



HAL
open science

Usage des liaisons variables dans deux corpus de lecture

Céline Dugua

► **To cite this version:**

Céline Dugua. Usage des liaisons variables dans deux corpus de lecture. Langue française, 2023, 219, pp.17-32. <10.3917/lf.219.0017>. <halshs-04474730>

HAL Id: halshs-04474730

<https://shs.hal.science/halshs-04474730v1>

Submitted on 6 Feb 2026

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0 - Attribution - Non-commercial use - ShareAlike - International License

Usage des liaisons variables dans deux corpus de lecture

Use of variable liaisons in two reading corpora

Céline Dugua

Laboratoire Ligérien de Linguistique (UM7270), Université d'Orléans

Résumé

Notre travail porte sur l'usage des liaisons variables en lecture et plus spécifiquement, dans la lecture d'ouvrages destinés aux enfants, à partir de deux corpus : un module du corpus ESLO, portant sur des lectures partagées entre adultes et enfants (30 histoires lues), et la lecture d'un même conte (*Pierre et le loup*) par 79 lecteurs comparée à celle réalisée par B. Giraudeau dans un livre audio (Pustka, 2017). La complémentarité de ces deux corpus permet de mieux cerner l'influence de l'accès aux formes graphiques des mots à travers la lecture sur la réalisation des liaisons, et également de rendre compte des différents facteurs qui font varier cet usage.

Mots-clés

Liaisons variables, Lecture partagée, Albums jeunesse, Contes

Abstract

Our work focuses on the use of variable liaisons when reading books for children, based on two corpora: the first, a module of the ESLO corpus, concerning readings shared between adults and children (30 stories read), the second on the reading of the same story (*Pierre et le loup*) by 79 readers, which we will compare with the reading performed by B. Giraudeau in an audio book (Pustka, 2017). The complementarity of these two corpora makes it possible to better identify the influence of access to the graphic forms of words through reading on the realisation of liaisons, and also to account for the different factors that affect variation.

Keywords

Variable liaisons, shared reading, children's picture book, tale

INTRODUCTION

L'usage des liaisons à partir d'études de corpus de parole spontanée chez les adultes (Durand & Lyche, 2008, Dugua & Baude, 2017) et les enfants (Liégeois, 2014, Ganaye, 2022) est bien documenté. Hormis le projet PFC qui inclut une tâche de lecture d'un texte (Durand *et al.*, 2002, Durand & Lyche, 2008) et le travail mené par E. Pustka (2017), peu de recherches portent spécifiquement sur l'observation des liaisons dans le cadre particulier de lectures.

La lecture à voix haute permet d'intégrer dans un même schéma d'analyse les deux modalités constitutives de la liaison, à savoir (1) sa forme écrite – à travers la trace écrite, support de la lecture – puisque la liaison telle qu'on la connaît

aujourd'hui en français résulte de l'évolution conjointe de la prononciation et de l'orthographe (Laks, 2005) et (2) sa réalisation ou non à l'oral, la liaison étant un phénomène phonologique de sandhi externe. Observer l'usage des liaisons en lecture fournit alors un cadre prometteur et relativement nouveau pour rendre compte de l'effet du croisement des deux modalités orale et écrite, intrinsèques à ce phénomène.

Dans cet article, nous présenterons deux études qui ciblent chacune un type de lecture particulier : la lecture à voix haute devant un chercheur et la lecture partagée, cette dernière n'a jusque-là jamais été explorée pour l'observation des liaisons.

La lecture partagée est une lecture à voix haute « [faite] par des adultes ou des enfants lecteurs à des enfants non-lecteurs » (Frier, 2006). On retrouve ces temps de lectures partagées dans la plupart des familles, avec une variabilité importante quant à la quantité et aux types d'habitudes (Grossmann, 2006), et aussi dans les crèches, à l'école maternelle, dans les médiathèques, etc. Dans chacun de ces cadres, les lectures partagées sont l'occasion pour les enfants d'entrer dans la littérature dans la mesure où, comme le signale F. Grossmann (2006), ces lectures constituent une « forme d'invitation, de médiation à la fois culturelle et textuelle, qui aménage[nt] l'espace d'une rencontre intime avec le texte, d'une interaction avec les autres, d'une appropriation personnelle ».

Par ailleurs, ces lectures partagées se réalisent dans des scènes d'attention conjointe à savoir des temps lors desquels trois acteurs – ici le lecteur, l'enfant et l'album lu – se trouvent dans une relation triadique, chacun s'assurant de l'attention de l'autre (Tomasello, 2003).

Par le cadre fourni et les échanges qui s'y déroulent, ces scènes sont cruciales pour le développement langagier, et notamment lexical ; de nombreux travaux ont en effet montré les liens entre le fait de participer à ces scènes et le développement du lexique chez des enfants entre 9 et 15 mois (Tomasello & Todd, 1983, Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998).

Les échanges entre l'adulte et l'enfant dans les scènes d'attention conjointe se manifestent par ce que l'on appelle du *Child directed speech* (CDS), à savoir une forme de langage typique (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2003), marquée par une prosodie (Garnica, 1977 ; Cruttenden, 1994), un débit, un lexique et une syntaxe propres (Cameron-Faulkner *et al.*, 2003). Dans le cas des lectures partagées, nous considérons la lecture faite à l'enfant comme un type particulier de parole adressée à l'enfant, particulier dans la mesure où cette parole reste contrainte par le texte de l'album, mais empreinte d'une prosodie et d'une attention vers l'enfant particulières. Il nous apparaît ainsi crucial de travailler sur ces pratiques de lectures peu décrites en termes linguistiques afin d'étayer les hypothèses et les travaux sur l'acquisition de la liaison et plus généralement sur le développement langagier à travers des constructions particulières (Tomasello, 2003 ; Clark & Kelly, 2006).

L'étude 1 porte sur un corpus de lectures partagées, en s'attachant aux caractéristiques des trois acteurs de cette pratique. Il s'agira de déterminer lesquelles influent sur la façon de lire l'album et tout particulièrement, sur les variations que l'on va observer d'une lecture à l'autre. En premier lieu, différents éléments rendent

spécifique la lecture partagée par rapport aux productions orales en ce qui concerne l'usage des liaisons variables. Tout d'abord, la présence d'un support écrit permet de visualiser à la fois les frontières de mots et les consonnes faisant liaison, autant de critères qui font défaut à l'oral et qui, on le sait par les études en acquisition, rendent ce phénomène complexe à construire (Chevrot *et al.*, 2009). On peut alors faire l'hypothèse que cet accès visuel aux formes graphiques affecte la façon de réaliser les liaisons. Par ailleurs, de manière plus précise, le type d'album pour enfant peut influencer sur la façon dont le lecteur se l'approprie. L'album jeunesse ne constitue pas une catégorie homogène (Van der Linden, 2006 ; Prince, 2015) ; il faudrait pouvoir classer et annoter cette diversité pour en faire un paramètre d'observation. Nous pourrions en revanche observer ici le statut et le rôle des différentes sections/parties d'un album sur la lecture et voir par exemple si les lecteurs lisent différemment les parties « dialogue » des narrations. La liaison constitue ici une fenêtre d'observation intéressante, dans la mesure où on peut faire l'hypothèse que les dialogues se rapprocheront plus de la parole spontanée et les narrations d'une forme plus proche de l'écrit (Pustka, ce numéro).

La situation par elle-même met le lecteur dans une posture très particulière, de transmission d'une histoire et au-delà de l'histoire de savoirs culturels et notamment littéraires. Ces temps de lecture peuvent alors être l'occasion pour des adultes de vouloir transmettre une norme de l'écrit, un style langagier adapté, plus soutenu, plus surveillé que dans les interactions quotidiennes. Il semble alors nécessaire de prendre en considération les caractéristiques du lecteur tant sur des aspects socioculturels (la formation / la profession, l'habitude de lecture, le rapport à la norme) que sur son lien avec l'enfant (présence ou absence de lien de parenté, habitude ou non de partager des lectures) et avec l'album (est-ce un album connu du lecteur ou est-ce sa première lecture).

Enfin, l'enfant à qui est lu l'album peut déterminer en partie la façon dont la lecture va se dérouler, notamment son âge et son lien avec le lecteur et l'album – si les uns les autres se connaissent ou pas. On sait par exemple que les adultes modifient leur *Child Directed Speech* CDS au fur et à mesure que l'enfant grandit (Gallaway and Richards, 1994). Il est possible qu'il en soit ainsi dans les lectures ; cette première étude permettra d'apporter des éléments de réponse. On pourrait faire l'hypothèse qu'avec de jeunes enfants, le lecteur cherchera en premier lieu à transmettre du lexique, des structures syntaxiques, etc. et par là, donner les formes les plus évidentes, peut-être les plus segmentées aux enfants, en l'occurrence en limitant les liaisons. Et l'enfant grandissant, lorsque son stock lexical est déjà plus étoffé, la volonté pourrait être de transmettre un registre plus soutenu ; ce qui se traduirait alors par un usage accru des liaisons variables. Cette hypothèse ne se vérifiera probablement pas chez tous les lecteurs et devra être modulée selon l'âge des enfants considérés et selon le type d'album lu.

En effet, il semble évident que les différentes caractéristiques des trois acteurs ne doivent pas être traitées de manière indépendante les unes des autres. Cette situation de lecture partagée forme un cadre dans lequel chaque acteur joue un rôle qui va contribuer à aboutir à des variations riches.

L'étude 2 de cet article s'appuie sur un corpus de lectures à voix haute du conte musical *Pierre et le loup* de S. Prokofiev, en suivant une méthode plus expérimentale. Cette lecture était imposée aux participants qui devaient la lire à l'enquêteur – il ne s'agit donc pas d'une situation de lecture partagée – mais cette étude présente l'intérêt de pouvoir comparer des lectures d'un même texte faites en grand nombre à la lecture du même texte dans un livre audio enregistré par Bernard Giraudeau¹. Nous pourrions alors rendre compte des différences de lectures entre les participants et des différences avec une lecture réalisée par un professionnel dans le cadre d'une publication audio. Nous faisons l'hypothèse d'une variabilité importante chez des lecteurs non professionnels en dépit de la présence d'un même texte et également d'un statut très particulier de la lecture dans un livre audio dont on peut estimer que l'appropriation a été travaillée en amont.

Pour ce travail qui vise à rendre compte des différents usages des liaisons dans des lectures, nous nous attacherons uniquement aux liaisons variables, en suivant la classification proposée par D. De Jong (1994) qui s'appuie sur les fréquences de réalisation dans le corpus d'Orléans. En ce sens, les liaisons dites obligatoires sont celles qui sont systématiquement réalisées par tous les locuteurs, quelles que soient les situations de communication. Dans son travail, De Jong repère quatre contextes de liaisons obligatoires : entre déterminant et nom (p. ex. *un avion, les oublis*) ou déterminant et adjectif (p. ex. *les autres chats, un étonnant spectacle*), entre pronom clitique et verbe (p. ex. *on a, vous écoutez*), entre verbe et pronom clitique (p. ex. *dit-il, prend-on*) et dans certaines expressions dites figées (p. ex. *tout à coup*). Nous ne nous attendons donc pas à trouver des variations de lectures dans ces contextes et s'il devait y en avoir, ce serait certainement en raison de cette modalité particulière, pour des hésitations par exemple.

Les liaisons variables intègrent tous les autres contextes sauf certains rares cas repérés dès P. Delattre (1966) comme impossibles : après la conjonction *et*, après un nom au singulier, devant les numéraux *huit, onze*, par exemple.

ETUDE 1 : MODULE « LIVRES POUR ENFANTS » D'ESLO

1.1. Méthodologie

1.1.1. Présentation du corpus

Ce travail s'appuie sur une étude de corpus, extrait du corpus ESLO (*Enquêtes sociolinguistiques à Orléans*), un vaste corpus sociolinguistique, cherchant à dresser le portrait sonore de la ville d'Orléans (Baude & Dugua, 2011).

L'extrait de corpus sur lequel porte ce travail est le module *Livres pour enfants*². La collecte a été réalisée en 2013 dans le cadre d'un cours de troisième année de

¹ Nous remercions Elissa Pustka qui nous a donné accès aux données de son travail présenté dans Pustka (2017), à partir duquel j'ai pu extraire la lecture de *Pierre et le loup* par Bernard Giraudeau.

² Module disponible sur le site ESLO : <https://eslo.huma-num.fr> et présentation détaillée du corpus dans Dugua et al. (2022).

licence Sciences du langage à Orléans, sous la supervision d'O. Baude. Les étudiants étaient amenés à trouver des familles volontaires pour être enregistrées lors d'un temps de lecture d'un livre à leur enfant (le choix du ou des livre(s) était laissé aux participants), à réaliser les enregistrements, à relever des informations sur les lecteurs, les albums et les enfants et à transcrire une première version des enregistrements collectés.

Ce corpus, d'une durée de 2h50, comprend 30 histoires³ ; les lectures durent en moyenne 6 minutes, la plus courte 1 minute et 40 secondes, la plus longue 17 minutes et 45 secondes. Ce corpus comprend 27.594 mots (dont 24.824 produits par les lecteurs, les autres provenant des enfants ou d'autres adultes assistant à la scène).

Les lecteurs sont au nombre de 27 (20 femmes, 7 hommes) parmi lesquels seuls 2 ne sont pas de la famille de l'enfant mais des animatrices d'un centre de loisirs (ESLO2_LIVRENF_1327 et ESLO2_LIVRENF_1328) qui ont donc lu leurs histoires à des groupes d'enfants. Pour le reste, il y avait un ou deux enfants à chaque fois. Les enfants étaient âgés entre 2;6 et 6 ans.

1.1.2. Transcriptions et annotations

Les transcriptions ont été effectuées en suivant le protocole établi pour le projet ESLO (Dugua *et al.*, à paraître). A partir des transcriptions, un système de repérage automatique des contextes de liaison a été créé par Fl. Badin, ingénieure au LLL (voir Dugua *et al.*, 2022 pour les détails de cette procédure).

Une deuxième couche d'annotation a été réalisée pour distinguer les différentes parties dans les albums. E. Pustka (2017), invoquant P. Koch et W. Oesterreicher (2001), parle pour cela de « degrés d'oralité » différents : « un texte est loin d'être homogène, mais utilise des degrés d'oralité différents pour mettre en scène récit et discours et pour caractériser les personnages ». Puisqu'on sait que la liaison varie selon des paramètres stylistiques, il était pertinent de pouvoir distinguer dans les lectures des phases dont l'oralité varie, avec l'hypothèse que les parties dialogiques, plus proches de l'oral, porteront moins les liaisons que les parties narratives.

Nous avons créé une grille d'annotation⁴ dans laquelle le premier niveau distingue les temps de lecture à proprement parler des temps d'échanges entre le lecteur et l'enfant. Caractérisés par la présence d'un support écrit, les temps de lecture se répartissent essentiellement entre du *Récit* et des *Dialogues*. La catégorie *Récit* (ou Narration) a été subdivisée ainsi :

- *Titre/Auteur* : les passages où le lecteur annonce le titre et éventuellement le nom de l'auteur. Ces passages correspondent donc au tout début de la lecture.

³ Parmi les 30 histoires lues, l'une d'elles (ESLO2_LPE_1324) ne comprend aucun contexte de liaison, par conséquent un lecteur (LEC_BG821) n'a produit aucune liaison.

⁴ Nous remercions M. Baradel, étudiante de troisième année de licence SDL à l'Université d'Orléans, qui a travaillé sur cette grille et qui l'a testée dans le cadre de son stage de dernière année.

- *Description* : il peut s'agir de descriptions de personnages, de scènes, d'actions, de lieux. Il s'agit de la catégorie la plus nombreuse dans notre corpus.
- *Action inattendue* : dans un premier temps, nous distinguons des descriptions les passages qui correspondent à une action soudaine, inattendue, pour laquelle le rythme du lecteur et sa prosodie globalement peuvent être impactés.
- *Formule* : il y a quelques cas de formules (notamment une formule magique dans *Totoche et le poisson malheureux* : « Grandes oreilles ainsi que les ailes ») ou la comptine « Petit escargot porte sur son dos... » dans *Le vilain petit canard*). Le propre de ces formules ou ritournelles est de renvoyer à des formes langagières relativement ou complètement figées.
- *Incise* : correspond aux incises de narration pour signaler qu'il s'agit de paroles d'une autre personne (« dit une dame aux cheveux roux » ESLO2_LIVRENF_1308)

Les *Dialogues*, quant à eux, sont subdivisés en trois annotations selon que le personnage qui prend la parole est un adulte, un enfant ou un personnage qu'on ne peut classer dans l'une ou l'autre de ces catégories (autre) : il s'agit souvent d'animaux.

La partie *Echange*, sans support écrit, comprend les échanges amorcés par l'adulte et ceux amorcés par l'enfant (nous regrouperons ces deux types dans l'analyse) et ce que nous avons appelé des *Sollicitations* qui consistent le plus souvent, de la part de l'adulte, à faire participer l'enfant sur un album qu'il connaît très bien. L'enfant peut alors prendre en charge la *Récitation* par cœur d'une partie de l'album.

1.2. Résultats et analyses

1.2.1. *Données descriptives*

On relève dans le corpus 1231 contextes de liaisons potentielles⁵, qui se répartissent ainsi : 439 contextes de liaisons obligatoires et 792 contextes de liaisons variables. Les taux de liaisons réalisées sont de 100% pour les liaisons obligatoires (439/439) et de 34% (273/792) pour les liaisons variables. Ce taux de liaisons variables se situe 13 points au-dessus de productions en situations d'entretiens, avec la même méthode de repérage et d'annotation des liaisons (Dugua & Baude, 2017) et 23 points au-dessus de ce que J. Ganaye (2022) observe chez les adultes dans trois familles de catégories socio-professionnelles variées lorsqu'ils s'adressent à leur(s) enfant(s). Nous relevons par ailleurs deux liaisons non-attendues (pataquès) chez deux lecteurs différents :

1. LEC_BT824 dans ESLO2_LIVRENF_1328 (*Cornebidouille*) : « elle s'est mise [t] à grandir »
2. LEC_JJ762 dans ESLO2_LIVRENF_1319 (*Le petit chaperon rouge*) : « d'habitude je suis si [z] heureuse »

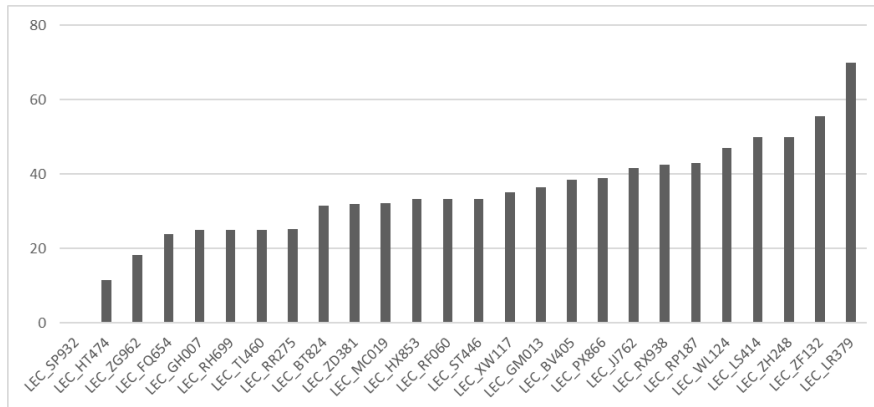
Ces liaisons non-attendues peuvent être la manifestation d'une surveillance accrue sur la façon d'appréhender la lecture.

1.2.2. *Prise en compte des lecteurs et des enfants*

On repère une variabilité importante entre les lecteurs, d'un lecteur (LEC_SP932) n'ayant réalisé aucune liaison variable sur les 12 possibles à un autre (LEC_LR379) en ayant réalisé 70% (21/30).

⁵ Les données de l'ensemble de l'article concernent uniquement les lecteurs et non les enfants (voir Dugua et al. 2022 pour une présentation exhaustive des résultats).

Taux de liaisons variables par lecteur



Si l'on considère les caractéristiques socio-économiques des lecteurs, on constate que ce seul critère ne peut expliquer les taux de réalisation. Si on prend des professions/formations comparables, on trouve par exemple, deux mères avocates qui réalisent pour l'une 36% (LEC_GM013) des liaisons variables, pour l'autre 70% (LEC_LR379) ; une étudiante (LEC_RR275) réalisant 25% des liaisons variables et une autre (LEC_ZH248) 50% ; une professeur des écoles 24% (LEC_FQ654) et une professeure d'anglais 55% (LEC_ZF132). Nous ne disposons pas d'autres informations sur les lecteurs qui auraient pu permettre d'affiner ces grandes tendances. Mais il paraît évident que d'autres critères doivent être observés pour expliquer ces variations, tels que la fréquence de cette pratique, l'attrait pour la lecture au-delà des lectures partagées, le rapport à la norme écrite, etc. L'intérêt de ce type de corpus est alors de permettre à la fois des analyses globales mais aussi de poser un regard fin sur les productions en prenant en compte les caractéristiques de chaque locuteur.

On constate en revanche un probable effet de l'âge de l'enfant sur la réalisation des liaisons variables. En effet, les quatre lectures dans lesquelles on trouve les plus faibles taux de réalisations (moyenne : 17,2%) sont adressées à des enfants de 3 ans, et les quatre lectures pour lesquelles le taux est le plus haut (moyenne : 58,5%) sont destinées à des enfants de 5 à 6 ans. On sait par ailleurs que les adultes adaptent leur parole à l'âge et donc aux compétences supposées de l'enfant. En lecture, cela semble être une tendance que l'on peut observer également.

1.2.3. Les différentes parties des albums

Nous nous appuyons pour cette analyse sur les annotations des parties des albums présentées plus haut. La partie *Récit* est celle qui couvre la plus grande partie du corpus correspondant à 57% des annotations, avec une majorité de *Description* (82% des annotations *Récit*).

Nous avons catégorisé en *Dialogue* les temps où, dans l'histoire, des personnages prennent la parole, en distinguant s'il s'agissait de personnes adultes, enfants, ou

autre (notamment pour certains animaux où il n'est pas toujours possible de catégoriser). Les temps de dialogue correspondent à 20% des annotations.

Les *Paroles rapportées* sont quant à elles très rares (moins de 1% des annotations).

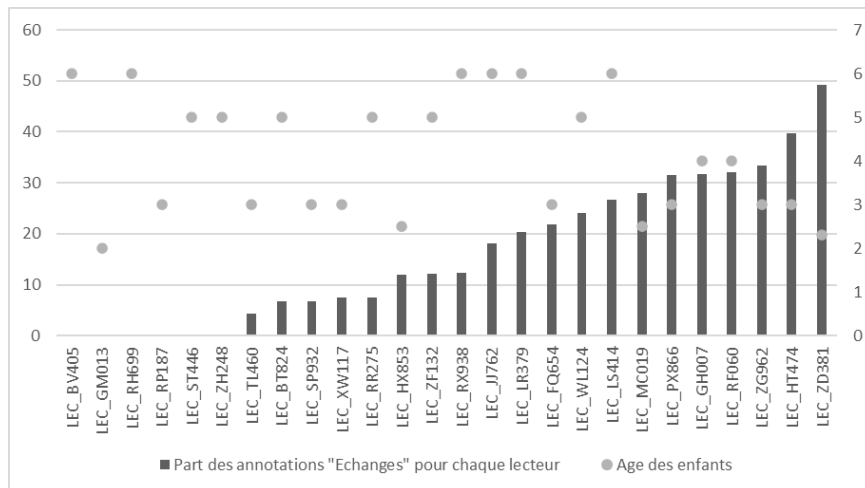
Concernant les *Echanges* autour de la lecture, ceux qui sont amorcés par l'adulte sont plus nombreux que ceux qui le sont par l'enfant ; nous les traiterons de façon groupée dans les analyses. Il y a quelques *Sollicitations* ou *Récitations* que nous avons voulu traiter distinctement car il s'agit pour beaucoup de productions par cœur. Mais ces cas sont très rares dans notre corpus. Globalement, les *Echanges* en dehors de la lecture correspondent à 22% des annotations.

En bref, il ressort de ces observations générales que dans notre corpus, les interventions des lecteurs et/ou des enfants autour de la lecture représentent environ un cinquième des types de prise de paroles⁶. On observe une variabilité importante entre les lecteurs : pour six d'entre eux, aucun échange en dehors de la lecture n'est repéré, pour six autres, la part des échanges se situe au-delà de 30%. Cet effet ne semble pas lié à des caractéristiques sociales des lecteurs (les catégories socio-professionnelles sont variées pour les deux groupes), en revanche il pourrait y avoir un effet de l'âge de l'enfant qui participe à la lecture. Pour les six lectures pendant lesquelles il n'y a aucun échange, les âges des enfants s'échelonnent entre 2 et 6 ans avec une moyenne de 4;6, pour celles pour lesquelles il y a 30% ou plus d'échanges, les âges se situent entre 2;3 et 4 ans avec une moyenne de 3;2. En moyenne, c'est à destination d'enfants plus jeunes que les lecteurs ont plus tendance à échanger autour des lectures.

Le graphique ci-après permet de rendre compte de la part des annotations *Echanges* parmi l'ensemble des parties des lectures pour chaque lecteur et en visualisant l'âge des enfants destinataires par les points.

⁶ Cette façon de comparer les données s'appuie sur des effectifs d'annotation et non sur le temps passé dans chacune de ces périodes.

Part des annotations "Echanges" pour chaque lecteur et âge des enfants



1.2.4. Usage des liaisons selon les parties des albums

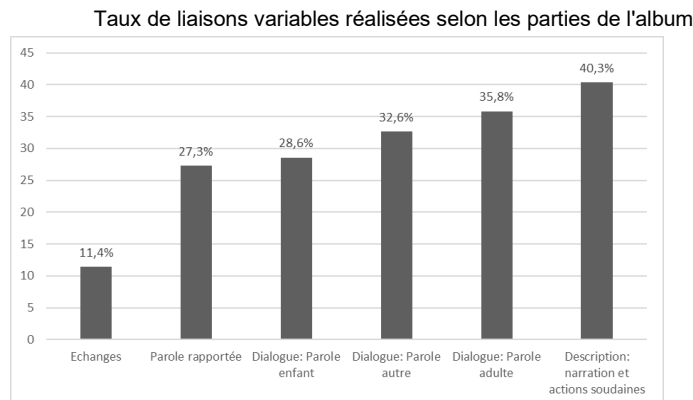
Nous ne conserverons ici que les catégories dans lesquelles on trouve plus de 10 contextes de liaisons variables, ce critère exclut donc l'annonce des titres/auteur, les récitations et les formules, types formules magiques. Par ailleurs, nous avons regroupé les narrations et les descriptions d'actions soudaines sous une seule entrée *Description*.

On remarque des différences selon les temps d'une lecture partagée. Comme évoqué plus haut, certains lecteurs vont davantage échanger autour de l'album avec l'enfant tandis que d'autres restent uniquement concentrés sur la lecture de l'album. Pendant ces temps d'échanges, lors desquels il n'y a pas de support écrit, les taux de réalisation des liaisons variables sont nettement les plus faibles (11,4%). Ce taux n'est que très légèrement supérieur à ce qu'observe J. Ganaye (2022) dans ses données en milieu familial : entre 9 et 10% selon les familles. Notre corpus ne montre donc pas de différences dans les échanges autour de la lecture comparés à d'autres situations familiales comme les jeux, les repas, les devoirs (Ganaye, 2022).

Lors des lectures à proprement parler, dans les parties *Dialogue*, les moyennes de taux de liaisons variables réalisées se situent entre 28,6% et 35,8% (moyenne : 32,5%), respectivement pour les *paroles enfants* et les *paroles adultes*. La différence observée (7 points) laisse présager que dans sa prise en charge des dialogues, le lecteur adapte sa façon de lire à l'image qu'il se fait du locuteur : un adulte se caractérise peut-être, dans les représentations d'un lecteur, comme un locuteur qui réalise davantage les liaisons qu'un enfant.

Dans notre grille d'annotation, nous avons distingué ces dialogues des parties descriptives, qu'il s'agisse de description/narration ou de descriptions d'actions soudaines. Pour ces deux cas, on relève entre 39,6% et 47,6% (moyenne : 40,3%). On se situe dans des taux supérieurs aux dialogues (presque 8 points de moyenne),

les lecteurs semblent donc adopter un style différent lors des narrations par rapport aux dialogues.



ETUDE 2 : LECTURE DU CONTE *PIERRE ET LE LOUP*

2.1 Méthodologie

2.1.1. Présentation du corpus

Cette deuxième étude a été menée par l'auteur avec la collaboration d'étudiants de troisième année de licence Sciences du langage à l'Université d'Orléans en 2020-2021. À partir du travail d'E. Pustka (2017) sur les liaisons dans des livres audio, nous avons monté des tâches de lectures à voix haute dans le but de comparer l'usage des liaisons entre des livres audio lus par des professionnels et des lectures réalisées par des participants volontaires⁷.

Afin de mener des comparaisons strictes, nous avons choisi un livre dans le corpus d'E. Pustka (2017) : *Pierre et le loup* de S. Prokofiev, Gallimard Jeunesse Musique, lu par B. Giraudeau (1992). Notre choix s'est porté sur ce conte musical pour plusieurs raisons. Il faisait partie des contes les plus courts du corpus (942 mots). Or, dans notre protocole, les lecteurs devaient lire deux autres histoires, il convenait donc de veiller à ce que l'ensemble du protocole ne soit pas trop long. Par ailleurs, malgré cette longueur relative, il y avait 56 contextes de liaison, ce qui est un effectif déjà intéressant pour observer l'usage des liaisons. Enfin, dans le corpus d'E. Pustka (2017), on trouve deux livres audios de *Pierre et le Loup*. L'autre lecture a été réalisée par G. Philippe en 1956, nous avons opté pour une période plus récente (B. Giraudeau : 1992), afin de ne pas ajouter une variable micro-diachronique à nos analyses.

⁷ La situation sanitaire au moment où les données ont été collectées (hiver 2021) n'a pas permis de réaliser des lectures partagées. Ces lectures ont donc lieu en l'absence d'enfants destinataires.

Les participants à ce corpus sont 79 lecteurs sollicités par les étudiants dans leur entourage, mais ne les incluant pas eux. Ils se répartissent en 52 femmes et 27 hommes et sont âgés entre 17 et 84 ans.

Chaque lecture a été enregistrée et des informations sur les lecteurs ont été relevées, telles que leur formation, leur profession, leur ville/pays d'origine, etc. Les étudiants ont également fait passer un bref entretien aux participants leur posant des questions sur leurs fréquences de lecture en général et de lecture à voix haute, les types de lectures pratiquées, leur ressenti par rapport aux lectures du protocole, etc.

2.1.2. Annotations des liaisons

Le texte étant le même pour tous les lecteurs, nous avons construit un tableur sur la base du repérage préalable de tous les contextes de liaison. Dans la mesure où ce travail consistait uniquement à travailler sur l'usage des liaisons, le choix de ne pas transcrire l'intégralité des lectures se justifie pour un gain de temps.

2.2. Résultats et analyses

Globalement, sur les 36 contextes de liaisons variables repérés dans chacun des deux corpus, on relève 38,6% de réalisations dans notre corpus et 72,2% dans le livre audio. Comme attendu, il y a une nette différence entre des lectures réalisées dans le cadre expérimental de notre corpus et celles relevées dans un livre audio, lecture réalisée par un acteur ici.

Si on porte notre regard sur les lecteurs, les taux varient entre 8,3% et 63,9% (écart type : 10,7). L'écart-type est important, mais on trouve peu de valeurs extrêmes : seuls 5 lecteurs présentent un taux inférieur à 15% et 7 un taux supérieur à 50%. On constate également que le taux de liaisons réalisées par B. Giraudeau dans le livre audio est 8 points au-dessus du taux le plus haut du corpus de lecture partagée.

Les rares liaisons non réalisées par l'acteur sont :

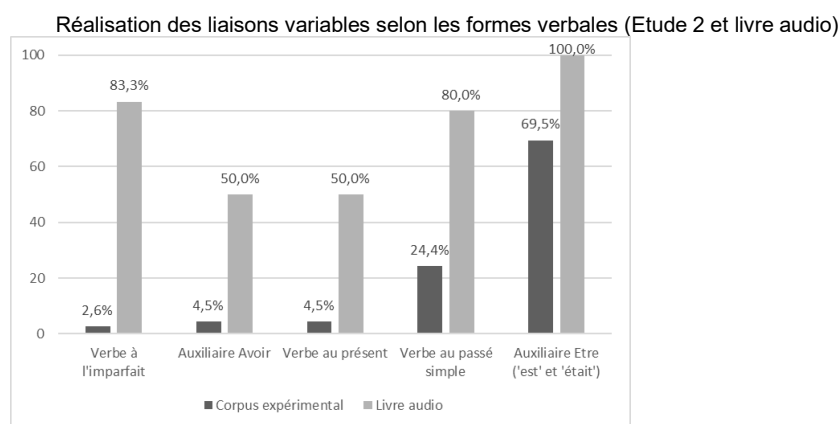
- deux contextes d'adjectifs suivis de la conjonction *et* : l'un au pluriel : « sévères et sombres » et l'autre au singulier : « joyeux et souriant » ;
- quatre contextes post-verbaux : « nous allions oublier », « vous écoutez attentivement », « prit une grosse corde », un contexte entre auxiliaire et verbe « nous avons attrapé » ;
- trois contextes après des adverbes : « il arriva bientôt en se dandinant », « qui sautait furieusement après lui » et l'adverbe de négation : « Pierre n'avait pas attrapé » ;
- un contexte après un nom au pluriel : « Les instruments à cordes ».

Trois de ces contextes n'ont été réalisés par aucun lecteur de notre corpus : « joyeux et », « bientôt en » et « furieusement après ». Les autres l'ont été très sporadiquement (entre 1 et 6 réalisations chez 15 lecteurs différents sur les 79 du corpus) représentant entre 1,3% et 7,6% de réalisation. Le contexte qui génère le plus de réalisations est « prit une ». Après un verbe au passé simple, c'est une tendance que l'on retrouvait aussi dans le corpus 1. Par ailleurs, les 15 locuteurs qui réalisent ces liaisons rares sont ceux qui globalement ont les taux les plus élevés : 6 d'entre eux ont un taux global supérieur à 50% (les 9 autres sont au-dessus de 34%).

Il convient de noter que sur les 5 occurrences de structures adjectif + nom (après *petit* et *grand*), on relève un taux moyen de 91,5% de liaisons variables réalisées. Comme J. Durand et Ch. Lyche (2008) avaient déjà pu le mettre en évidence dans le corpus du programme de recherche *Phonologie du Français Contemporain* (PFC), ce contexte doit bien être considéré comme variable, même s'il s'agit d'adjectifs fréquents.

Concernant les temps verbaux, on relève très peu de réalisations après les formes à l'imparfait (2,6%) et au présent (4,5%) et après l'auxiliaire *avoir* (4,5%). Il y en a davantage après les formes au passé simple (24,4%) et après les deux formes de l'auxiliaire *être* (*est* et *était*) (69,5%). Cette tendance rappelle ce que nous avons repéré dans le corpus 1 avec cette distinction entre présent et imparfait d'un côté et passé simple de l'autre. Les formes du verbe *être*, par ailleurs fréquentes dans la langue, sont celles qui engendrent le plus de liaisons.

Avec des différences quantitatives nettes, on remarque que les réalisations entre le livre audio et notre corpus sont globalement comparables, sauf pour les formes de l'imparfait.



Enfin, en observant les réalisations dans les parties d'albums, contrairement à ce que nous observions dans les lectures partagées, ici, nous ne notons pas de différences entre les parties *Description* (37,1%) et *Dialogues* (38,7%) chez les participants. Précisons que les contextes de liaisons dans les *Dialogues* sont peu nombreux (5 contextes) et comprennent un contexte Adjectif + nom et un contexte après *est* dans lesquels la réalisation des liaisons est fréquente.

CONCLUSION / DISCUSSION

Les deux corpus présentés s'inscrivent dans un ensemble de travaux qui cherchent à décrire l'usage des liaisons à partir d'une même méthodologie de repérage et d'annotation du phénomène (Baude & Dugua, 2015, Dugua & Baude, 2017, Ganaye, 2022). La particularité ici réside dans la prise en compte d'une modalité, la lecture, relativement peu décrite et pourtant prometteuse pour

comprendre des usages spécifiques de la liaison dans la mesure où elle permet de prendre en compte l'importance de l'écrit dans l'observation de ce phénomène phonologique (Encrevé, 1988) qui est aussi une variable sociolinguistique (Laks, 1980, Gadet, 1989, Armstrong, 2001). B. Laks (2005) discutait d'ailleurs cette problématique de la prise en compte de l'identité visuelle des mots isolés dans le traitement des représentations phonologiques de la liaison.

Que pouvons-nous retenir de l'analyse de ces deux corpus ? L'étude 1 met en évidence la spécificité de la lecture par rapport à des situations d'entretiens semi-dirigés et du *Child directed speech*. Globalement, lors de lectures partagées, les lecteurs réalisent davantage les liaisons variables que les locuteurs dans des échanges avec un chercheur (Dugua & Baude, 2017) et que des parents qui s'adressent à leurs enfants (Ganaye, 2022). Nous avons pu montrer que les lecteurs modifient leur usage des liaisons selon les parties de l'album en privilégiant un usage plus élevé pour les parties narratives, et moindre pour les dialogues. Et de façon plus fine, nous avons vu que les lecteurs adaptent leur usage des liaisons au personnage qui prend la parole en faisant plus de liaisons lorsqu'il s'agit d'adultes que d'enfants. Enfin, nous avons pu mettre en évidence la nécessité de prendre en compte les trois facteurs opérants dans les lectures partagées : les lecteurs et leurs caractéristiques socio-économiques, l'âge des enfants et les albums, dans la mesure où on observe qu'au sein d'un même album, les liaisons variables sont réalisées en prenant en compte les différentes parties du texte. La seconde étude présente l'intérêt de travailler sur plusieurs lectures d'un même texte, ce qui est une méthodologie déjà amplement éprouvée dans le cadre du projet PFC (Durand *et al.*, 2002). Ici on peut en outre faire une comparaison avec une version d'un livre audio dans laquelle le taux de liaisons variables est largement supérieur. Les productions des lecteurs sont variables (écart-type important), mais on ne note pas beaucoup de lecteurs dans des taux extrêmement bas et extrêmement haut. De nos deux corpus et de celui du livre audio pris dans E. Pustka (2017), il se dégage des tendances convergentes notamment sur les liaisons rares, après des formes verbales. On repère clairement un usage faible après des formes au présent et à l'imparfait, et une fréquence beaucoup plus importante après le passé simple. La lecture est essentielle pour avoir accès à ce temps verbal qui reste le temps du récit et donc des formes très rares dans nos données orales. L'hypothèse que nous avançons du lien que le lecteur ferait entre l'emploi du passé simple dans les parties narratives et l'usage des liaisons variables, comme deux manifestations d'un type de discours soutenu, devra être étayée, notamment par une connaissance plus fine des caractéristiques des lecteurs et de leur rapport à la lecture.

Une autre perspective pour affiner ces recherches sur les lectures aux enfants consiste à trouver un moyen de catégoriser les albums jeunesse afin de pouvoir utiliser l'album comme variable d'analyse. Parmi les critères à prendre en compte, on pourrait envisager le type de communication privilégié entre immédiateté et distance (Koch & Oesterreicher, 2001), la visée plutôt didactique ou plutôt poétique, la part des narrations et des dialogues pour citer quelques exemples.

Oral et écrit s'entrecroisent à différents niveaux qui chacun affecte l'usage des liaisons variables : à la fois le canal diffère et par là, la possibilité d'accéder à l'identité visuelle des mots impliqués dans la liaison, par conséquent, aux contextes

de liaisons et aux consonnes de liaison ; les statuts de l'oral et de l'écrit, le second plus formel que le premier, avec des formes lexicales (les formes au passé simple par exemple), des structures morpho-syntaxiques (la double négation qui peut inciter à réaliser la liaison après *pas* ; voir Dugua *et al.*, 2022) qui lui sont propres. Il restera désormais à déterminer comment chacun de ces niveaux affecte la réalisation des liaisons variables, tout en tenant compte des particularités des trois acteurs qu'on trouve dans les lectures partagées.

Références bibliographiques

- ARMSTRONG, N. (2001), *Social and stylistic variation in spoken French : a comparative approach*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins.
- BAUDE, O. & DUGUA, C. (2011), (Re)faire le corpus d'Orléans quarante ans après : quoi de neuf, linguiste ? *Corpus* 10, 99-118.
- BAUDE, O. & DUGUA, C. (2015), Usage de la liaison dans le corpus des ESLOs : Vers de nouveaux (z) ouvrages de référence ? In Dostie, G. & Herdermann, P. (Éds.), *La diavariation en français actuel*. Berne : Peter Lang, 349-371.
- CAMERON-FAULKNER, T., LIEVEN, E. & TOMASELLO, M. (2003), A construction based analysis of child directed speech. *Cognitive Science* 27, (6), 843-873.
- CARPENTER, M., NAGELL, K. & TOMASELLO, M. (1998), Social cognition, joint attention, and communicative compétence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 255, vol 63 : 4.
- CLARK, E.V. & KELLY, B. (Eds.) (2006), *Constructions in acquisition*. Stanford, CA : CSLI Publications.
- CRUTTENDEN, A. (1994), Phonetic and prosodic aspects of Baby Talk. In C. Gallaway & B. Richards (eds). *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge University Press, 135-152.
- CHEVROT J.-P., DUGUA C. et FAYOL M. (2009), Liaison, word segmentation and construction in French : a usage-based account, *Journal of Child Language* 36 (3), 557-596.
- DE JONG, D. (1994), La sociophonologie de la liaison orléanaise. In C. Lyche (éd.), *French Generative Phonology : Retrospective and Perspectives*. Salford : ESRI, 95-129.
- DELATTRE, P. (1966), *Studies in French and comparative phonetics : selected papers in French and English*. The Hague, London, Paris : Mouton.
- DUGUA, C., & BAUDE, O. (2017), La liaison à Orléans, corpus et changement linguistique : Une première étude exploratoire. *Journal of French Language Studies* 27(1), 41-54.
- DUGUA, C., BADIN, FL., FALLON, B. & BAUDE, O. (2022), L'usage des liaisons lors de lectures partagées – Une étude exploratoire à partir du module « Livres pour enfants » d'ESLO, SHS Web of Conferences 138, 09006, CMLF.
- DUGUA, C., SKROVEC, M., BERGOUNIOUX, G. & BAUDE, O. (à paraître), Variation in space and society : The case of interviewers and transcribers in a corpus of spoken French (ESLO). In Pustka, E. et al. (eds). *Corpus Dialectology*, Amsterdam : Benjamins.
- DURAND, J., LAKS, B. et LYCHE, C. (2002), Protocole d'enquête PFC. *Bulletin PFC*, 7-20.
- DURAND, J., & LYCHE, C. (2008), French liaison in the light of corpus data. *Journal of French Language Studies* 18(1), 33-66.
- ENCREVÉ, P. (1988), *La liaison avec et sans enchaînement, phonologie tridimensionnelle et usage du français*. Paris : Edition du Seuil.
- FRIER, C. (Éd.). (2006), *Passeurs de lecture : Lire ensemble à la maison et à l'école*. Paris : Retz.
- GADET, F. (1989), *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin.
- GALLAWAY, Cl. & RICHARDS, B. (eds.) (1994), *Input and interaction in language acquisition*, Cambridge University Press.
- GANAYE, J. (2022), *Modalités sociales et rôle de l'usage dans l'apprentissage des liaisons en contexte familial : La création du module ESLO-Enfants*, Thèse de doctorat, Université d'Orléans.

- GARNICA, O. (1977), Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children. In Snow C.E. & Ferguson C.A. (eds), *Talking to children : language input and acquisition*. New-York : Cambridge University Press, 63-88.
- GIRAudeau, B. (1992). *Pierre et le loup* de Prokofiev, Gallimard Jeunesse Musique.
- GROSSMANN, F. (2006), Logiques sociales et clivages culturels dans les lectures partagées. In Frier, C. (ed.). *Passeurs de lectures – lire ensemble à la maison et à l'école*. Paris : Retz, 19-43
- KARMILOFF, K. & KARMILOFF-SMITH, A. (2003), *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris : Retz.
- KOCH, P. & OESTERREICHER, W. (2001), Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache/ Langage parlé et langage écrit. In Holtus, G., Metzeltin, M. & Schmitt, Ch. (eds). *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, 584-627. Tübingen: Max Niemeyer, 584-627.
- LAKS, B. (2005), La liaison et l'illusion. *Langages* 158, 101-125.
- LAKS, B. (1980), *Différenciation linguistique et différenciation sociale : quelques problèmes de sociolinguistique française*. Thèse de 3ème cycle de linguistique, Université de Paris VIII - Vincennes, Paris.
- LIÉGEOIS, L. (2014), *Usage des variables phonologiques dans un corpus d'interactions naturelles parents-enfant : Impact du bain linguistique et dispositifs cognitifs d'apprentissage*. Thèse de doctorat. Université Blaise Pascal.
- PRINCE, N. (2015), *La littérature de jeunesse*, Paris : Armand Colin.
- PUSTKA, E. (soumis), La liaison sans enchainement : ce que nous apprennent les livres audio, *Langue française*, ce numéro.
- PUSTKA, E. (2017), L'écrit avant l'écriture : La liaison dans les livres audio pour enfants. *Journal of French Language Studies* 27(2), 187-214.
- TOMASELLO, M. (2003), *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- TOMASELLO, M. & TODD, J. (1983), Joint attention and lexical acquisition style. *First Language* 4, 197-212.
- VAN DER LINDEN, S. (2006), *Lire l'album*. Le Puy en Velay : L'atelier du poisson soluble.