiques d'un élément lexical donné, et où il se raccroche semble-t-il à l'inventaire compréhensif et au système phonologique de sa langue maternelle dans sa transcription. C'est sous l'effet de cet accent perceptuel que les apprenants néerlandophones interprètent le [ə] français comme des voyelles réduites du schwa de réduction néerlandais. Cette confusion entraîne le remplacement du graphème <e> par d'autres graphèmes vocaliques.

Tableau 12

1. Stade pre-lexical

L2 : connaissance de lexèmes ressemblants (facteur de l'homophonie)

L1 : connaissance de lexèmes ressemblants (intercompréhension)
phonologie, inventaire lexical

2. Stade initial : création d'une entrée lexicale

L2 : orthographe et prononciation

L1 : (traduction)

En tout état de cause, en cas d'ignorance d'un lexème spécifique, la catégorisation en fonction de la fréquence de l'effacement (effacement obligatoire ou effacement facultatif) n'est pas d'ordre à influencer les résultats de ces apprenants qui ont été surtout exposés à un enseignement basé sur l'écrit¹³.

¹²Par contre, quand un élément vocalique a été représenté orthographiquement, il l'a été soit par <e>, soit par <é>. Notons que dans le mot ressemblant néerlandais *religie*, <e> est réalisé à l'oral variablement comme [e] ou [ə], ce qui pourrait expliquer la transcription <é> au lieu de <e>.

¹³ Si, logiquement, les participants identifient plus aisément la voyelle en cas de réalisation de l'[ə] obligatoire que de non-réalisation de l'[ə] facultatif, il reste à déterminer l'impact réel de l'effacement pour des lexèmes préalablement assumés comme connus des participants.

Les données collectées dans cette étude documentent les types de transferts systématiques affectant la perception des apprenants néerlandophones. Nous en présentons ci-dessous un aperçu.

Tableau 13 : Transferts de L1 en FLE

L1 néerlandais	L2 français	Transferts de L1
[ə] toujours réalisé (jamais muet)	ə réalisé ə caduc où V pleine alterne avec zéro	[ə] réalisé est bien perçu [ə] non réalisé : noyau vide non repéré
[ə] est une voyelle pleine réduite	Pas de réduction vocalique	[ə] détecté est identifié comme correspondant à V pleine réduite
Correspondance entre les frontières de mot et de syllabe	chevauchement syllabique et resyllabation homophonie	Erreurs d'interprétation lexicale aux frontières de mot et de syllabe : - le#r(e) > leur# - le#r(e) > l'#eur, l'#heure - la#r(e) > l'#ar
<e> graphique pour [e]	<e> graphique pour [ə]	Rapport phonie-graphie non maîtrisé : [ə] retranscrit comme <é> ou <è>

Cet examen fait ressortir plusieurs tendances qui interrogent les pratiques enseignantes sur la question : les apprenants sont-ils suffisamment conscientisés à l'alternance [ə] ~ 0 et à ses conséquences sur la resyllabation ? Comment pourrait-on optimiser l'enseignement/apprentissage du fonctionnement de ce point délicat en FLE ? Il est clair que le traitement didactique de l'*e caduc* doit conscientiser à son fonctionnement par l'écoute d'items (mots ou séquences) présentant des alternances. L'utilisation de corpus oraux permet par l'accès à des données authentiques de retrouver et d'interpréter des occurrences pertinentes à des fins d'apprentissage du français langue étrangère.

En ce qui concerne l'*e caduc*, les différentes facettes de ce phénomène complexe sont déjà explicitées sur la base de données authentiques dans un espace en ligne (Eychenne et Nouveau, 2010) dans le cadre du projet international Phonologie du Français Contemporain (Durand, Laks, & Lyche, 2002, 2005) et de son antenne PFC-Enseignement du Français (Detey, Durand, Laks, Lyche & Nouveau, 2007). Il serait sans doute intéressant de développer en parallèle à cette vitrine généraliste des activités tenant compte des spécificités des langues-sources tout en gardant à l'esprit le rôle du facteur orthographique, et la nécessité de traiter la question dans son rapport aux correspondances graphies-phonies. Pour les néerlandophones (et sans doute d'autres apprenants de L1 germaniques), un certain nombre d'activités pertinentes sont envisageables, comme par exemple, des écoutes ciblées visant à contraster le registre de lecture (*e caducs* réalisés) avec des situations de conversation spontanée de locuteurs typiques faisant chuter systématiquement les *e caducs*, des repérages d'alternances, des exercices de reconnaissance lexicale en contextes d'effacement, des entraînements à la discrimination perceptive entre [ə] et les voyelles pleines en position prétonique dans des quasi-homophones (p. ex. : *le benêt* vs. *le bonnet*, *les gelées* vs. *les gilets*), ou encore

des entraînements à la discrimination perceptive avec des homophones dans les contextes le#r(e) et la#r(e) (des paires du type *le r(e)gard*, *leur gare*), etc. De telles ressources pour la perception/compréhension des apprenants du FLE auront indubitablement des retombées bénéfiques sur leurs compétences/performances en production.

Références

- Detey, S. (2007). Transcription, translittération et didactique de l'oral en FLE au Japon : katakana, rōmaji et orthographe française. *Revue japonaise de didactique du français, Etudes didactiques* 2 (1) (pp. 19-36).
- Detey, S., Durand, J., Laks, B., Lyche, C., et D. Nouveau. (2007). Voix de la francophonie, éducation langagière et corpus numérisé : PFC-EF, des ressources pour la didactique du français. Dans Detey, S. et D. Nouveau (Eds.) *Bulletin PFC* 7 (pp. 11-19). (www.projet-pfc.net)
- Durand, J, Laks B., et C. Lyche. (2002). La phonologie du français contemporain: usages, variétés et structure. Dans C. Pusch & W. Raible (Eds.) *Romanistische Korpuslinguistik- Korpora und gesprochene Sprache/Romance Corpus Linguistics - Corpora and Spoken Language* (pp. 93-106). Tübingen, Allemagne : Gunter Narr Verlag,
- Durand, J, Laks B., et C. Lyche. (2005). Un corpus numérisé pour la phonologie du français. In G. Williams (Ed.) *La linguistique de corpus* (pp. 205-217). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes. Actes du colloque 'La linguistique de corpus', Lorient, 12-14 septembre 2002.
- Eychenne, J., et Nouveau, D. (2010). *Le e caduc* (vitrine en ligne) http://www.projet-pfc.net/index.php?option=com_content&view=article&id=242&Itemid=191
- Grammont, M. (1894). Le patois de la Franche-Montagne et en particulier de Damprichard (Franche-Comté). IV : La loi des trois consonnes. *Mémoires de la Société de linguistique de Paris*, 8, 53-90.
- Grammont, M. (1926). *La prononciation française*. Paris, France : Delagrave.
- Geerts, A. C. J. (2008). *More about less. Fast speech phonology :The cases of French and Dutch*. Thèse de Doctorat, Université Radboud de Nimègue, Pays-Bas.
- Jiang, N. (2000). « Lexical Representation and Development in a Second Language ». *Applied Linguistics*, 21(1), 47-77.
- Levelt, C. (2000). *Schwa-schma: the development of /_/ in Dutch child*. Communication à colloque IATL, Tel Aviv, Israël.
- Martinet, A. (1969). *Le français sans fard*. Paris, France : PUF.
- Martinon, P. (1913). *Comment on prononce le français. Traité complet de prononciation pratique*. Paris, France : Larousse.
- Matter, J. F. (1986). *A la recherche des frontières perdues*. Thèse de doctorat, Amsterdam, Pays-Bas : de Werelt.
- Matter, J.F. (2004). *Uitgesproken Frans*. Amsterdam, Pays-Bas : de Werelt.
- Nathan, G.S. (2008). *Phonology. A cognitive grammar introduction*. John Benjamin.
- Nouveau, D., et S. Detey. (2007). Enseignement/apprentissage du schwa et apprenants néerlandais : des données de la base PFC à l'espace-ressources en ligne du projet PFC-EF. *Bulletin PFC*, 7, 87-106
- Racine, I., et Grosjean, F. (2000). Influence de l'effacement du schwa sur la reconnaissance des mots en parole continue. *L'Année psychologique*, 100, 393-417.
- Racine, I., et Grosjean, F. (2005). Le coût de l'effacement du schwa lors de la reconnaissance des mots en français. *Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 59(4), 240-254.

- Stridfeldt, M. (2005). *La perception du français oral par des apprenants suédois*. Thèse de doctorat, Umea Universitet, Suède.
- Troubetzkoy, N.S. (1939/1986). *Principes de phonologie*. Paris, France : Klincksieck.
- Van Oostendorp, M. (1995). *Vowel quality and syllable projection*. Thèse de Doctorat, Université du Brabant, Pays-Bas.