

Etude contrastive de l'acquisition de la liaison en L1 et L2

La liaison en français consiste en l'apparition d'une consonne de liaison entre deux mots (mot1 et mot2) dans des contextes précis de la chaîne parlée. Elle a déjà fait l'objet de nombreuses études dans le domaine de la phonologie. Pour un bilan général (cf. Durand *et al.* 2011).

Les liaisons sont fréquentes chez les adultes francophones, Boë & Tubach (1992) estiment qu'elles se produisent environ tous les 16 mots. Les contextes d'apparition de la liaison sont normativement divisés en trois catégories : les contextes où la liaison est obligatoire, facultative ou interdite. Nous utilisons la classification du programme de recherche Phonologie du Français Contemporain (PFC) fondée sur l'observation de la parole de 372 locuteurs. Ainsi, Durand *et al.* (2011) ne nomment la liaison 'catégorique' que dans quatre contextes où elle est effectivement toujours réalisée (sauf exception) : après un déterminant au sein d'un syntagme nominal (/œ̃nami/ "un ami", /lezami/ "les amis", /mɔ̃nami/ "mon ami"...), avant et après un clitique (/ɔ̃nāna/ "on en a", /nuzɛmɔ̃/ "nous aimons", /komāditi/ "comment dit-on"), et au sein de composés ou de syntagmes figés (/tutafɛ/ "tout-à-fait"). Les autres contextes de liaison sont dits 'erratiques' lorsque la liaison est interdite ou effectivement jamais réalisée, et 'variables' (par exemple, entre un adjectif et un substantif, une liaison peut ou pas être produite : "gros éléphant" est prononcé soit /grozelefā/ avec une liaison en /z/ soit /grozelefā/ sans aucune liaison).

La liaison variable fonctionnant comme variable sociolinguistique, son taux de réalisation chez l'adulte francophone dépend du statut social et de la situation d'énonciation (pour une revue, cf. Nardy 2008, 104-118). Les apprenants adultes de français langue étrangère et seconde (dorénavant L2) l'auraient bien compris puisque Howard (2005) relève une surgénéralisation de la non réalisation de la liaison facultative chez des L2 anglophones permettant de faire natif et familier, au même titre que l'effacement du "ne" de négation.

Récemment, de nouvelles recherches ont érigé la liaison en objet interdisciplinaire reliant linguistique et psycholinguistique. D'une part, des travaux sur l'adulte explorent les processus cognitifs impliqués dans l'accès lexical aux mots liaisonnés (pour une revue, cf. Wauquier 2009). D'autre part, des travaux sur l'enfant francophone natif (dorénavant L1) et les L2 documentent et modélisent son acquisition ; cet article commencera par en faire un rapide tour d'horizon. Nous présenterons ensuite la méthodologie et les résultats d'une analyse contrastive concernant la production de liaisons dans les mêmes contextes «déterminant + nom» et «adjectif + nom» chez des

L1 âgés de 2 à 6 ans et chez des L2 coréens suivis pendant un an. Ces résultats seront comparés à ceux d'une précédente étude (Delpiano-Harnois 2006), afin d'apporter des précisions et des éléments de réponses aux questions soulevées alors.

1. Les études sur l'acquisition de la liaison

1.1. *L'acquisition de la liaison en L1*

Récemment, de nouveaux travaux ont documenté l'acquisition de la liaison chez les L1 et ont abouti à deux modèles du processus d'acquisition :

- le modèle constructionniste qui rend compte de l'alternance par une compétition entre constructions (Chevrot *et al.* 2009, Nicoladis & Paradis 2011) dans le cadre des théories basées sur l'usage ;
- le modèle phonologique (Wauquier 2009) qui explique l'alternance par un dispositif phonologique dans le cadre de représentations multilinéaires.

Ces deux modèles développementaux partagent l'idée que l'enfant L1, devant construire son apprentissage de la liaison sur l'analyse de la chaîne parlée continue et variable, y récupère dans un premier temps des formes globales puis qu'il découpe ces formes pour isoler des mots, ce qui le place dans une contradiction. En effet, étant enchaînée au mot de droite, la consonne de liaison forme une syllabe CV – consonne- voyelle – à l'initiale de ce mot : “les ours”, perçu comme /le.zurs/, implique une frontière syllabique avant le /z/ alors que la frontière entre le mot1 et le mot2 se situe après le /z/. Cette syllabation crée donc une disjonction entre césure lexicale et césure syllabique. L'enfant va d'une part favoriser cette dernière en attachant la consonne de liaison au mot2 et d'autre part, il va remarquer que le mot1 conditionne l'initiale du mot2 car le mot1 détermine la nature phonétique de la consonne de liaison (/n/, /z/ ou /t/) : le déterminant “un” induit la forme /n/, “deux” induit /z/, “petit” induit /z/, etc. L'enfant va donc également percevoir un lien entre le mot de gauche et la consonne de liaison.

Chevrot *et al.* (2009) et Nicoladis & Paradis (2011) défendent une approche basée sur l'usage selon laquelle les mots2 sont présents en plusieurs exemplaires dans le lexique enfantin, du fait du découpage de la chaîne parlée résultant d'inductions fréquentielles à partir de l'input. Les exemplaires /nurs/, /zurs/, /lurs/, /turs/ et /urs/ étant par exemple respectivement récupérés grâce à “un ours”, “les ours”, “l'ours”, “petit ours” et “joli ours”, l'initiale de chaque exemplaire est différente, qu'elle soit consonantique ou vocalique. A force de faire entrer en concurrence ces différentes variantes, l'enfant généralise des schémas du type : “un” est suivi d'un exemplaire commençant par /n/.

De son côté, Wauquier (2009) se réfère à Encrevé (1988) qui explique l'alternance par un dispositif phonologique dans le cadre de représentations multilinéaires. Elle avance que les mots2 ne sont représentés qu'une seule fois dans le lexique et que la maîtrise de la liaison passe par l'acquisition du double flottement qui la caractérise dans les représentations de l'adulte. Dans un premier temps, le contenu segmental de

la consonne de liaison se détache pour être rempli par l'enfant en fonction du contexte et des probabilités d'occurrence puis, dans un second temps, la position syllabique de la consonne de liaison flotte à son tour, devenant ainsi un autosegment, quand l'enfant découvre « que le déterminant *un* porte une consonne nasale au féminin, que les adjectifs comme *petit, grand, gros* portent une consonne lors d'opérations d'inflexion (*petite, grande, grosse*) ou de dérivation nominale (*petitesse, grandeur* [...]) ». (Wauquier-Gravelines & Braud 2005).

Même s'ils partent de bases théoriques différentes, ces deux scénarios développementaux s'accordent sur un point : à un certain moment du développement, il y a une indétermination de la consonne de liaison, soit parce que l'enfant doit remplir une consonne abstraite par un contenu phonétique, soit parce que l'enfant doit choisir entre plusieurs variantes du mot2 qui entrent en compétition. Cette indétermination conduit à des erreurs de substitution qui font que l'enfant remplace “un ours” par /*œzurs*/ ou “les ours” par /*lenurs*/. Dans les deux cas, l'enfant saurait qu'il existe un élément correspondant à la liaison mais ne saurait pas encore lequel.

1.2. Les comparaisons L1 / L2

Depuis une quinzaine d'année, des études s'intéressent aux différences chez les adultes L1 et L2, concernant les taux de réalisation de la liaison, le profil des types d'erreurs les affectant ou son influence sur la reconnaissance des mots (pour une revue, cf. Harnois-Delpiano 2016).

Outre ces divergences observées avec les adultes L1, l'acquisition même de la liaison chez adultes L2 devrait être différente de ce qu'elle est chez les enfants L1. En effet, les deux groupes de locuteurs entrent en contact avec le français dans des contextes bien distincts : l'input oral est par exemple limité en classe de langue alors qu'il est massif pour l'enfant L1 qui, selon Tomasello (2006), entendrait 5000 à 7000 énoncés par jour. De plus, quand les L2 reçoivent un enseignement explicite du fonctionnement de la langue française, c'est plutôt un apprentissage implicite qui prévaut chez les L1. Ainsi, les L2 ont un contact aussi bien oral qu'écrit avec la langue, ce dernier impliquant la connaissance de la stabilité de la forme du mot, alors que les L1 n'en perçoivent que la forme orale, ce qui induit une variabilité des occurrences - tel le mot “ami” décliné en unités lexicales /*zami*/, /*nami*/, /*tami*/. Wauquier (2009, 125) en expose d'ailleurs clairement la conséquence :

[...] on peut avancer que le problème qui se pose à eux [les L2] pourrait être strictement l'inverse de celui qui se pose aux apprenants de L1 : les apprenants de L1 acquièrent la liaison en détachant les mots les uns des autres, alors qu'elle pourrait plutôt poser problème aux apprenants de L2 quand ils vont attacher les mots ensemble.

Les L2 ont également pour eux la connaissance préalable de leur langue et de son écriture : selon Calvet (1996), « [cette écriture] se fonde sur une analyse très précise de la phonologie de la langue, et [sa] précision, sa parfaite adéquation à la langue coréenne, font que le han'gûl est souvent présenté comme le meilleur alphabet du

monde ». Mais c'est un avantage à double tranchant car ils devraient tenter de faire la liaison en prononçant /grãdôm/ au lieu de /grâtôm/ pour “grand homme”, /lesami/ au lieu de /lezami/ pour “les amis” ou /bõnami/ au lieu de /bõnami/ pour “bon ami”. En revanche, à l'instar de l'adulte L1, des éléments orthographiques pourront être présents dans leurs représentations phonologiques de la liaison : pour Laks (2005), la liaison réalisée /tropɛ̃zyst/ pour “trop injuste” serait inaccessible à une personne en situation d'illettrisme. Enfin, il semblerait qu'en coréen L1, comme dans d'autres langues où l'acquisition L2 de la liaison a été observée, « la congruence entre les frontières lexicales et les frontières syllabiques est beaucoup plus forte que pour le français » (Wauquier 2009, 109), ce qui ne prédispose pas les L2 à affronter la disjonction des frontières occasionnée par la liaison.

Contrairement à son modèle phonologique de l'acquisition de la liaison chez les L1 (Wauquier 2009) penche pour un modèle lexical chez des L2 alphabétisés, proche du modèle constructionniste que Chevrot et al. (2009) ont décrit en L1 chez des enfants de 2 à 6 ans. En effet, elle suppose qu'après avoir prioritairement retenu une stratégie lexicale, les L2 opèreraient une généralisation leur permettant de former une représentation phonologique unifiée de la consonne de liaison, ce qui passerait notamment par une exposition répétée à de nombreux contextes de liaison et à la graphie correspondante puisque les L2 « recherchaient dans l'input oral les mots qu'ils ont appris par l'écrit ».

Aussi, le fait que les L2 aient connaissance de la forme graphique des mots, nous amène à trois prédictions :

- (1) contrairement à l'enfant L1, les L2 devraient produire très peu d'erreurs de substitution du type /trwanurs/ pour “trois ours” car la connaissance de la forme orthographique “trois” induit une liaison en /z/ ou éventuellement en /s/ mais en aucun cas en /n/.
- (2) les L2 devraient produire beaucoup d'erreurs d'omission du type /trwaur/ pour “trois ours” car “o + i + s = ois” se prononçant /wa/ à la fin de mot produit en isolation, on peut supposer qu'ils vont aligner la forme phonologique /trwa/ avec /urs/ et ainsi produire la séquence /trwaur/.
- (3) les L2 devraient avoir des performances équivalentes en liaisons catégoriques et en liaisons variables car les liaisons obligatoires sont en général enseignées en même temps que les liaisons facultatives sans présentation de taux de réalisation et de leur variation chez les L1, ce qui pourrait laisser penser que toutes sont réalisées à 100% chez ces derniers et qu'elles relèvent toutes au même titre d'une norme catégorique à acquérir (Gautier 2010).

Ces hypothèses et de premiers résultats d'une précédente étude (Delpiano-Har-nois 2006) sont à l'origine d'un nouveau protocole expérimental présenté ci-dessous, destiné à pouvoir comparer des L1 non lecteurs à des L2 sur des tâches expérimentales absolument identiques.

2. Méthodologie de l'étude contrastive

2.1. Sujets et méthode

Les L2 choisis pour l'étude sont 17 étudiants coréens, tous inscrits dans la même université coréenne, dans la même année universitaire du même cursus de langue et littérature françaises, suivant trois heures de cours hebdomadaires en français avec un enseignant locuteur natif. A la fin des enregistrements, ils ont rempli un questionnaire d'input qui nous a permis de confirmer que ces étudiants sont tous très peu soumis à un environnement francophone. La méthode retenue étant l'étude longitudinale, les L2 ont été enregistrés sur trois temps espacés de six mois, de la fin de leur deuxième année à la fin de leur troisième année d'étude.

Les L1 choisis pour l'étude sont 168 enfants francophones natifs âgés de 2 à 6 ans enregistrés dans leur famille, chez leur assistante maternelle, en crèche ou à l'école maternelle dans la région Rhône-Alpes. Les expérimentateurs avaient pour consigne lors du choix des participants - et notamment des plus âgés -, qu'ils ne soient pas lecteurs. Pour des contraintes logistiques et temporelles, la méthode retenue étant l'étude transversale, les L1 ont été séparés en trois tranches d'âge : 54 enfants de 27 à 43 mois, 55 enfants de 44 à 60 mois et 59 enfants de 61 à 76 mois.

2.2. La tâche de production

Les sujets devaient d'abord réaliser une tâche de production. Les mots cibles sélectionnés pour l'expérimentation devaient former des séquences au sein desquelles une consonne de liaison pouvait apparaître. Quatre mots¹ ont donc été choisis : deux déterminants "un" et "trois" introduisant des liaisons catégoriques (dorénavant LC) et deux adjectifs "petit" et "gros" introduisant des liaisons variables (LV).

Ces mots¹ étaient associés à six mots² masculins commençant par une voyelle, composés de une à quatre syllabes "arbre", "enfant", "avion", "éléphant", "escargot" et "ordinateur". Pour éviter que les sujets ne centrent leur attention sur l'objet de l'étude, 24 séquences distracteurs étaient intercalées aux 24 séquences cibles induisant une consonne de liaison. Elles impliquaient les mêmes mots¹ qui, associés à des mots² féminins ou masculins à initiale consonantique, n'induisaient donc pas de consonnes de liaison. Chaque séquence était représentée par une image à nommer.

En début de tâche, l'expérimentateur faisait produire les mots en isolation afin d'éviter les pannes lexicales et vérifier que leur prononciation était connue. Ensuite, la moitié des sujets devait produire les 48 séquences "déterminant + nom" et "adjectif + nom".

3. Résultats

Les études qui suivent ont été réalisées en utilisant l'analyse de variance. A la suite de l'estimation des effets principaux associés à chaque facteur (par exemple le temps

longitudinal pour les apprenants et la tranche d'âge pour les enfants), nous avons comparé les moyennes par paires (tranches d'âges et temps longitudinaux consécutifs) en utilisant le test LSD de Fisher. Par souci de concision, nous ne signalerons que les résultats significatifs ($p \leq 0.05$) sans lister les valeurs des F de Fisher.

3.1. La production des liaisons

En production des liaisons, on observe des patterns d'évolution différents chez les L1 et les L2. En effet, les L2 ont une progression régulière et significative de la réalisation de la LC alors que les L1 marquent un pallier après 60 mois. On retrouve également un pallier après une progression de la réalisation de la LV chez les L1 alors que chez les L2, c'est un pallier qui précède la progression de la production des LV.

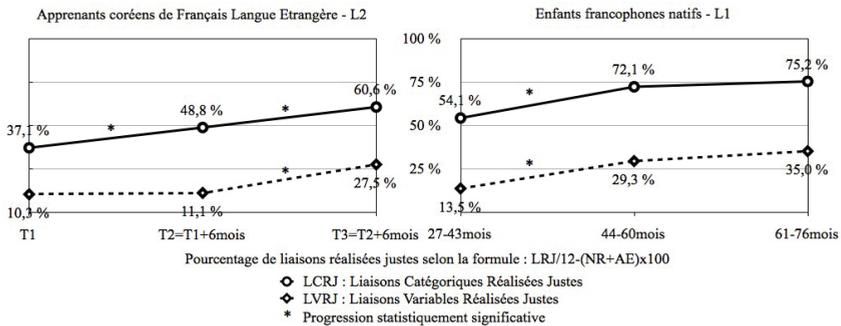


Tableau 1 : Liaisons catégoriques et variables réalisées justes chez des L2 et des L1

On remarque toutefois une tendance générale similaire : un écart significatif entre la réalisation des liaisons catégoriques et des liaisons variables aussi bien à toutes les tranches d'âge chez les L1 qu'à tous les temps longitudinaux chez les L2. Cet écart montre que l'acquisition de la LC a une avance sur la LV et ce, même pour les L2. Si ce résultat peut s'expliquer chez les L1 par une fréquence plus importante de la LC dans l'input oral, il contredit notre troisième prédiction selon laquelle les L2 auraient dû avoir des performances équivalentes en LC et en LV du fait de leur connaissance orthographique des contextes de liaison.

3.2. Les productions autres que les LC ou les LV réalisées justes

3.2.1. Les substitutions et les omissions en liaison catégorique

On remarque que les L2 ont un recours massif à l'omission lorsqu'ils doivent produire une liaison catégorique.

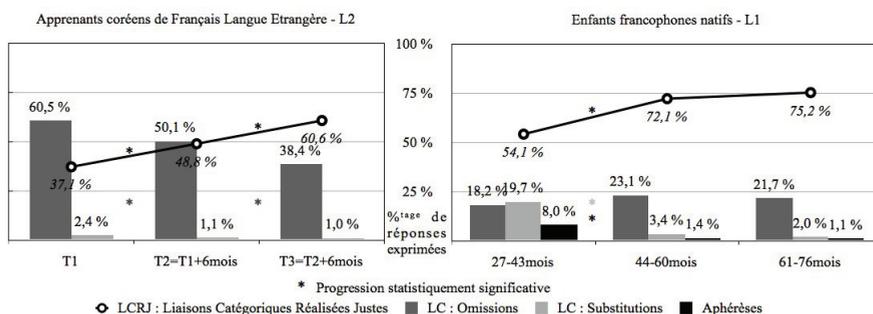


Tableau 2 : Evolution de la production des liaisons catégoriques chez des L2 et des L1

Ces résultats confirment ceux d'une précédente étude (Delpiano-Harnois 2006) qui étaient contestés à cause d'un éventuel biais d'expérimentation. En effet, pour faire produire la séquence "trois arbres", l'expérimentatrice montrait alors le chiffre 3 et la photo d'un arbre. Cette méthode de représentation de chaque mot isolément pouvait donc induire un premier jet haché pendant lequel le sujet prononce le mot1 correspondant à la première image puis le mot2 correspondant à la seconde image. Dans ce cas-là, la pause entre les deux mots empêchait toute possibilité de liaison et induisait un grand nombre d'omissions.

Finalement, c'est lors de cette présente étude qui ne proposait qu'une seule image par séquence (par exemple l'image de trois arbres pour faire produire "trois arbres") que les L2 ont fait le plus d'erreurs d'omission (au premier temps longitudinal : 60,5% pour cette étude contre 43,4% pour la précédente). Dans les deux cas, ces résultats confirment notre seconde hypothèse selon laquelle les L2 devraient produire beaucoup d'erreurs d'omission du fait qu'ils font appel à la forme écrite des mots avant de les prononcer.

Concernant l'évolution des erreurs, on observe des patterns contraires. Ainsi, alors que les erreurs d'omission diminuent significativement à chaque temps longitudinal chez les L2, elles stagnent chez les L1. En revanche, les erreurs de substitution sont suffisamment présentes chez les L1 les plus jeunes (19,7%) pour pouvoir diminuer significativement jusqu'à 5 ans alors qu'elles stagnent à minima chez les L2. Ces résultats appuient notre première prédiction selon laquelle L2 produisent très peu d'erreurs de substitution du type /trwanelefa] pour "trois éléphants" car, par exemple, la connaissance de la forme orthographique "trois" induit une liaison en /z/ ou éventuellement en /s/ mais en aucun cas en /n/.

3.2.2. Les aphèreses

Dans le tableau 2, on remarque un type spécifique d'erreurs de liaison chez les L1 que nous avons nommé 'aphère' qui n'apparaissait pas dans notre précédente étude (Delpiano-Harnois 2006). L'aphère consiste en une troncation erronée du mot2 supprimant par là-même le contexte de liaison. Ainsi, on trouve chez le sujet

D31 “un léphant”, “trois léphant”, “un petit léphant”, “un gros léphant”, et le sujet D40 a par exemple produit “un dinateur”, “trois dinateur”, “un petit dinateur”, “un gros dinateur”. Mais si “un garçon” remplaçant “un enfant” peut effectivement être écarté des réponses exprimées, il nous a semblé important de réintégrer les aphèreses à nos résultats sachant que certaines troncations du mots2 se font en maintenant une consonne de liaison, par exemple, le sujet D04 a prononcé /~~œ~~minatœr/ à la place de /~~œ~~nɔrdinatœr/, puis il a produit “trois ninateur”, “petit ninateur”, et “gros ninateur”. Ce type d’erreur spécifique représente 8% des réponses exprimés chez les L1 de 27 à 43 mois puis diminue significativement pour se situer ensuite entre 1.4% et 1.1%. L’aphérèse n’a en revanche jamais été attestée chez les L2, ce qui peut s’expliquer par le fait qu’ils s’appuient sur leur connaissance de *la représentation orthographique des mots entrant en liaison pour les produire. En effet, si l’aphérèse peut résulter d’un découpage erroné de la chaîne parlée, elle est par contre totalement absente de l’input écrit.*

3.2.3. Les formes morphologiques

Dans une précédente étude (Delpiano-Harnois 2006), nous avons observé chez les L2 un type d’erreur spécifique : l’insertion de la consonne de ce qui pourrait être soit la forme du féminin de l’adjectif, soit sa prononciation orthographique (/grãdami/ pour “grand ami”, /grosami/ pour “gros ami”).

Retrouvant ce type d’erreur dans les nouveaux résultats à hauteur de 6,5% des réponses exprimées à chaque temps longitudinal, nous nous sommes intéressés aux distracteurs afin de pouvoir le définir plus clairement. C’est ainsi que nous nous sommes aperçus que la majorité des L2 enregistrés lors de la présente étude produisent l’adjectif antéposé au masculin lorsque le mot2 est féminin : “une petit/gros banane - une petit/gros maison - une petit/gros fleur”. Les L2 qui produisent des erreurs de liaison du type /~~œ~~grosɔrdinatœr/ pour “un gros ordinateur” sont les mêmes qui produisent l’adjectif antéposé au féminin lorsque le mot2 est masculin : “un grosse chat”, “un grosse livre” ou “un grosse bébé”. Ce serait alors l’indétermination du genre de l’adjectif antéposé qui serait la cause de ce type d’erreur que nous appellerons dorénavant la forme morphologique.

Par ailleurs, nous avons également observé des formes morphologiques dans nos nouvelles données de L1 : 3.3% des réponses exprimées dans la tranche d’âge 27-43 mois, 0.9% chez les 44-60 mois et 0.3% chez les 61-76 mois ; la diminution de l’occurrence de ces erreurs n’étant pas significative. Contrairement à ce que nous pensions auparavant, ces formes morphologiques avaient en fait probablement été observées chez les enfants L1 mais, comme les aphèreses, elles avaient dû être classées dans la catégorie “autres erreurs” regroupant celles qui annulent le contexte de liaison.

3.2.4. Schéma d’évolution de la liaison variable

Nous remarquons enfin que le schéma d’évolution des LV non normatives est différent chez les L1 et les L2.

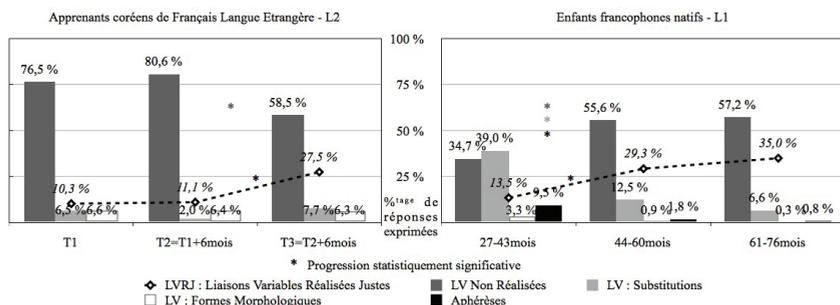


Tableau 3: Evolution de la production des liaisons variables chez des L2 et des L1

En effet, lorsqu'on observe les périodes où la réalisation de la LV progresse significativement, on remarque que chez les L1, les substitutions et les aphèreses diminuent alors que les LV non réalisées augmentent, démontrant que la non réalisation de la LV est, au même titre que la réalisation de la LV, une cible à atteindre. En revanche, chez les L2, ce sont les non réalisations de la LV qui diminuent, les erreurs (substitution et formes morphologiques) restant stables.

4. Conclusion

Cette nouvelle étude comparant des enfants L1 de 2 à 6 ans et des L2 coréens apporte des résultats qui confirment que ces derniers construisent leurs compétences en liaison en majorité grâce à l'input écrit et l'explicitation. En effet, l'absence d'aphérèse, la faible fréquence de substitutions, la forte fréquence d'omission en LC ainsi que la non réalisation massive de la LV qui décroît significativement sont autant de résultats que l'on retrouve inversés chez les L1 non lecteurs. D'ailleurs, l'erreur qui se retrouve dans les deux groupes de locuteurs est la forme morphologique qui peut être récupérée aussi bien dans l'input écrit que dans l'input oral, ce serait donc bien la connaissance de la représentation orthographique des mots induisant la liaison qui les opposerait.

Toutefois, aucune des raisons précédemment avancées ne peut expliquer que les L2 produisent mieux les LC que les LV. Nous avons tout de même plusieurs pistes à explorer telle que la longueur des séquences à produire : celles comportant une LC étant plus courtes que celles comportant une LV. Cette hypothèse pourra être vérifiée grâce à une analyse plus fine des mots² pour lesquels nous avons introduit une diversité syllabique (Wauquier 2001) ayant montré une augmentation des erreurs de liaison chez les enfants de trois ans quand les mots sont composés de trois syllabes et plus. Nous allons également nous intéresser à la fréquence des consonnes de liaison en fonction de leur nature de leur contexte car Durand *et al.* (2011) montrent que dans le corpus PFC, les consonnes de liaison qui présentent le plus d'occurrence sont /z/ puis /n/ puis /t/, et que déterminant + nom représente 12,4% des contextes où la liaison est réalisée, contre 6,1% de déterminant + nom et seulement 1% d'adjectif + nom.

Par ailleurs, nous devons encore affiner nos données de jugements (non encore présentées) et les comparer aux productions. En effet, du fait que les tâches de jugement incluent une composante métalinguistique, elles sont plus susceptibles de bénéficier de connaissances linguistiques explicites, telle que celles qui sont déduites de la référence à la graphie ou délivrées par un enseignement en classe du phénomène de la liaison. Si tel est le cas, la comparaison entre natifs et apprenants devrait faire apparaître un avantage chez ces derniers en ce qui concerne la capacité à juger les liaisons, mais pas nécessairement pour la capacité à les produire.

Pour l'heure, les résultats de nos tâches expérimentales nous incitent à considérer que, dans la classe de langue, les influences de l'écrit, de l'input oral et de l'enseignement explicite se combinent pour former la compétence phonologique des apprenants. Cette multiplication des influences nous incite à la prudence quant aux conclusions théoriques que nous pourrions envisager à partir de nos données. En effet, une influence de l'input est compatible autant avec un modèle constructionniste (Chevrot *et al.* 2009 pour la L1 et Wauquier 2009 pour la L2, qu'avec un modèle phonologique Wauquier 2009 pour la L1).

Sur le plan didactique, cette diversité probable des influences sur l'acquisition de la liaison en L2 incite à multiplier les approches pédagogiques. D'une part, il semble opportun d'explicitier précisément les correspondances entre la consonne de liaison phonologique et sa graphie pour en montrer les limites (Abry & Veldeman-Abry 2006). D'autre part, à défaut d'exposition supplémentaire à l'input, qui est limité en classe de langue en milieu hétéroglotte, une solution serait de favoriser la conscience métaphonologique de la liaison à travers l'analyse explicite des énoncés entendus. Enfin, il serait intéressant de faire évoluer les manuels d'enseignement du Français Langue Etrangère et Seconde afin que les apprenants puissent différencier les liaisons catégoriques des liaisons variables.

Université Grenoble Alpes, LIDILEM
 Université Grenoble Alpes, LIDILEM,
 Institut Universitaire de France
 Université Paris 3, DILTEC

Mylène HARNOIS-DELPIANO
 Jean-Pierre CHEVROT
 Cristelle CAVALLA

Références bibliographiques

- Abry, Dominique/Veldeman-Abry, Julie, 2006. *La phonétique: audition, prononciation, correction*, Coll. Techniques et pratiques de classe, Paris, CLE International.
- Boë, Louis-Jean/Tubach, Jean-Pierre, 1992. «*De A à Zut*»: *dictionnaire phonétique du français parlé*, Ellug, Grenoble.
- Calvet, Louis-Jean, 1996. *L'histoire de l'écriture*, Coll. Pluriel, Plon, 110.

- Chevrot, Jean-Pierre / Dugua, Céline / Fayol, Michel, 2009. « Liaison acquisition, word segmentation and construction in French: a usage-based account ». *Journal of Child Language*, 36 (03), 557-596.
- Côté, Marie-Hélène, 2005. « Le statut lexical des consonnes de liaison », *Langages* 39 (158), 66-78.
- Delpiano-Harnois, Mylène, 2006. *Etude longitudinale de l'acquisition des liaisons chez l'apprenant coréen de Français Langue Etrangère : comparaison avec un modèle développemental attesté chez des enfants francophones natifs* (Diplôme Supérieur de Recherche en sciences du langage), Université Stendhal, Grenoble.
- Durand, Jacques / Calderone, Basilio / Laks, Bernard / Tchobanov, Atanas, 2011. « Que savons-nous de la liaison aujourd'hui ? », *Langue française 2011/1* 169, 103-135.
- Encrevé, Pierre, 1988. *La liaison avec et sans enchaînement, phonologie tridimensionnelle et usage du français*, Paris, Le seuil.
- Gautier, Rozenn, 2010. *La liaison et son acquisition chez quatre apprenants anglophones de Français Langue Etrangère* (Mémoire de Master 1 Professionnel de FLE), Université Stendhal, Grenoble.
- Harnois-Delpiano, Mylène / Cavalla, Cristelle / Chevrot, Jean-Pierre, 2012. *L'acquisition de la liaison en L2 : étude longitudinale chez des apprenants coréens de FLE et comparaison avec enfants francophones natifs*, in : Neveu, Franck, et al. (ed.), *SHS Web of Conferences Actes du 3^{ème} Congrès Mondial de Linguistique Française* (CD-Rom), Lyon, France, 4-7 Juillet 2012, 1575-1589.
- Harnois-Delpiano, Mylène, 2016. *Le kaléidoscope de la liaison en français : étude comparée de son appropriation par des apprenants adultes de FLE et des enfants natifs*. (Thèse de doctorat en sciences du langage), Université Grenoble-Alpes, <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01309533>>.
- Howard, Martin, 2005. « L'acquisition de la liaison en français langue seconde. Une analyse quantitative d'apprenants avancés en milieu guidé et en milieu naturel », *CORELA, Numéros thématiques*, Colloque AFLS.
- Laks, Bernard, 2005. « La liaison et l'illusion », *Langages* 39 (158), 101-125.
- Nardy, Aurélie, 2008. *Acquisition des variables sociolinguistiques entre 2 et 6 ans : facteurs sociologiques et influences des interactions au sein du réseau social*. (Thèse de doctorat en sciences du langage). Université Stendhal, Grenoble.
- Nicoladis, Elena / Paradis, Johanne, 2011. « Learning to liaise and elide comme il faut : evidence from bilingual children », *Journal of Child Language* 38 (4), 701-730.
- Tomasello, Michael, 2006. *Acquiring linguistic constructions*, in : Siegler, Robert / Kuhn, Deanna (ed.), *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Wauquier, Sophie, 2009. « Acquisition de la liaison en L1 et L2 : stratégies phonologiques ou lexicales ? » *Aile... Lia* 2, 93-130.
- Wauquier-Gravelines Sophie, 2001. *Du réalisme des formalisations phonologiques contemporaines : Que nous apprennent les données d'acquisition ?* in : Angoujard, Jean-Pierre / Wauquier-Gravelines, Sophie (ed), *Phonologie : champs et perspectives*, Presses de l'Ecole Normale Supérieure de Fontenay-St Cloud.
- Wauquier-Gravelines, Sophie / Braud, Virginie, 2005. « Proto-déterminant et acquisition de la liaison obligatoire en français », *Langages* 39 (158), 53-65.