Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA

Herausgeber: Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée

Band: - (2015)

Heft: 102: L'apprentissage de la liaison en français par des locuteurs non natifs : éclairage des corpus oraux = French liaison learning by non-native speakers in the light of oral corpora = Das Erlernen der französischen Liaison durch Nicht-Muttersprachler im Lichte der mündlichen Korpora = L'apprendimento della liaison in francese come lingua straniera alla luce dei corpora orali

Artikel: Analyse de liaison dans le discours non spontané des apprenants hellénophones chypriotes de niveau intermédiaire/avancé

Autor: Valetopoulos, Freiderikos

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978609

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 10.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Analyse de la liaison dans le discours non spontané des apprenants hellénophones chypriotes de niveau intermédiaire/avancé

Freiderikos VALETOPOULOS
Université de Poitiers, FoReLL (EA 3816)
UFR Lettres et Langues,
Zone A3, Bât. A, 1 rue Raymond Cantel, TSA 11102, 86073 Poitiers Cedex 9, France
fvaletop@univ-poitiers.fr

The aim of this paper is to analyse the *liaison* phenomenon in a no-spontaneous task. The target audience is Greek-Cypriot learners in the French studies program of the University of Cyprus. Two different groups, 7 in 1st year of studies and 17 in 4th year of studies, have been recorded reading the same text. Our study is based on two hypotheses: 1. all students realising obligatory *liaisons* and, 2. the 4th year students realising the same liaisons as native speakers.

Keywords
consonant linking, French as foreign language, Greek-Cypriot speaking learners, learners in University context, intermediate/advanced learners.

1. Introduction[1]

Dans le cadre de cet article, nous nous proposons d'étudier la réalisation des liaisons en français dans un corpus d'apprenants hellénophones, qui a été constitué dans le cadre du projet "Interphonologie du Français Contemporain" (Detey & Kawaguchi 2008; Racine, Detey, Zay & Kawaguchi 2012; voir également Racine & Detey, ce volume; dorénavant IPFC). Nous nous limiterons à l'analyse du discours non spontané de 24 apprenants[2] et nous étudierons certains paramètres comme: le taux de réalisation global de la liaison, le nombre de liaisons enchaînées et non enchaînées, le type de liaison (catégorique, variable ou erratique), le nombre de syllabes du mot liaisonnant, ainsi que le contexte syntaxique de la liaison.

Notre étude se fondera sur l'analyse de deux groupes d'apprenants hellénophones d'origine chypriote: les étudiants du département d'études françaises et de langues vivantes de l'Université de Chypre, inscrits en première et en quatrième année d'études. Nous devons préciser que nous étudions les deux groupes sans adopter une approche contrastive pour deux raisons. D'abord à cause du nombre inégal d'étudiants (sept en première année contre dix-sept en quatrième année). La deuxième raison concerne le

1 Nous remercions les deux relecteurs anonymes qui, par leurs commentaires et suggestions, ont contribué à améliorer la version finale de cet article.

2 Le corpus a été transcrit et annoté avec le financement du Fonds national suisse de la recherche scientifique (132144/1). Nous remercions tout particulièrement Isabelle Racine pour son soutien.

© 2015 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

niveau de compétence en français des étudiants qui peut varier tant au moment de leur entrée en première année qu'au moment de leur sortie en quatrième année (voir section 3.3).

2. La liaison

Avant de passer à la présentation des données, nous souhaitons nous tourner vers la littérature relevant de la liaison et nous concentrer sur les travaux qui portent sur les apprenants de français langue étrangère. Notre présentation ne peut pas être exhaustive tant la problématique est complexe. Ceci dit, nous n'exclurons pas de nous servir de différentes recherches qui sauraient nous aider dans l'exploitation de nos propres résultats.

2.1 Quelques généralités sur la liaison

Il serait inutile de revenir de manière détaillée sur les différentes analyses du phénomène de liaison qui occupe les linguistes francophones depuis plusieurs décennies (voir un rappel des différentes théories chez Chevrot, Chabanal & Dugua 2007; Chevrot, Dugua & Fayol 2008; Mallet 2008; Wauquier 2009; Durand, Laks, Calderone & Tchobanov 2011). Dans le cadre de cet article, nous souhaitons présenter très brièvement les éléments qui nous permettent de mieux comprendre les données recueillies ainsi que les paramètres d'analyse que nous proposons par la suite.

Nous pouvons commencer par la classification normative proposée par Delattre (1947) qui, dans une perspective pédagogique, tente dans deux tableaux, l'un détaillé et l'autre simplifié, de décrire tous les contextes potentiels de liaisons en français:

	OBLIGATOIRES	FACULTATIVES	INTERDITES
NOM	Déterminatif + Nom: *vos enfants* Pronom: *deux autres* Adjectif: *un ancien ami*	Nom pluriel + *des soldats anglais* *ses plans ont réussi*	Nom singulier + *un soldat anglais* *son plan a réussi*
VERBE	Pronom personnel + verbe *ils ont compris* *nous en avons* Verbe + pronom personnel *ont-ils compris* *allons-y*	Verbe + *je vais essayer* *j'avais entendu dire* *vous êtes invité* *il commençait à lire*	
INVARIABLES	Invariables monosyllabiques + *en une journée* *très intéressant*	Invariables polysyllabiques + *pendant un jour* *toujours utile*	et + *et on l'a fait*

	OBLIGATOIRES	FACULTATIVES	INTERDITES
SPECIALES	Formes figées *comment allez-vous* *les Etats-Unis* *accent aigu* *tout à coup* *de temps en temps*		h aspiré *des héros* *en haut* + *un, huit, onze* et dérivés *la cent huitième* *en onze jours*

Tableau 1: Tableau simplifié de la classification des liaisons (Delattre 1947: 152).

Cette classification a été revue à la lumière des corpus oraux (cf. également Racine & Detey ce volume). Ainsi, si la liste des liaisons interdites n'a pas été remise en question, comme le souligne Mallet (2008: 70), pour autant les autres listes ont été modifiées et certains contextes ont dû rejoindre les autres listes. Ainsi, à titre d'exemple, le contexte *adjectif* + *nom* semble être bien plus variable (Durand & Lyche 2008), tout comme le contexte *noms pluriels* + *verbe* qui, d'après les mêmes auteurs, devrait se ranger sous les liaisons interdites. Durand & Lyche (2008) proposent finalement les quatre contextes suivants pour les liaisons catégoriques: *déterminant* + *nom*, *proclitique* + *verbe*, *verbe* + *enclitique*, dans les *mots composés* et *locutions*.

Les différentes règles présentées ci-dessus correspondent en partie à ce qu'on peut trouver également dans le manuel dont les apprenants se servent dans le cours de phonétique, *Les 500 exercices de phonétique* (Abry & Chalaron 2011). Dans le cadre de ce manuel, les apprenants ont l'occasion de s'exercer sur la liaison et l'enchaînement (ibid. 23-28), et d'observer les contextes suivants:

a) Contextes de liaison obligatoire: les pronoms personnels en position sujet et le verbe qui les suit; le déterminant suivi d'un nom; l'adjectif et le nom qui le suit; les pronoms personnels (*les, nous, vous*) en position de complément et le verbe qui les suit; *un, deux, trois* et le nom qui suit; les prépositions *sous, chez, sans, dans* et le groupe nominal qui suit; la préposition *en* et la voyelle qui suit.

b) Contextes de liaisons interdites: entre *et* et la voyelle qui suit; après les mots interrogatifs *quand?, comment?, combien?*, sauf pour *quand est-ce que?* et *comment allez-vous?*

La plupart de ces contextes se retrouvent dans le texte prévu par le protocole du projet IPFC, comme nous le verrons plus bas.

2.2 Les apprenants allophones face à la liaison

En ce qui concerne les travaux sur le FLE, Thomas (2002) propose une recherche empirique portant sur les progrès linguistiques accomplis en français langue seconde par deux groupes d'étudiants avancés ayant passé

leur troisième année universitaire soit en France (groupe expérimental) soit dans le sud de l'Ontario (groupe témoin). Il arrive à la conclusion, pour ce qui concerne les liaisons obligatoires, que les apprenants ayant vécu en France "*se rapprochent de l'idéal à atteindre beaucoup plus vite que leurs camarades restés au Canada pendant la même période, ce qui résulte vraisemblablement de l'intensité de leurs contacts avec la population francophone*" (§40). Howard (2005) analyse des données provenant d'apprenants irlandais. Ces apprenants d'un niveau universitaire ont suivi entre cinq et six ans de cours de français au lycée et deux ou trois ans à l'Université. D'après ses analyses, les apprenants réalisent 82,2% des liaisons obligatoires et 8,2% des liaisons facultatives. Mais ce qui semble intéressant dans son travail est l'analyse syntaxique des liaisons catégoriques. D'après celle-ci, la liaison est réalisée de manière constante dans les contextes *déterminant* + *nom*, *pronom en position sujet* + *verbe*, et les prépositions monosyllabiques, alors que dans les autres contextes la liaison peut être complètement absente, comme dans le cas des *adjectifs* + *nom* et des pronoms en position de complètement d'objet. Il souligne l'importante absence de liaisons dans les contextes de liaisons facultatives.

Mastromonaco (1999), qui analyse des productions guidées et non guidées, note que les apprenants font peu d'erreurs mais que les erreurs sont très différentes de celles commises par les francophones. Ainsi, elle obtient 94% de liaisons dans un contexte obligatoire, avec des variations dues aux différents types de productions orales. En revanche, les apprenants n'ont réalisé que 14% de liaisons variables, surtout dans des contextes qui impliquaient les verbes *être* et *devoir*, la conjonction *quand* ainsi que la négation *pas*. Notons que la réalisation de liaisons interdites ne dépassait pas 4%.

Plus récemment, Harnois-Delpiano, Cavalla & Chevrot (2012) ont étudié 16 étudiants coréens, "*tous inscrits dans la même université coréenne, dans la même année universitaire du même cursus de langue et littérature françaises*" (ibid. 1581). Ces étudiants ont été enregistrés sur trois périodes espacées de six mois. Ils ont réalisé une tâche de production non spontanée et une tâche de jugement. Les résultats ont été comparés avec ceux d'enfants francophones natifs. Pour ce qui concerne la première tâche, ils ont observé chez les apprenants FLE une progression régulière et significative de la réalisation des liaisons obligatoires (52,7% et 70% entre la première et la troisième production) alors que pour les liaisons facultatives, la progression se situe entre la deuxième et la troisième production (21,8% contre 31,3%). Cette même progression peut être observée chez les enfants natifs (82,7% pour les liaisons obligatoires et 33,2% pour les liaisons facultatives). Les données expérimentales ont révélé un type d'erreur spécifique aux apprenants FLE: "*l'insertion de la consonne de ce qui pourrait être soit la forme du féminin de l'adjectif, soit sa prononciation orthographique*" (ibid. 1585). Les différents

résultats amènent les auteurs à considérer que la compétence phonologique des apprenants de FLE se forme à l'aide des influences de l'écrit, de l'input oral et de l'enseignement explicite.

Une première analyse d'une partie du corpus hellénophone collecté dans le cadre du projet IPFC a été proposée par Osorio Álvarez (2013), dans le cadre de son mémoire de master, qui lui a permis d'étudier une dizaine de participants. Ce public a été examiné de façon contrastive avec le public hispanophone. Elle a analysé les paramètres suivants: le taux de réalisation de liaison, l'enchaînement, la consonne de liaison, et enfin le type de liaison (catégorique, variable ou erratique). D'après ses analyses, les hispanophones et les hellénophones chypriotes, participant au protocole IPFC (voir section 3.1), ont réalisé un nombre similaire de liaisons: respectivement 48,2% et 47,9%. En ce qui concerne la consonne de liaison, elle observe que 96% des apprenants hellénophones ont réalisé la consonne cible de façon conforme (66%) ou quasi-conforme (30%) alors que le 91% des hispanophones a réalisé une liaison à 52% conforme et à 39% quasi-conforme. Les liaisons non conformes ont atteint 8% pour les hispanophones contre 3,5% chez les hellénophones. Pour ce qui concerne l'enchaînement, Osorio Álvarez (2013: 18) a observé que seuls 8% des apprenants hispanophones réalisent une liaison sans enchaînement contre 13% pour les apprenants hellénophones chypriotes.

A partir de ces différents constats, nous avons émis les hypothèses suivantes:

a) Les apprenants hellénophones chypriotes, des deux groupes confondues, réaliseraient toutes les liaisons catégoriques attendues et, à un moindre degré, les liaisons variables. Cette hypothèse se fonde sur les résultats des autres travaux concernant les liaisons catégoriques.

b) Les apprenants hellénophones chypriotes pourraient obtenir des résultats variés en fonction de leur exposition à la langue étrangère (*input*). Cela permettra de corroborer les résultats des travaux qui mentionnent une progression des apprenants au fur et à mesure de leur formation.

3. L'expérimentation

Dans cette section, nous nous proposons de présenter le protocole d'enquête du projet IPFC, dans le cadre duquel s'est réalisés notre expérimentation, ainsi que les outils d'analyse utilisés. Enfin, nous nous arrêterons brièvement sur les caractéristiques des apprenants qui ont participé à l'expérimentation.

3.1 Le protocole d'enquête IPFC

Comme spécifié dans Racine & Detey (ce volume), le protocole IPFC comprend six tâches; 1) répétition d'une liste spécifique de mots (lue par un locuteur francophone natif); 2) lecture de la liste de mots PFC; 3) lecture de la liste spécifique; 4) lecture du texte PFC; 5) entretien avec un locuteur natif; 6)

interaction semi-contrainte entre deux apprenants. Les étudiants hellénophones ont passé l'expérimentation dans un bureau, seuls devant l'ordinateur et munis d'un casque. Dans la suite de cet article, nous nous focaliserons sur la lecture à voix haute du texte PFC, intitulé *Le Premier Ministre ira-t-il à Beaulieu?*.

3.2 Outil d'analyse

Afin d'analyser le corpus, nous nous sommes servi du logiciel *Dolmen*, développé par J. Eychenne (Eychenne & Paternostro à paraître; Paternostro, Eychenne, Racine & Detey 2014)[3]. Les productions orales ont été transcrites selon l'orthographe standard, à l'aide de conventions spécifiquement adaptées à la L2 (cf. Racine, Zay, Detey & Kawaguchi 2011) et annotées dans le fichier TextGrid, sous *Praat* (Boersma & Weenink 2012). Le codage a suivi les paramètres proposés par Racine & Detey (2014) et présentés en détail dans Racine & Detey (ce volume). Plus précisément, on peut interroger le corpus par rapport aux éléments suivants:

a) la consonne cible;

b) la catégorie du mot liaisonnant;

c) la catégorie du mot suivant la liaison;

d) le nombre de syllabes du mot liaisonnant ainsi que la nature (orale ou nasale) de la voyelle précédant la liaison en [n];

e) la réalisation de la liaison;

f) le type de consonne réalisée lors de la liaison;

g) la présence d'une pause, d'une hésitation ou d'un coup de glotte.

Ainsi, à titre d'exemple, nous pouvons obtenir l'annotation suivante:

> "le village de Beaulieu est30_AUX_PRP_100_11_1_0 en grand30_ADJ_NOM_100_11_3_0 émoi le Premier Ministre a en20_EXF_EXF_1VN_11_1_0 effet décidé de faire d'étape dans cette commune au cours de sa tournée de la région20_NOM_PRP_2VN_00_0_0"

Le texte contient 37 sites potentiels de liaison par apprenant (cf. Annexe de Racine & Detey ce volume). Ainsi, avons-nous obtenu 870 sites annotés, 249 pour les apprenants de première année et 621 pour les apprenants de quatrième année. Nous avons exclu de notre étude la production d'un sujet car le texte n'a été lu que partiellement.

3.3 Le public étudié: les apprenants chypriotes

Notre étude se fonde sur une analyse qualitative et quantitative du corpus IPFC-grec chypriote. Ce corpus contient à présent les productions orales, guidées et non guidées, d'apprenants chypriotes de niveau intermédiaire à

---

3 Voir également: http://www.julieneychenne.info/dolmen/.

avancé (voir, pour information, les critères de Bartning 1997). Les apprenants chypriotes hellénophones font leurs études au département d'études françaises et de langues vivantes de l'Université de Chypre. Ils suivent des cours de linguistique, de littérature et de civilisation françaises, dix-huit heures au total par semaine sur treize semaines par semestre, sur huit semestres. Lors de leurs études, ils ont tous eu l'occasion de suivre un cours théorique de phonétique française et un cours de phonétique corrective en laboratoire de langue. Ainsi, ils sont tous, au moins d'un point de vue théorique, familiarisés avec le phénomène de la liaison et connaissent explicitement les différents contextes de liaisons catégoriques, variables ou erratiques. Les apprenants ont tous suivis des cours de français durant les trois premières ou les trois dernières années du secondaire, qui dure six ans, avant l'entrée à l'Université. Certains ont suivi des cours de français supplémentaires à titre privé[4]. Leur niveau en français lors de l'expérimentation correspondait à B2-C1 du CECRL (*Cadre Européen de Référence pour les Langues*, Conseil de l'Europe 2001). Tous les apprenants maîtrisent également l'anglais, qui est la première langue étrangère apprise.

Nous devons souligner que notre public n'est pas équilibré en ce qui concerne le nombre d'hommes et de femmes. Mais, d'un point de vue linguistique, nous pouvons rappeler ce qui a été mis en avant par Durand et al. (2011: 128) sur la base du corpus PFC (Durand, Laks & Lyche 2009):

> "Toutes nos interrogations globales sur les liaisons, à ce jour, ne laissent apparaître aucune différence statistiquement significative entre les taux de liaisons réalisées par les hommes et les femmes".

Cela nous permet en réalité de remédier à un autre problème de nature pragmatique: le nombre d'étudiants dans le département ne nous permet pas d'obtenir l'équilibre souhaité; le nombre d'hommes dans les deux promotions ne dépassait pas 10% des inscrits au moment de l'expérimentation.

4. Les résultats obtenus

Dans le cadre de cette section, nous nous proposons de présenter les résultats de notre enquête selon différents paramètres, afin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses. Nous nous concentrerons sur le taux de réalisation de la liaison et le type de liaison (catégorique, variable ou erratique) ce qui nous permettra de nous interroger par la suite sur les différents paramètres qui pourraient avoir un impact sur ce taux de réalisation comme le nombre de syllabes du mot liaisonnant, la consonne cible et le contexte syntaxique. Nous terminerons notre présentation par une discussion générale.

---

4 L'analyse des questionnaires remplis par les apprenants nous montre que les séjours réalisés dans un pays francophone ne sont pas comparables: durées très différentes, objectifs variés (stages d'été, séjours ERASMUS). De ce fait, nous ne prendrons pas en compte le critère du séjour dans le cadre de cet article.

4.1 Le taux de réalisation global de la liaison dans le texte lu

D'un point de vue global, nous pouvons constater que sur un total de 870 sites codés, toutes catégories confondues, catégoriques, variables et erratiques, les apprenants réalisent 424 liaisons soit 48,74%, contre 446 absences, soit 51,26%. Plus précisément, si l'on prend en compte l'année d'études des apprenants, nous pouvons obtenir le tableau suivant:

	Absence de liaison		**Liaison**		**Sites potentiels de liaison**
	Nombre	**%**	**Nombre**	**%**	**Nombre total**
Ensemble	**446**	**51,26**	**424**	**48,74**	**870**
1ère année	130	52,21	119	47,79	**249**
4e année	316	50,89	305	49,11	**621**

Tableau 2: Taux de réalisation global de la liaison dans le texte lu

Sans pour autant vouloir faire une analyse contrastive, force est de constater que les deux groupes d'apprenants obtiennent des résultats identiques avec une légère augmentation du nombre global de liaisons, toutes catégories confondues, pour les apprenants en quatrième année, la différence n'étant pas significative. Si l'on compare ces résultats avec ceux proposés par Racine, Paternostro, Falbo, Janot & Murano (2014), on constate que les hellénophones se rapprochent légèrement du taux de réalisation global de la liaison chez les autres apprenants: 47,93% pour les japonophones avec séjour dans un milieu francophone et 46,13% pour les apprenants italophones de Trieste. Par contre, ces derniers obtiennent, d'après la même étude, des résultats inférieurs à ceux des hispanophones résidant à Genève (59,09%) ou des natifs[5] (56%).

Il est clair que ces résultats doivent être interrogés au regard de deux facteurs *absence de liaison* vs *liaison* car ils correspondent à des situations très diverses: ces résultats incluent des liaisons réalisées mais qui seraient *interdites* d'après les approches prescriptives. Par exemple *sa tournée de la région_en fin d'année*, ainsi que des liaisons non réalisées dans des contextes qui sont traditionnellement décrits comme *obligatoires*, par ex. *les_opposants de tous les bords manifestent leur colère*. Nous nous proposons ainsi de présenter une analyse plus détaillée en tenant compte du type de liaison.

---

5 Calculé sur la base des productions de dix participants suisses romands, comparables en termes d'âge et de répartition homme-femme aux groupes d'apprenants hispanophones, italophones et japonophones étudiés (voir Racine ce volume pour des détails concernant ces participants natifs).

Si l'on se fonde sur les travaux de Delattre (1947, 1951, 1955, 1956, 1966)[6], nous pouvons obtenir les résultats suivants, dont le pourcentage a été calculé par rapport aux sites codés:

	Taux de réalisation (avec ou sans enchaînement)					
	1ère année			**4e année**		
Liaisons	**Réalisées**		**Codées**	**Réalisées**		**Codées**
	Nombre	**%**	**Nombre**	**Nombre**	**%**	**Nombre**
Catégoriques	91	80,53	113	248	86,71	286
Variables	20	19,80	101	46	18,25	252
Erratiques	8	22,86	35	11	13,25	83

Tableau 3: Taux de réalisation par type de liaison.

Si l'on filtre ces résultats en prenant en compte les quatre contextes de liaisons listés comme catégoriques par Durand & Lyche (2008), on obtient de meilleurs résultats de réalisation dans le cas des liaisons catégoriques:

	Taux de réalisation (avec ou sans enchaînement)					
	1ère année			**4e année**		
	Réalisées		**Codées**	**Réalisées**		**Codées**
	Nombre	**%**	**Nombre**	**Nombre**	**%**	**Nombre**
Catégoriques	71	82,56	86	195	89,45	218
Variables	40	33,06	121	99	32,67	303
Erratiques	8	19,05	42	11	11,00	100

Tableau 4: Taux de réalisation par type de liaison.

Ainsi, nous pouvons nous interroger sur les liaisons catégoriques non réalisées. En réalité, nous constatons que le problème se situe dans le cas du syntagme figé *Jeux Olympiques:* un seul apprenant de la première année et trois apprenants de la quatrième année, sur un total de 23 codages, ont réalisé la liaison; une absence marquée par ailleurs par l'absence de pause,

6 Voir Mallet (2008: 319) ainsi que le site du projet PFC, http://www.projet-pfc.net/le-francais-explique/la-liaison/types-de-liaisons.html. Par rapport à la liste de Mallet (2008), deux autres suites erratiques ont été également codées: "Un jeune membre de l'opposition_aurait déclaré" et "au cours de sa tournée de la région_en fin d'année" (voir également Racine & Detey ce volume, pour des précisions à ce sujet).

d'hésitation. Cela peut être dû à une mauvaise analyse du syntagme qui n'a pas été considéré comme un mot figé par les apprenants; ce type de structures ne semble pas être enseigné dans le cadre du manuel utilisé. Il faut souligner enfin que les neuf absences de liaisons restantes dans des contextes catégoriques ont été réalisées par les trois mêmes apprenants de première année. Enfin, une absence est due à une mauvaise lecture du texte: la séquence *tout est fait* a été réalisée [tus#tus#ɛfɛ] au lieu de [tutɛfɛ]. En ce qui concerne les apprenants de quatrième année, nous constatons que trois omissions sur six sont commises par le même apprenant. Les autres sont réalisées par six apprenants différents, ce qui nous permet de dire qu'il s'agit éventuellement d'omissions ponctuelles qui ne sont pas dues à une mauvaise maîtrise des règles de liaison, mais probablement à la tâche à réaliser[7].

4.2 La consonne cible

Un autre résultat qui nous parait important concerne la nature de la consonne liaisonnante. Les consonnes cibles susceptibles d'être réalisées sont les suivantes: /z, n, t, ʁ, p, g/. Parmi ces consonnes, nous obtenons à partir de notre corpus les occurrences suivantes, réalisées conformément à la cible: /n/: 151 (65,09%) > /z/: 166 (46,37%) > /t/: 69 (29,36%)[8]. Ces résultats nous rappellent ceux proposés par Malécot (1975, cité par Durand et al. 2011: 124) mais vont à l'encontre de plusieurs autres propositions comme celles de Pagliano & Laks (2005), Durand & Lyche (2008) et Mallet (2008) qui proposent pour les natifs la classification suivante: /z/ > /n/ > /t/.

Il faut souligner que notre liste est valable pour toutes les liaisons potentielles. Si l'on se concentre sur les liaisons catégoriques, nous pouvons obtenir approximativement la même classification mais avec des résultats sensiblement différents toujours par rapport à la consonne cible conformément réalisée: /n/: 118 (83,69%) > /z/: 113 (80,71%) > /t/: 15 (65,22%). La différence entre /n/ et /z/ n'est pas statistiquement significative. Cette classification devient d'autant plus intéressante lorsque l'on examine de plus près les différentes productions des apprenants par niveau. Ainsi, on note que les étudiants en première année réalisent presque le même taux de liaisons conformes à la cible pour les consonnes /n/ et /z/ (31 vs 30 occurrences soit 75,61% vs 76,92%) et un taux plus faible pour la consonne /t/ (4 occurrences soit 57,14%), tout comme les apprenants en quatrième année: /n/ et /z/ (87 vs 83 occurrences soit 87% vs 82,18%) contre 11 occurrences (64,7%) pour la consonne /t/.

---

7 Il serait nécessaire d'analyser également les productions spontanées de ces apprenants pour conforter notre supposition (voir également Racine ce volume concernant la différence inter-tâches).

8 La différence est statistiquement significative: $p<.001$ pour /n/ vs /z/ et $p<.001$ pour /z/ vs /t/.

Si l'on se tourne maintenant vers les liaisons variables, nous avons sans surprise les trois consonnes susceptibles d'apparaître /z t ʁ/ mais dont /z t/ sont finalement réalisées conformément à la cible, la consonne /ʁ/ n'étant jamais réalisée. Ainsi, on obtient les résultats suivants: /t/: 71 (37,37%) > /z/: 43 (22,63%). La différence qui semble exister entre les deux sons consonantiques est due aux réalisations notées dans les deux exemples *grand honneur* et *grand émoi* présents dans le texte, qui sont enseignés comme étant des liaisons catégoriques. Il est clair que nos résultats ne corroborent pas ceux obtenus pour les locuteurs natifs et présentés par Durand et al. (2011: 124).

Nous souhaitons nous focaliser à présent sur les liaisons réalisées avec une consonne inattendue. Ce type de liaison ne représente que 5,76% (19 occurrences sur 320) des liaisons réalisées chez les apprenants de quatrième année, mais elle correspond à 11,3% chez les apprenants de première année (13 occurrences sur 115). Ce type de réalisations apparaît chez les apprenants des deux groupes dans les mêmes contextes: *ce grand [n]émoi / [n]honneur* (16 occurrences), *comment [n]en plus* (3 occurrences), *vraiment [n]une étape* (5 occurrences), *qui ont [n]eu tendance* (3 occurrences). Tous ces contextes impliquent donc la réalisation d'une liaison en [n]. Seul le contexte *circuits inhabituels* (5 occurrences) implique une réalisation différente, en [t]. Il importe de souligner que nous avons noté une seule réalisation en [d] pour *grand*. Si l'on se concentre séparément sur les réalisations dans chaque groupe, nous observons que la réalisation inattendue qui persiste chez les apprenants de quatrième année est celle de [n] dans l'adjectif *grand*, ce qui pourrait éventuellement soutenir l'hypothèse que les apprenants ne savent pas gérer la liaison dans le contexte *adjectif* + *nom* quand celle-ci n'est pas facilitée par la graphie.

4.3 Les catégories grammaticales et les liaisons variables

Si l'on se focalise uniquement sur les liaisons variables telles qu'elles ont pu être définies par Durand & Lyche (2008), nous constatons que l'on obtient un taux de réalisation relativement élevé par rapport à celui obtenu pour les dix natifs du groupe témoin de Racine & Detey (2014) et qui est de 19,29%. Ainsi, les apprenants de première année réalisent 26,89% de liaisons variables avec enchaînement et les apprenants de quatrième année en réalisent 27,06%.

Tournons-nous à présent vers une analyse qualitative de la liste des liaisons en nous fondant sur les catégories grammaticales. Nous constatons que les liaisons variables qui sont les moins réalisées sont celles qui concernent les suites: *nom* + *adjectif*, à l'exception de *circuits habituels*, *nom* + *préposition*, les adverbes polysyllabiques comme *toujours* et *vraiment*, ainsi que les

infinitifs[9] + *préposition/déterminant*. Par contre, la liaison dans le cas de *grand émoi* a été réalisée par 15 apprenants, dont cinq ont réalisé une liaison non enchaînée, contrairement au syntagme *grand honneur*, qui a été produit avec liaison par 16 apprenants, dont une seule réalisation de liaison non enchaînée.

Enfin, nous pouvons noter également qu'une grande majorité des apprenants (entre 18 et 20 apprenants, soit entre 75% et 85%) réalisent une liaison dans les suites suivantes: *très_inquiet* (ADV + ADJ), *est_en revanche* (AUX + PRP), *grand_honneur* (ADJ + Nom), *est_en grand émoi* (AUX + PRP) et *dans_une* (préposition).

Examinons ces suites produites avec liaison. Les résultats nous montrent que seules les séquences *est_en revanche* (17 apprenants), *est_en grand émoi* (16 apprenants) et *dans_une* (16 apprenants) sont produites avec une liaison conforme à la cible. La suite *très_inquiet* a été réalisée avec une liaison conforme à la cible par 12 apprenants alors que six ont produit une consonne presque conforme à la cible. Par contre, dans les deux autres cas, *grand_émoi* et *grand_honneur*, on observe que seuls deux et trois apprenants respectivement réalisent une liaison conforme à la cible, alors que les autres réalisent une liaison en [n][10].

Ces résultats semblent conforter l'hypothèse déjà avancée par différents auteurs concernant le rapport qui existe entre la fréquence des mots et la réalisation des liaisons chez les locuteurs natifs (voir Durand & Lyche 2008; De Moras 2011):

> "For *grand émoi*, *grand honneur*, we assumed that in a reading task, all 100 speakers would link the adjective to the following noun, which is not what we observe: six speakers do not make the liaison and two pronounce a [d] instead of the expected [t]. Four of the six cases concern *grand émoi*, suggesting that the lack of familiarity with the construction impacts on the absence of liaison" (Durand et Lyche 2008: 44).

Tout comme De Moras (2011: 484) qui conclut:

> "*Accent aigu* et *léger ennui*, qui sont les deux séquences les moins fréquentes des liaisons obligatoires, en plus d'appartenir à des catégories moins productives que les autres, sont précisément celles dont la liaison est la moins réalisée par les francophones majoritaires."

Si l'on part des données dont on dispose, on peut également avancer l'hypothèse que les apprenants tentent de réaliser la liaison car ils connaissent la règle, apprise dans le manuel utilisé lors de leurs études. Mais finalement au moment de la réalisation, cette structure semble poser un autre type de problème, lié à la nature de la consonne de liaison, puisque les apprenants réalisent une liaison inattendue en [n].

---

9 Les liaisons non enchaînées codées correspondent à notre avis à une lecture erratique du -r final des infinitifs.

10 On note six liaisons en [n] pour *grand honneur* et cinq pour *grand émoi*. Il serait intéressant de souligner qu'on note également cinq liaisons non enchaînées pour *grand émoi* et une seule pour *grand honneur*.

4.4 Le nombre de syllabes

Nous avons souligné plus haut que, dans le cas des adverbes polysyllabiques, les apprenants semblent éviter la réalisation de la liaison. Cette remarque nous amène alors à réfléchir sur l'impact que le nombre de syllabes pourrait avoir sur la liaison.

D'après nos résultats, nous pouvons observer que les étudiants en première année ont tendance à éviter les liaisons quand celles-ci impliquent des mots polysyllabiques (79,12% d'absence), alors qu'ils semblent réaliser les liaisons enchaînées avec les mots monosyllabiques (56,41%)[11]. Pour les mots polysyllabiques, les liaisons avec enchaînement ne dépassent pas le nombre de dix, correspondant plus ou moins à 10% des occurrences.

Quant aux étudiants de quatrième année, nous pouvons observer un taux plus élevé au niveau de la réalisation des liaisons avec enchaînement[12] pour les mots monosyllabiques, alors que dans le cas des mots polysyllabiques, on note que les deux groupes obtiennent les mêmes résultats. Ils ne réalisent que 23 liaisons avec enchaînement avec les mots polysyllabiques (9,83%) contre 253 liaisons (65,21%) avec les mots monosyllabiques.

Ces résultats ne sont pas très surprenants lorsque l'on observe le comportement des locuteurs natifs. Comme l'a souligné Mallet (2008: 268-269), la liaison des polysyllabes en contexte liaisonnant est réalisée uniquement dans 7,4% des cas, un résultat qui présente par ailleurs une forte variation selon la consonne de liaison (13,45% pour [z] et 6,09% pour [t][13]) ou selon la classe grammaticale du mot: le taux de réalisation de la liaison avec le verbe *étaient* (11,27%) est par exemple plus élevé qu'avec le verbe *fallait* (0%).

4.5 Liaisons sans enchaînement

Contrairement à ce qui a été soutenu par Encrevé (1988), à savoir que la liaison sans enchaînement chez les hommes politiques relève de l'affectation oratoire, Thomas (2002) considère que, chez les apprenants, ce type de réalisation est dû à une hésitation devant un mot difficile. Comme il étudie un public anglophone, il considère également que cela pourrait aussi être expliqué par la syllabation de l'anglais, différente de celle du français.

Si l'on se concentre maintenant sur le nombre de liaisons enchaînées et non enchaînées, nous observons que les deux groupes ont le même

---

11 Il faut souligner que la différence au niveau des absences selon le nombre de syllabes est statistiquement significative, soit $p<0,001$.

12 Tout comme pour les étudiants de première année, la différence entre les liaisons réalisées et non-réalisées est statistiquement significative, soit $p<0,001$.

13 Les apprenants chypriotes hellénophones de première année réalisent 13,16% des liaisons pour [z] et 0% pour [t]. Ceux de quatrième année réalisent 17,64% des liaisons pour [z] et 0% pour [t].

comportement: ils ont une tendance à réaliser des liaisons enchaînées et obtiennent les mêmes résultats, des résultats sensiblement plus élevés que ceux proposés par Thomas (8,5%), mais proches des résultats présentés par Racine et al. (2014) pour les italophones de Milan[14]. Ainsi, sur un total de 292 liaisons conformes à la cible réalisées chez les apprenants de quatrième année, on ne note que 33 sans enchaînement (11,3%). Chez les apprenants de première année, on obtient le même taux de réalisation, 11,22%, ce qui représente 11 occurrences sur 98.

On peut donc se demander comment expliquer ce taux? Il est à notre avis peu probable que les apprenants aient suivi le modèle des hommes politiques français pour obtenir un effet oratoire. En prenant en compte la première hypothèse de Thomas, nous avons observé la présence de pause. D'après le codage, on remarque aussi que, dans tous les cas de non enchaînement, les apprenants ont eu tendance à marquer une pause[15] ou une hésitation, avant la lecture de la suite de la phrase. L'étude plus approfondie des cas où l'on observe la présence de liaison sans enchaînement nous amène à supposer ceci: ce type de liaison concerne les contextes où la liaison n'est pas catégorique, voire erratique. Ainsi, les apprenants semblent réaliser une liaison sans enchaînement après *les Jeux Olympiques de Berlin_*, *sa tournée de la région_* ou même *membre de l'opposition_*, des contextes où ils peuvent également avoir prononcé la consonne finale du graphème représentant une voyelle nasale en finale de mot. Cela pourrait être soutenu par le fait que les apprenants semblent réaliser une liaison sans enchaînement dans le cas aussi de la suite *comme on_en a vu* (6 occurrences), qui est un contexte difficile à prononcer en raison de la présence consécutive de deux voyelles nasales.

5. Discussion générale

Dans cet article, nous avons présenté une étude de la réalisation de la liaison dans un corpus de lecture, produit par un public hellénophone chypriote. Nous avons émis deux hypothèses que l'on a tenté de vérifier à l'aide de certains paramètres. La première hypothèse concernant la réalisation des liaisons catégoriques semblent être en partie confirmée. Les apprenants réalisent en moyenne 48,74% de l'ensemble des liaisons "potentielles", catégoriques, facultatives ou erratiques. Plus précisément, en se fondant sur la classification de Durand & Lyche (2008), ils réalisent 87,5% des liaisons catégoriques (80,92% avec enchaînement et 6,58% sans enchaînement). Par contre, ils ne réalisent que 32,78% des liaisons variables (26,89% avec enchaînement et

---

14 Mallet (2008: 179-182) ne trouve pour les francophones natifs que 130 exemples de codages de non-enchaînement dans la base PFC, soit 0,35 % des liaisons attestées, incluant pourtant la lecture à haute voix; Durand & Lyche (2008: 48-52) parviennent aux mêmes conclusions.

15 Il serait utile à notre avis d'analyser également la durée de la pause marquée par les apprenants.

5,9% sans enchaînement). Concernant la liaison catégorique, ce taux les place assez loin des locuteurs natifs (99,17% d'après Racine et al. 2014) et de certains apprenants italophones (94,48% pour le groupe d'apprenants avancés avec séjour), mais ils se rapprochent des résultats réalisés par les japonophones (85,10% pour le groupe avec séjour).

Il importe de souligner que dans le cadre de ces liaisons réalisées, nous pouvons observer quelques tendances. Ainsi, dans le cas des liaisons variables, les apprenants chypriotes hellénophones réalisent les liaisons dans les suites préposition (*dans*) + déterminant quand la préposition est monosyllabique, auxiliaire + préposition (*est en SN*), adverbe (*très*) + adjectif. En revanche, quand les adverbes sont polysyllabiques, les apprenants ne réalisent pas la liaison (*vraiment, toujours*). Il en est de même pour les suites polysyllabiques nom + adjectif ou préposition. Ces résultats, qui rappellent ceux obtenus pour les locuteurs natifs, confortent les conclusions de De Moras (2011), qui souligne que la liaison est de moins en moins fréquente lorsque les mots et le taux de cooccurrence des mots sont plus rares. Elle note par ailleurs que plus le mot liaisonnant est court, plus la liaison est susceptible d'être réalisée.

Un autre facteur semble intervenir au niveau de la réalisation de la liaison: la consonne de liaison. D'après nos résultats, les apprenants ont tendance à réaliser les liaisons qui impliquent [n] et [z] et, dans un moindre degré, [t]. Cette tendance est également confirmée par la présence de liaisons réalisées avec une consonne non-conforme à la cible mais présente orthographiquement dans le mot. On peut en outre observer que toutes ces réalisations impliquent la consonne [n]. Nous pourrions donc nous poser la question suivante: les liaisons en [n], conformes à la cible ou non, sont-elles de vraies liaisons ou s'agit-il plutôt de réalisations non nasales de voyelles nasales dans lesquelles la voyelle nasale est réalisée comme une voyelle orale suivie de la consonne graphique prononcée? Ce phénomène est par ailleurs renforcé lorsque la liaison est réalisée sans enchaînement. Pour répondre à cette question, une analyse parallèle des réalisations des voyelles nasales ainsi que des consonnes finales est nécessaire.

La deuxième hypothèse concernant l'impact de l'exposition des apprenants à la langue étrangère ne semble pas être confirmée. Bien que les apprenants de quatrième année aient pu avoir un *input* en français plus important en termes de volume horaire que les apprenants de première année, cette exposition ne semble pas avoir un impact très important d'après les résultats obtenus: les apprenants obtiennent des résultats quasi-identiques. Cela veut dire qu'ils ne changent pas de comportement au fur et à mesure que l'input augmente, au niveau universitaire en milieu hétéroglotte. Ce comportement nous amène à réfléchir sur la *sensibilisation* (*awareness*) des apprenants au phénomène de la liaison. Ont-ils vraiment les stratégies qui leur permettent d'observer leurs

propres productions ainsi que les productions des autres locuteurs (Valetopoulos 2012)?

Ces observations nous obligent par ailleurs à réfléchir sur les données et notre analyse. Il nous semble indispensable d'interroger ces données en intégrant une nouvelle hypothèse de travail: en dehors de l'*input* dans un contexte hétéroglotte, peut-on obtenir des résultats différents si l'on intègre la variable du séjour à l'étranger (voir par exemple Regan 1995; voir également Racine ce volume pour une analyse de la liaison prenant en compte ce paramètre)?

Une autre question que l'on doit se poser en étudiant nos données concerne la réalisation des voyelles nasales. Dans certains contextes, nous avons codés les liaisons comme étant non enchaînées. Mais il faut revoir éventuellement les productions en s'interrogeant sur l'existence d'une vraie liaison ou une réalisation non nasale de ces voyelles. Enfin, nous pensons qu'il serait utile de comparer ces données avec les réalisations obtenues lors d'une production spontanée (voir par exemple les observations de Racine et al. 2014 sur les apprenants ou celles de Durand et al. 2011 sur les natifs).

Enfin, l'analyse de ce corpus de production non spontanée a révélé un certain comportement des apprenants hellénophones chypriotes tout en générant un nouveau questionnement de notre part: quelle serait l'attitude des apprenants hellénophones grecs dans le même contexte?

BIBLIOGRAPHIE

Abry, D. & Chalaron, M.-L. (2011). *Les 500 exercices de phonétique: B1/B2*. Paris: Hachette.

Bartning, I. (1997). L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *9*. Consulté le 15 janvier 2015. URL: http://aile.revues.org/1316.

Boersma, P. & Weenink, D. (2012). *Praat: doing phonetics by computer* (version 5.3.61). Consulté le 15 janvier 2015. URL: http://www.praat.org.

Chevrot, J.-P., Chabanal, D. & Dugua, C. (2007). Pour un modèle de l'acquisition des liaisons basé sur l'usage: trois études de cas. *Journal of French Language Studies*, *17*, 103-128.

Chevrot, J.-P., Dugua, C. & Fayol, M. (2008). Liaison acquisition, word segmentation and construction in French: a usage-based account. *Journal of Child Language, 36 (3)*, 557-596.

De Moras, N. (2011). *Acquisition de la liaison et de l'enchaînement en français L2: le rôle de la fréquence*. Thèse de Doctorat non publiée. University of Western Ontario, London, Ontario.

Delattre, P. (1947). La liaison en français, tendances et classification. *The French Review*, *22 (2)*, 148-157.

Delattre, P. (1951). *Principes de phonétique française à l'usage des étudiants angloaméricains*. Vermont: Middlebury College.

Delattre, P. (1955). Les facteurs de la liaison facultative en français. *The French Review*, *29 (1)*, 42-49.

Delattre, P. (1956). La fréquence de la liaison facultative en français. *The French Review*, *30*, 48-54.

Delattre, P. (1966). *Studies in French and comparative Linguistics*. The Hague: Mouton.

Detey, S. & Kawaguchi, Y. (2008). Interphonologie du Français Contemporain (IPFC): récolte automatisée des données et apprenants japonais. *Journées PFC: Phonologie du français contemporain: variation, interfaces, cognition,* Paris, 11-13 décembre 2008.

Durand, J., Laks, B., Calderone, B. & Tchobanov, A. (2011). Que savons-nous de la liaison aujourd'hui? *Langue française*, *169*, 103-135.

Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (2009). Le projet PFC (phonologie du français contemporain): Une source de données primaires structurées. In J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds.), *Phonologie, variation et accents du français* (pp. 19-62). Paris: Hermès.

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*. Paris: Seuil.

Eychenne, J. & Paternostro, R. (à paraître). Analyzing transcribed speech with Dolmen. In S. Detey, J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds.), *Varieties of Spoken French*. Oxford: Oxford University Press.

Harnois-Delpiano, M., Cavalla, C. & Chevrot, J.-P. (2012). L'acquisition de la liaison en L2: étude longitudinale chez des apprenants coréens de FLE et comparaison avec des enfants francophones natifs. *SHS Web of Conferences*, *1*, 1575-1589. Consulté le 8 août 2015. URL: http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20120100150.

Howard, M. (2005). L'acquisition de la liaison en français langue seconde. Une analyse quantitative d'apprenants avancés en milieu guidé et en milieu naturel, *CORELA*, *HS-1*. Consulté le 15 janvier 2015. URL: http://corela.revues.org/1127.

Mallet, G. (2008). *La liaison en français: description et analyses dans le corpus PFC*. Thèse de Doctorat non publiée. Université Paris Ouest - Nanterre La Défense, Paris.

Mastromonaco, S. M. (1999). *Liaison in French as a Second Language*. Thèse de doctorat non publiée. Department of French Language and Literature, University of Toronto.

Osorio Álvarez, M. (2013). *La liaison dentro del proyecto de "Interphonologie du Français Contemporain": comparación tarea de lectura de texto realizada por hispanófonos y por greco-chipriotas*. Mémoire de Master non publié. Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

Pagliano, C. & Laks, B. (2008). Problématiques de la liaison dans l'analyse d'un corpus de français oral actuel. In C. Parpette & M.-A. Mochet (éds), *L'oral en représentation(s): Décrire, enseigner, évaluer* (pp. 69-91). Lovaina: Editions EME.

Paternostro, R., Eychenne, J., Racine, I. & Detey, S. (2014). *Manuel DOLMEN pour IPFC*. Non publié.

Racine, I. & Detey, S. (2014). La liaison dans un corpus d'apprenants: le projet "InterPhonologie du Français Contemporain" (IPFC). Colloque "*Corpus des français parlés et français parlés des corpus*", Université de Neuchâtel, 8-9 mai 2014.

Racine, I., Detey, S., Zay, F. & Kawaguchi, Y. (2012). Des atouts d'un corpus multitâches pour l'étude de la phonologie en L2: l'exemple du projet "Interphonologie du français contemporain" (IPFC). In A. Kamber & C. Skupiens (éds), *Recherches récentes en FLE* (pp. 1-19). Berne: Peter Lang.

Racine, I., Paternostro, R., Falbo, C., Janot, P. & Murano, M. (2014). La liaison chez les hispanophones et les italophones: du texte lu à la conversation. *Rencontres FLORAL 2014 "Interphonologie et corpus oraux"*, Maison de Norvège, Cité Internationale, Paris, 8-9 décembre 2014.

Racine, I., Zay, F., Detey, S. & Kawaguchi, Y. (2011). De la transcription de corpus à l'analyse interphonologique: enjeux méthodologique en FLE. *CerLiCO*, *24*, 13-30.

Regan, V. (1995). The acquisition of sociolinguistic native speech norms: effects of a year abroad on second language learners of French. In B. Freed (éd.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 245-267). Philadelphia: John Benjamins.

Thomas, A. (2002). La variation phonétique en français langue seconde au niveau universitaire avancé. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *17*. Consulté le 15 janvier 2015. URL: http://aile.revues.org/1014.

Valetopoulos, F. (2012). Quand les apprenants doivent observer leurs stratégies métacognitives: une analyse de corpus. *Synergies Pologne*, *9*. 37-47

Wauquier, S. (2009). Acquisition de la liaison en L1 et L2: stratégies phonologiques ou lexicales? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *17*. Consulté le 15 janvier 2015. URL: http://aile.revues.org/4540.