

# L'enchaînement consonantique chez les étudiants serbophones du FLE

Nataša Radusin-Bardić

Université de Novi Sad, Faculté de Philosophie et Lettres,  
Département d'études romanes\*

---

Dans notre recherche, nous nous donnons pour tâche d'analyser l'enchaînement consonantique chez les étudiants serbophones du français langue étrangère (FLE). Notre corpus est constitué de 48 enregistrements audio de la lecture d'un texte écrit en français facile réalisée par 24 étudiants de première année de licence inscrits à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Novi Sad. Ces enregistrements ont été faits au cours du semestre d'hiver de l'année académique 2021/22 à deux reprises : dans un premier temps, afin de permettre à l'enseignant de diagnostiquer les erreurs les plus fréquentes en prononciation, surtout au niveau suprasegmental, et, dans un second temps, après une série d'exercices de phonétique portant sur la prosodie française, afin de lui permettre de suivre le progrès des étudiants. Les résultats de l'analyse de la réalisation des enchaînements consonantiques de notre corpus nous montrent que la hausse du taux de réussite est plus significative pour les enchaînements consonantiques faits à l'intérieur d'un groupe rythmique (en moyenne, 41,5 %) que pour ceux faits entre deux groupes rythmiques (en moyenne, 29 %) et que les étudiants ont fait le plus grand progrès dans le cas de l'enchaînement consonantique où un mot se terminant par un groupe de consonnes est enchaîné à un autre mot commençant à l'oral par une voyelle (+ 63 %). Cette recherche nous a aidée à mieux comprendre les défis posés par l'acquisition de ce phénomène phonétique chez les étudiants serbophones du FLE, ainsi qu'à mieux adapter les exercices de phonétique à leurs besoins.

*Mots-clés* : phonétique, prosodie, syllabation, enchaînement consonantique, français langue étrangère, apprenants serbophones du français langue étrangère.

## 1. Introduction

L'originalité rythmique du français, dont l'acquisition est particulièrement difficile en contexte d'apprentissage du français langue étrangère (FLE), repose

---

\* [natasa.radusin.bardic@ff.uns.ac.rs](mailto:natasa.radusin.bardic@ff.uns.ac.rs)

sur un découpage spécifique de la chaîne parlée en groupes rythmiques, marqués toujours par la dernière syllabe accentuée (Briet *et al.* 2014). Cette organisation spécifique du flux sonore a comme conséquence le fait que les frontières entre les mots lexicaux, transparentes à l'écrit, se brisent à l'oral. Un des phénomènes phonétiques qui contribue à cette impression acoustique et « au caractère continu et très "lié" du français parlé » (Charliac & Motron 2018 : 11) est, entre autres, l'enchaînement consonantique, un phénomène de syllabation, typiquement français, faisant que la consonne finale du premier mot, prononcée toujours dans cette position, se trouve enchaînée à la voyelle initiale du mot suivant (par exemple, *grande amie* [grã-da-mi]), ceci apparaissant tout aussi bien à l'intérieur d'un groupe rythmique qu'à la frontière entre deux groupes rythmiques. Dans le contexte de l'apprentissage du FLE, la méconnaissance de cette loi phonétique fondamentale peut entraver la compréhension orale, notamment en classe de langue avec des débutants « qui ont du mal à retrouver les lexèmes » (Abry & Veleman-Abry 2007 : 21) puisqu'ils cherchent à les entendre distinctement et indépendamment les uns des autres, sous l'influence du code écrit où les mots sont écrits séparément.

Notre recherche se donne pour but d'analyser l'acquisition de l'enchaînement consonantique chez les étudiants serbophones du FLE. Avant de présenter le corpus, la méthodologie et les résultats de cette recherche, nous voudrions revenir sur quelques grandes particularités prosodiques de la langue française, notamment sur le phénomène de l'enchaînement consonantique, pour les expliquer plus en détails et les aborder sous l'angle de l'enseignement/apprentissage du FLE en général.

## 2. *Quelques particularités prosodiques de la langue française*

Étant donné que le français est « la seule langue d'origine européenne qui, pour des raisons historiques, ne possède pas d'accent lexical » (Pagel *et al.* 2012 : 67), son rythme est tout à fait particulier. En effet, en français, le discours oral est organisé en mots phonétiques à l'intérieur desquels les frontières entre des mots lexicaux sont souvent brisées. À la différence du code écrit où les mots sont séparés l'un de l'autre par des blancs typographiques, dans le code oral un mot lexical perd son autonomie au profit des syntagmes actualisés dans la parole appelés communément groupes rythmiques ou, parfois aussi, mots phonétiques (Grammont 1946 : 143, Briet *et al.* 2014 : 14) ou mots phoniques (Léon 2001 : 100, 26). Un mot phonétique est aussi défini comme « un énoncé de signification minimale en situation de communication, que l'on prononce en un seul souffle »

(Briet *et al.* 2014 : 14). Ces unités rythmiques typiquement françaises sont composées le plus souvent de deux ou de trois syllabes (Wioland 1991 : 51), mais elles peuvent en avoir entre une et six (Briet *et al.* 2014 : 14), voire huit (Léon 2001 : 112–113), et elles se terminent toujours par une syllabe accentuée. En français, l'accentuation oxytonique porte un rôle démarcatif parce qu'elle sert à « délimiter des unités de sens », c'est-à-dire à « découper les énoncés en groupes pas trop longs pour les rendre plus faciles à comprendre » (Léon & Léon 2002 : 78). La désaccentuation du mot lexical au sein du mot phonétique contribue à une consolidation sémantique de l'unité rythmique, laissant « une impression unie, liée » de la chaîne sonore (Lauret 2007 : 59). Si nous prenons comme exemple la phrase suivante :

1) *Il a soif, il prend de l'eau* [i-la-swaf / il-prã-d(ə)-lo],

nous distinguons deux unités de sens (*Il a soif / il prend de l'eau*) dont chacune est marquée à sa fin par une syllabe accentuée ([swaf] / [dlo] ou [lo]). Nous notons aussi que les unités de sens sont toutes les deux composées de trois ou quatre syllabes à l'oral ([i-la-swaf] / [il-prã-dlo] ou [il-prã-də-lo]), bien qu'elles soient représentées par un nombre différent de mots et de syllabes écrits (dans le premier groupe rythmique : trois mots/syllabes écrits et dans le second : cinq mots écrits et quatre syllabes écrites).

En français, la chaîne sonore se caractérise aussi par « le patron distributionnel le plus fréquent de la syllabation française : *Consonne + Voyelle* » (CV) (Léon 2001 : 151), et ceci à tel point que, d'après certaines statistiques, toutes positions confondues, quatre syllabes sur cinq se terminent par une voyelle (Wioland 1991 : 55–57). Cette préférence pour des syllabes ouvertes fait que « les syllabes chevauchent les mots » (Lauret 2007 : 59) et qu'on parle en mots phonétiques « qui ne respectent pas nécessairement les frontières entre les mots écrits » (Briet *et al.* 2014 : 14) faisant de la sorte qu'« une syllabe orale peut ainsi se former à la limite de deux mots » (Charliac & Motron 2018 : 16, 18, 20). Dans l'exemple du premier groupe rythmique cité dans le paragraphe précédent, nous remarquons que la dernière consonne prononcée du premier mot (*Il* [il]) est passée dans la syllabe initiale du mot suivant commençant par une voyelle (*a* [a]) pour former deux syllabes ouvertes ([i-la]). Ce phénomène phonétique s'appelle l'enchaînement consonantique et apparaît « essentiellement dans un groupe de mots qui représentent une même idée » (Léon 2003 : 8), mais peut aussi se faire « entre groupes syntaxiques » (Charliac & Motron 2018 : 18). Ce passage de la consonne d'une position finale à une position initiale de syllabe la met dans une disposition favorable où elle est prononcée avec plus d'énergie articulatoire (Wioland 1991 : 90). Le phénomène de syllabation évoqué porte aussi sur un groupe de consonnes (C + [r], C + [l]) prononcé à la fin d'un mot devant un autre mot commençant à l'oral par une voyelle, comme dans les exemples suivants :

2) *Il vient à quatre heures* [il-vjẽ-a-ka-trœ:R],

3) *J'attends mon oncle et ma tante* [ʒa-tã-mõ-nõ-kle-ma-tã:t].

L'enchaînement consonantique renforce, tout aussi bien que la liaison, « la cohésion et la continuité à l'intérieur du groupe rythmique, permettant ainsi la formation de syllabes ouvertes » (Lauret 2007 : 59). Nous signalons qu'à la différence de la liaison, dans le cas de l'enchaînement consonantique, « la consonne enchaînée n'est jamais muette : elle est prononcée devant une autre consonne ou devant une pause » (Charliac & Motron 2018 : 18) (par exemple, *il* dans : *il a soif* ([i-la-swaf] et *il* dans *il prend de l'eau* [il-prã-də-lo]). Selon les règles de la langue standard, la liaison peut être obligatoire, facultative ou interdite. Dans le cas de la liaison, qui se fait uniquement à l'intérieur d'un groupe rythmique, la consonne finale d'un mot (muette en général) est prononcée avec la voyelle initiale du mot suivant (Charliac & Motron 2018 : 20) (à comparer la prononciation de l'article défini *les* [le] dans le cas de la liaison obligatoire : *les amis* [le-za-mi], où la prononciation de la consonne [z] est une marque redondante du pluriel à l'oral, avec le cas où il n'y a ni liaison ni, par conséquent, prononciation de cette consonne latente : *les copains* [le-kɔ-pẽ] ; à comparer aussi la prononciation du pronom personnel atone de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel *ils* [il] dans le cas de la liaison obligatoire : *ils arrivent* [il-za-ri:v], où la prononciation de la consonne [z] est la seule marque du pluriel à l'oral la distinguant de la forme au singulier *il arrive* [i-la-ri:v], avec le cas où il n'y a ni liaison ni, par conséquent, prononciation de cette consonne latente : *ils n'arrivent pas* [il-na-ri.v-pa]).

### 3. *L'enchaînement consonantique en classe du français langue étrangère*

Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE), « le rythme du français parlé doit faire l'objet d'une sensibilisation particulière parce qu'il participe directement à la compréhension du message, les unités rythmiques correspondant à des unités de sens, mais surtout parce que leur identification à l'oreille n'est pas évidente du fait de l'absence d'accent lexical en français » (Wioland 1991 : 51).

Pour un étranger dont la représentation de l'oral correspond « pour l'essentiel à des références écrites » (Wioland 1991 : 6), et qui ne cherche qu'« à identifier les mots du dictionnaire dans le flux continu du français parlé » (Briet *et al.* 2014 : 14), sans prendre en considération l'originalité de l'organisation rythmique du français et sa tendance à l'oral « à attacher les mots les uns aux autres, de telle sorte qu'on ne retrouve pas le découpage graphique entre les mots » (Charliac & Motron 2018 : 16, 18, 20), le risque d'être très vite dérouteré en

compréhension orale et d'avoir des difficultés en expression orale est très grand. Les phonéticiens constatent que « l'habitude de découper les mots est difficile à vaincre, surtout après exposition à l'écrit orthographique » et qu'« il est donc souvent nécessaire de travailler l'enchaînement des mots comme une difficulté à part » (Lauret 2007 : 59). Ils disent qu'« il faut s'entraîner à enchaîner les mots au lieu de les prononcer isolément » (Léon 2003 : 8). L'enchaînement consonantique, tout aussi bien que l'absence de l'accent de mot, la liaison, ainsi que la chute du e caduc « rendent plus difficile le repérage des mots » et « il importe donc d'habituer très rapidement les apprenants à ces phénomènes » (Abry & Chalaron 2010 : 5).

Si la langue maternelle des apprenants est une des langues slaves (« le polonais, le tchèque... [...] le serbo-croate, le russe... »), un des conseils donnés par des phonéticiens est justement de : « veiller aux enchaînements et à ne pas multiplier les accents toniques » (Charliac & Motron 2018 : 8). Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu serbophone, le rôle de l'enchaînement consonantique comme l'une des particularités fondamentales de la prosodie de la langue française est un sujet notamment développé par Tatjana Šotra (2006), Snežana Gudurić (2009) et Branko Rakić (2014). D'après les résultats de son observation et de sa recherche portant sur l'expression orale, Šotra (2006 : 136–137) constate que l'importance de la maîtrise de l'enchaînement consonantique et de la liaison est presque complètement négligée dans la pratique de la classe de FLE avec des apprenants serbophones. Un modèle de remédiation progressive aux difficultés prosodiques rencontrées en classe de FLE par le public serbophone, comportant des étapes de sensibilisation, de rééducation prosodique, de conceptualisation ainsi que d'acquisition et d'automatisation de nouvelles habitudes prosodiques, pourrait se révéler très efficace (Rakić 2014 : 354–384, inspiré par Šotra 2006 et par Lauret 2007).

#### *4. Corpus et méthodologie de la recherche*

Notre recherche a été menée à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Novi Sad, au cours du semestre d'hiver de l'année académique 2021/22. Elle a été organisée dans le cadre des travaux dirigés du cours Phonétique et phonologie de la langue française 1 dispensés par le Département d'études romanes de la même faculté et suivis comme matière obligatoire par des étudiants de première année de licence inscrits à l'un des deux programmes d'études suivants : Langue et littérature françaises avec une autre langue et culture romanes (au choix l'italien ou l'espagnol) et Langue et littérature anglaises avec une autre philologie étrangère (au choix le français, l'allemand ou le russe ; dans notre cas, il s'agissait bien évidemment des étudiants ayant choisi le français comme autre

philologie étrangère). À notre recherche participaient au total 24 étudiants dont 15 inscrits au premier programme d'études et 9 au second programme d'études mentionnés ci-dessus. Pour pouvoir mieux comprendre les résultats, il faut encore préciser le contexte et dire que le niveau de connaissance de la langue française de ces étudiants était très hétérogène, surtout au début de la recherche. Si dans la plupart des cas il correspondait au niveau A2 CECRL, il était aussi marqué par un grand décalage allant du niveau des débutants complets ou des faux débutants au niveau B1 du CECRL attesté déjà chez certains étudiants au moment de leur inscription à la faculté.

Notre corpus est composé de 48 enregistrements audio de la lecture d'un texte écrit en français facile (Talguen 2006 : 5–6). Le type d'activité pédagogique choisi, à savoir la lecture à haute voix, est une activité qui vise l'« association de la structure phonique à la représentation visuelle » (Champagne-Muzar & Bourdages 1998 : 64). Dans ce type d'activité pédagogique, l'écoute des enregistrements des « performances de début de formation (pour un feed-back) » et ceux « en fin de formation de la même performance (à partir des mêmes supports) » permettent non seulement à l'enseignant de faire l'évaluation du progrès de ses apprenants mais aussi à chaque apprenant de faire l'auto-évaluation de ses performances avant d'obtenir l'avis de l'enseignant et/ou de ses pairs (Lauret 2007 : 159). Dans notre recherche, les enregistrements audio ont été réalisés par les étudiants eux-mêmes sur leurs téléphones portables et envoyés à leur enseignant par courrier électronique à deux reprises : au début et à la fin du semestre d'hiver de l'année académique 2021/22. Début octobre 2021, on a demandé aux étudiants de lire à voix haute ce texte qui leur était inconnu, de faire des enregistrements audio et de les envoyer à leur enseignant pour lui permettre de diagnostiquer les erreurs de prononciation les plus fréquentes et d'adapter au mieux les exercices de phonétique à leurs besoins individuels et collectifs (selon les recommandations données dans : Champagne-Muzar & Bourdages 1998 : 83). Mi-décembre 2021, on a demandé aux étudiants de relire ce même texte, de refaire les enregistrements audio et de les envoyer de nouveau à leur enseignant pour lui permettre de suivre leur progrès en prononciation, surtout au niveau suprasegmental (l'accentuation, le rythme, l'intonation). Pour les deux occasions d'enregistrements, les étudiants pouvaient s'entraîner à lire avant de s'enregistrer, mais à la différence de la première occasion, où il s'agissait pour eux d'un texte inconnu sans modèle de lecture à imiter, cette fois, le texte leur était connu et ils avaient accès à un modèle de lecture à imiter (un extrait d'un document sonore disponible sur le site de l'éditeur où ce même texte est lu par un locuteur natif : Talguen 2019). Il faut aussi dire que les premiers enregistrements ont été faits avant tout exercice de phonétique et les seconds après une série d'exercices de phonétique consacrés à l'accentuation, à la syllabation, au rythme, à la liaison, aux enchaînements vocaliques et consonantiques, à l'intonation, tirée essentiellement de la méthode

*100% FLE. Phonétique essentielle du français. A1/A2* (Kamoun & Ripaud 2016). Bien qu'une telle approche rende les résultats de notre recherche moins objectifs (les enregistrements réalisés en dehors du laboratoire de langues dans des conditions différentes), la liberté laissée aux étudiants était très stimulante : d'après leurs témoignages, ils portaient plus d'attention à la prononciation et passaient un temps considérable à s'entraîner à lire et à s'écouter avant d'envoyer une version définitive de leurs enregistrements.

Notre étude pilote basée sur une conception de type pré-post essai provient d'une expérience pédagogique où « le chercheur fait partie intégrante du dispositif mis en place et il en questionne l'impact » et où il est obligé d'adopter nécessairement une « posture interventionniste » qui est inévitable dans le cas d'une « recherche-action » (Miras 2021 : 175). Notre objectif a été d'analyser l'enchaînement consonantique chez les étudiants serbophones du FLE dans le corpus audio décrit plus haut. En appliquant la méthode perceptive et descriptive, nous avons noté toutes les occurrences de ce phénomène phonétique et essayé de comparer les résultats obtenus en fonction du fait que les enchaînements consonantiques avaient été réalisés à l'intérieur d'un groupe rythmique ou entre deux groupes rythmiques.

## 5. Analyse des résultats

Avant d'exposer les résultats de notre recherche, nous voudrions présenter le texte donné à lire aux étudiants. Il est tiré d'un court roman écrit en français facile et destiné aux adolescents apprenant le FLE: *On a volé Mona Lisa* (Talguen 2006 : 5–6). Il s'agit d'une histoire adaptée au niveau A2.2, c'est-à-dire au niveau que nous avons considéré comme approprié au plus grand nombre d'étudiants concernés. Le texte proposé aux étudiants n'avait aucune annotation phonétique, mais dans l'extrait donné ci-dessous, afin de mieux l'analyser, nous avons marqué et séparé les groupes rythmiques par une barre oblique à l'intérieur d'une phrase (/) ou par deux barres obliques à la fin d'une phrase (//), d'après le modèle de lecture faisant partie de la ressource audio complémentaire (Talguen 2019):

Ce matin, / il a neigé //. Je suis retournée au collège /, mais cette neige / me fait penser / aux prochaines vacances d'hiver, / en février //. Je vais aller faire du ski / dans les Alpes / avec mes parents //. À la montagne /, ce n'est pas comme en ville /; quand il neige, / c'est tout blanc partout //. Les vacanciers / y vont pour s'amuser, / en famille / ou entre amis, / pour skier, / pour faire de la luge / et des bonshommes de neige //. Ici, / à Paris, / la neige / se transforme vite en boue / à cause des voitures. // Et sur les trottoirs, / les gens / marchent lentement / pour ne pas glisser //. Ce n'est pas aussi amusant / qu'à la montagne ! // (Talguen 2006 : 5–6).

Dans le texte ci-dessus, nous notons au total huit occurrences de l'enchaînement consonantique dont quatre à l'intérieur d'un groupe rythmique (exemples 1–4) et quatre à la limite entre deux groupes rythmiques (exemples 5–8)<sup>2</sup>:

- 1) *il a neigé* [i-la-ne-ʒe],
- 2) *ce n'est pas comme en ville* [sə-nɛ-pa-kɔ-m̃-vil],
- 3) *en famille / ou entre amis* [ã-fa-mi-ju-ã-tra-mi],
- 4) *la neige / se transforme vite en boue* [la-nɛʒ-sə-trã-s-fɔR-mə-vi-tã-bu],
- 5) *aux prochaines vacances d'hiver, en février* [o-prɔ-ʃɛn-va-kãs-di-vɛ-rã-fe-vri-je],
- 6) *dans les Alpes / avec mes parents* [dã-le-zal-pa-vek-me-pa-rã],
- 7) *en famille / ou entre amis* [ã-fa-mi-ju-ã-tra-mi],
- 8) *pour faire de la luge / et des bonshommes de neige* [pur-fɛR-də-la-ly-ʒe-de-bɔ-nɔm-də-nɛ:ʒ].

Après avoir attentivement écouté la ressource audio complémentaire (Talguen 2019) correspondant à l'extrait sélectionné et proposé aux étudiants (Talguen 2006 : 5–6), nous constatons qu'elle contient sept des huit occurrences possibles de l'enchaînement consonantique. D'une part, nous retrouvons dans le document audio tous les cas de l'enchaînement consonantique réalisés à l'intérieur d'un groupe rythmique (100 %, exemples 1–4), tandis que d'autre part, nous ne remarquons que trois sur quatre occurrences possibles de ce phénomène phonétique à la frontière entre deux groupes rythmiques (75 %, exemples 6, 7 et 8). Cette observation n'est pas surprenante si nous gardons à l'esprit le fait que l'enchaînement consonantique se fait essentiellement à l'intérieur d'un même groupe rythmique (Léon 2003 : 8), mais qu'il n'est pas obligatoire entre deux groupes rythmiques (Charliac & Motron 2018 : 18) où sa réalisation dépend de plusieurs facteurs, comme, notamment, du débit de parole. Si le débit de parole est moins rapide et si les pauses entre les groupes rythmiques sont plus longues, il y a moins de chance qu'un enchaînement consonantique apparaisse entre deux groupes rythmiques. Dans l'exemple 5, il s'agit de deux groupes rythmiques séparés à l'écrit par une virgule, ressentie probablement par le locuteur francophone natif du document audio (Talguen 2019) comme un besoin accru de la marquer à l'oral par une pause plus importante.

Dans les chapitres suivants, nous ferons une analyse de la réalisation des enchaînements consonantiques dans chacune des deux parties de notre corpus, c'est-à-dire dans les enregistrements faits au début et à la fin du semestre d'hiver de l'année académique 2021/22 et nous essaierons de comparer les résultats obtenus en fonction du fait que les enchaînements consonantiques ont été réalisés à l'intérieur d'un groupe rythmique ou entre deux groupes rythmiques.

<sup>2</sup> La transcription en alphabet phonétique international (API) est donnée d'après *Le Petit Robert* (2001) et d'après le modèle de lecture faisant partie de la ressource audio complémentaire (Talguen 2019).



### 5.1. Enchaînements consonantiques à l'intérieur d'un groupe rythmique

Nous avons mentionné plus haut les quatre occurrences possibles de l'enchaînement consonantique à l'intérieur d'un groupe rythmique. Nous présentons dans le Tableau 1 les résultats de l'analyse de notre corpus portant sur leur réalisation.

	Groupe rythmique	1 <sup>er</sup> enregistrement (en octobre 2021)		2 <sup>d</sup> enregistrement (en déc. 2021)		Taux de réussite
1.	<i>il a neigé</i> [i- <u>la</u> -ne-ʒe]	17/24	71 %	22/24	92 %	+ 21 %
2.	<i>ce n'est pas comme en ville</i> [sə-ne-pa-kə- <u>mā</u> -vil]	13/24	54 %	21/24	87,5 %	+ 33,5 %
3.	<i>la neige / se transforme vite</i> <i>en boue</i> [la-neʒ-sə-trā̃s-fɔ̃R-mə-vi- <u>tā</u> -bu]	5/24	21 %	17/24	71 %	+ 50 %
4.	<i>en famille / ou entre amis</i> [ā-fa-mi-ju-ā- <u>tra</u> -mi]	1/24	4 %	16/24	67 %	+ 63 %
AU TOTAL :		36/96	37,5 %	76/96	79 %	+ 41,5 %

Tableau 1. Enchaînements consonantiques à l'intérieur d'un groupe rythmique

Nous constatons une augmentation importante des taux de réussite entre deux enregistrements allant de 21 % à 63 %, ce qui fait, en moyenne, une hausse de 41,5 %. Dans les deux enregistrements, les étudiants ont eu le plus de succès à prononcer l'enchaînement consonantique dans *il a neigé* [i-la-ne-ʒe] (71 % en octobre 2021 contre 92 % en décembre 2021). La hausse la plus significative du taux de réussite entre deux enregistrements (+ 63 %) est notée dans le cas de l'enchaînement consonantique où un mot se terminant par un groupe de consonnes (C + [R]) est enchaîné à un autre mot commençant à l'oral par une voyelle (*entre amis* [ā-tra-mi]). Dans le premier enregistrement, un seul étudiant a réussi à bien prononcer cet enchaînement consonantique (4 %), les autres ayant fait par ordre décroissant les erreurs suivantes : le e muet prononcé au lieu de le faire tomber ([ā-trə-a-mi] 18/23, 78,3 %), le e muet prononcé comme [e] fermé ([ā-tre-a-mi] 4/23, 17,4 %) et une liaison erronée de type « velours » ([ā-trə-za-mi] 1/23, 4,3 %). Dans le second enregistrement, deux tiers des étudiants (67 %) ont réussi à bien prononcer l'enchaînement consonantique en question ([ā-tra-mi]) et un tiers (33

%) ont continué à faire l'erreur notée comme dominante auparavant ([ã-tra-mi]).

### 5.2. Enchaînements consonantiques entre deux groupes rythmiques

Dans le Tableau 2 se rapportant à l'enchaînement consonantique entre deux groupes rythmiques, nous ne donnons que les résultats pour trois occurrences possibles de ce phénomène syllabique dans notre corpus — celles qui sont attestées dans le modèle de lecture de la ressource audio complémentaire (Talguen 2019) :

	Groupes rythmiques	1 <sup>er</sup> enregistrement (en octobre 2021)		2 <sup>d</sup> enregistrement (en déc. 2021)		Taux de réussite
1.	<i>pour faire de la luge / et des bonshommes de neige</i> [pʊr-fɛʀ-də-la-ly-ʒɛ-de-bɔ-nɔm-də-nɛ:ʒ]	5/24	21 %	8/24	33 %	+ 12 %
2.	<i>dans les Alpes / avec mes parents</i> [dã-le-zal-pa-vɛk-me-pa-rã]	3/24	12,5 %	10/24	42 %	+ 29,5 %
3.	<i>en famille / ou entre amis</i> [ã-fa-mi-ju-ã-tra-mi]	2/24	8 %	13/24	54 %	+ 46 %
AU TOTAL :		10/72	14 %	31/72	43 %	+ 29 %

Tableau 2. Enchaînements consonantiques entre deux groupes rythmiques

Comme dans l'analyse précédente, nous remarquons une nette tendance d'augmentation des taux de réussite entre deux enregistrements, bien que moins importante que cette dernière, allant de 12 % à 46 %, ce qui fait, en moyenne, une hausse de 29 %. Dans les deux enregistrements, les étudiants ont eu le plus de succès à prononcer l'enchaînement consonantique entre deux groupes rythmiques reliés par les conjonctions de coordination : dans le premier enregistrement, c'était par la conjonction copulative *et* : *pour faire de la luge / et des bonshommes de neige* [pʊr-fɛʀ-də-la-ly-ʒɛ-de-bɔ-nɔm-də-nɛ:ʒ] (21 %) et dans le second enregistrement, par la conjonction disjonctive *ou* : *en famille / ou entre amis* [ã-fa-mi-ju-ã-tra-mi] (54 %). C'est pour ce dernier exemple que nous notons aussi la hausse la plus significative du taux de réussite entre deux enregistrements (+ 46 %).

## 6. Conclusion

L'enchaînement consonantique est un des phénomènes de restructuration syllabique typiquement français qui constitue une source de difficultés importantes pour les allophones (Ravazzolo *et al.* 2015 : 206), d'autant plus qu'il se fait « sans considération des limites physiques des mots écrits » faisant de la sorte que les syllabes de deux mots se succèdent « de manière coulante, unie, liée, comme les syllabes successives d'un unique mot » (Lauret 2007 : 59–60).

Notre recherche menée à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Novi Sad, au cours du semestre d'hiver de l'année académique 2021/22, avait pour but d'analyser l'acquisition de l'enchaînement consonantique chez les étudiants serbophones du FLE. Les résultats obtenus confirment la constatation de Šotra (2006 : 136–137) selon laquelle l'importance de la maîtrise de l'enchaînement consonantique est presque complètement négligée dans la pratique de la classe de FLE avec des apprenants serbophones. En effet, les résultats de l'analyse des enregistrements de la lecture du texte écrit en français facile (Talguen 2006 : 5–6), faits par les étudiants serbophones du FLE dans une optique diagnostique afin de permettre à l'enseignant de dresser un bilan de leurs difficultés en prononciation, surtout au niveau suprasegmental, montrent qu'ils sont peu nombreux à maîtriser l'enchaînement consonantique à leur arrivée à la faculté (dans les premiers enregistrements, les taux de réussite de la réalisation des enchaînements consonantiques étaient de 37,5 % à l'intérieur d'un groupe rythmique et de 14 % entre deux groupes rythmiques). Suite à une série d'exercices de phonétique portant sur la prosodie française (Kamoun & Ripaud 2016) et à l'exposition des étudiants au modèle de lecture à imiter (Talguen 2019), les étudiants ont relu le même texte et réenregistré leurs productions et nous avons constaté dans leurs nouveaux enregistrements une hausse moyenne des taux de réussite de la réalisation des enchaînements consonantiques de 41,5 % à l'intérieur d'un groupe rythmique et de 29 % entre deux groupes rythmiques. La hausse la plus significative du taux de réussite entre deux enregistrements (+ 63 %) est notée dans le cas où l'enchaînement consonantique concerne un groupe de consonnes finales de mot (*entre amis* [ã-tra-mi]). Dans l'évaluation diagnostique, un seul étudiant sur 24 (4 %) a réussi à bien prononcer cet enchaînement consonantique, mais dans l'évaluation formative, il y avait 16 étudiants sur 24 (67 %) qui ont réussi à le faire. Bien que ces résultats ne suffisent pas pour constater une acquisition permanente de l'enchaînement consonantique chez les étudiants concernés, c'est-à-dire chez ceux ayant amélioré leurs taux de réussite, ils nous encouragent à croire que les exercices de phonétique proposés, y compris notamment la lecture à haute voix et les enregistrements réalisés à deux reprises avant et après l'exposition au modèle de lecture à imiter (Talguen 2019), leur étaient utiles et qu'ils les ont aidés à mieux comprendre ce phénomène phonétique, ainsi qu'à appliquer les connais-

sances acquises dans d'autres contextes, ce qui reste à être démontré. Pour pouvoir parler d'une véritable appropriation d'une caractéristique phonétique, il faut « laisser au temps le temps de faire son œuvre » (Guimbretière 1994 : 78) tout en sachant que ce processus n'est pas identique selon les individus et que « certains locuteurs/apprenants peuvent percevoir et/ou être en voie de maîtriser certains traits phonétiques, tout en négligeant d'autres » (Lauret 2007 : 156).

L'approche « recherche-action » (Miras 2021 : 175) que nous avons adoptée a un avantage de représenter un témoignage direct des pratiques de classe, mais possède aussi ses limites, au moins dans notre cas d'application de ce type d'étude : un très petit échantillon (7 phrases), un nombre restreint de locuteurs (24), un manque d'objectivité provenant du fait que tous les enregistrements ont été faits en dehors du laboratoire de langues dans des conditions différentes et du fait que le chercheur a été impliqué dans le dispositif mis en place entre deux enregistrements. Néanmoins, elle nous a aidés à mieux comprendre les défis posés par l'acquisition de l'enchaînement consonantique dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE en général et, plus particulièrement, en milieu serbophone. Elle nous a aussi permis de voir le potentiel du type d'activité pédagogique choisi, à savoir les enregistrements de la lecture à haute voix, dans la perspective de l'évaluation diagnostique et formative de l'acquisition du phénomène phonétique étudié, bien que, faute de groupe de contrôle comparable, il soit difficile de dire à quel point ce type d'activité a été utile dans notre cas.

Nous espérons que le caractère exploratoire de notre étude peut inspirer de plus amples recherches de l'enchaînement consonantique chez les apprenants serbophones du FLE, basées sur des analyses acoustiques des enregistrements réalisés dans des conditions optimales en laboratoire de langue, avec un nombre plus important de locuteurs et sur un échantillon plus riche, qui pourraient apporter des réponses plus précises sur l'acquisition de ce phénomène phonétique par le public cible.

## Sources

- Talguen 2006 : C. Talguen, *On a volé Mona Lisa*, Chapitre 1 « Ma passion », Paris : CLE International, Collection *Découverte*, Niveau 3, 13–14.
- Talguen 2019 : C. Talguen, *On a volé Mona Lisa*, Chapitre 1, Audio téléchargeable. Niveau A2.2, Paris : CLE International. <<https://decouverte.cle-international.com/9782090312638>>. 07/05/2023.

## Références bibliographiques

- Abry & Chalaron 2010 : D. Abry & M.-L. Chalaron, *Les 500 exercices de phonétique. Niveau A1/A2*, Paris : Hachette FLE.

- Abry & Veleman-Abry 2007 : D. Abry & J. Veleman-Abry, *La phonétique. Audition, prononciation, correction*, Paris : CLE International.
- Briet *et al.* 2014 : G. Briet, V. Collige & E. Rassart, *La prononciation en classe*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Champagne-Muzar & Bourdages 1998 : C. Champagne-Muzar & J. Bourdages, *Le point sur la phonétique*, Paris : CLE International.
- Charliac & Motron 2018 : L. Charliac & A.-C. Motron, *Phonétique progressive du français. Intermédiaire / A2-B2* [2<sup>e</sup> édition], Paris : CLÉ International.
- Grammont 1946 : M. Grammont, *Traité de phonétique*, Paris : Librairie Delagrave.
- Gudurić 2009 : S. Gudurić, *Osnovi fonetike s fonologijom francuskog jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike.
- Guimbretière 1994 : É. Guimbretière, *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris : Didier / Hatier.
- Kamoun & Ripaud 2016 : C. Kamoun & D. Ripaud, *100% FLE. Phonétique essentielle du français. A1/A2*, Paris : Didier.
- Lauret 2007 : B. Lauret, *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris : Hachette FLE.
- Léon 2001 : P. R. Léon, *Phonétisme et prononciations du français*, Paris : Nathan Université.
- Léon & Léon 2002 : M. Léon & P. Léon, *La prononciation du français*, Paris : Nathan / VUEF.
- Léon 2003 : M. Léon, *Exercices systématiques de prononciation française*, Paris : Hachette FLE.
- Le Petit Robert 2001 : *Le Petit Robert. Version électronique du Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* [CD-ROM, Version 2.1], Paris : Dictionnaires Le Robert / VUEF.
- Miras 2021 : G. Miras, *Didactique de la prononciation en langues étrangères. De la correction à une médiation*, Paris : Didier.
- Pagel *et al.* 2012 : D. Pagel, É. Madeleni & F. Wioland, *Le rythme du français parlé*, Paris : Hachette FLE.
- Rakić 2014 : B. Rakić, *Ritam i intonacija u francuskom jeziku. Predlog modela za korigovanje grešaka na polju proizvodje francuskog jezika kod srbofonih studenata* [Thèse de doctorat non publiée], Beograd : Filološki fakultet. <[https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/4972?locale-attribute=sr\\_RS](https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/4972?locale-attribute=sr_RS)>. 28/04/2023.
- Ravazzolo *et al.* 2015 : E. Ravazzolo, V. Traverso, É. Jouin & G. Vigner, *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*, Paris : Hachette FLE.
- Šotra 2006 : T. Šotra, *Kako progovoriti na stranom jeziku*, Beograd : Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Wioland 1991 : F. Wioland, *Prononcer les mots du français. Des sons et des rythmes*, Paris : Hachette FLE.

Наташа Радусин-Бардић

### Консонантско уланчавање код србофоних студената француског као страног језика

Оригиналност ритмичке организације француског језика, чије је усвајање у контексту наставе француског као страног језика посебно изазовно, почива, између осталог, на подели говорног ланца на ритмичке групе које су на свом крају увек обележене наглашеним слогом (Briet *et al.* 2014). Та специфичност ритмичке организације доводи до тога да се границе између лексичких речи, транспарентне у писаном језику, губе у говорном, а томе доприноси, између осталог, и фонетска појава позната под називом консонантско уланчавање. Реч је о слоговној појави, специфичној за француски језик, захваљујући којој крајњи сугласник прве речи, који се у тој позицији увек изговара, прелази у почетни слог наредне речи која у говору почиње на самогласник (на пример, *grande amie* [grã-da-mi]), што се обавезно дешава у оквиру исте ритмичке групе, али је могуће и на граници између две ритмичке групе. У контексту наставе француског као страног језика, под утицајем писаног кода, непознавање ове језичке појаве може проузроковати потешкоће у усменом разумевању.

Циљ нашег истраживања јесте да анализирамо употребу консонантског уланчавања у говору србофоних студената француског као страног језика. Наш корпус се састоји од 48 аудио снимака у којима је забележено како студенти прве године основних студија уписаних на Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду читају одабрани текст написан на поједностављеном француском (који одговара нивоу А2.2 *Заједничкој европској референцијој оквира за живе језике*), и то у оквиру часова вежби из Фонетике са фонологијом француског језика 1. Истраживање је спроведено у току зимског семестра академске 2021/22. године, а у њему су учествовала укупно 24 студента уписана на један од следећа два студијска програма: Француски језик и књижевност са другим романским језиком и културом (италијански или шпански) и Енглески језик и књижевност са другом страном филологијом (у нашем случају, реч је о студентима који су, између француског, немачког и руског, одабрали француски). Наведени студенти су се у два наврата сами снимали на мобилним телефонима како читају исти текст и своје снимке су путем електронске кореспонденције слали наставнику: на почетку и на крају зимског семестра академске 2021/22. године. Почетком октобра 2021. године, студенти су слали своје аудио снимке наставнику како би се, у што краћем временском року, утврдиле њихове евентуалне грешке у изговору, пре свега на супрасегменталном нивоу, те како би наставник одабрао оптималне фонетске вежбе, прилагођене студентским колективним и индивидуалним потребама. Поновљени снимци настали су средином децембра 2021. године, након серије фонетских вежби усмерених, пре свега, ка усвајању прозодијских одлика француског језика и требало је да послуже наставнику да боље прати колективни и индивидуални напредак студената у корекцији изговора. Пре поновљених снимака, студенти су имали прилике и да вежбају читање слушајући и имитирајући понуђени модел аудио снимка у коме изворни говорник чита исти текст (Talquen 2019). Применом перцептивне

и дескриптивне методе, анализа консонантског уланчавања у оба дела корпуса и поређење добијених резултата показује да су студенти очекивано остварили значајнији напредак у усвајању ове фонетске појаве у оквиру исте ритмичке групе (резултат у поновљеном снимку је просечно бољи за 41,5%) него на граници између две ритмичке групе (резултат у поновљеном снимку је просечно бољи за 29%). Поред тога, резултати показују да су студенти, у поновљеном снимку, појединачно најбољи резултат постигли у примеру консонантског уланчавања у коме учествује консонантска група сугласник + ликвида (+ 63%). Наше истраживање помогло нам је да боље схватимо изазове са којима се србофони студенти срећу приликом усвајања консонантског уланчавања у француском језику, те да, у складу са тим, прилагодимо фонетске вежбе њиховим потребама у циљу постизања што бољих резултата у усвајању ове фонетске појаве.

*Кључне речи:* фонетика, прозодија, силабизација, консонантско уланчавање, француски као страни језик, србофони студенти француског као страног језика.