

Enseigner ou non une composante de la langue : l'exemple de la liaison

Jean-Luc AZRA

Cette étude s'inscrit le cadre d'un travail sur les motivations qu'ont les enseignants de FLE et les créateurs de manuels de langue pour traiter tel ou tel point de la langue ou en négliger d'autres¹. Prenant l'exemple de la liaison et, dans une moindre mesure, de l'enchaînement, je suggérerai ici que les enseignants et les auteurs pèsent les avantages apportés par chaque point enseigné au regard de la difficulté de ce point, et décident, au final, de l'enseigner ou pas. Par "avantages" on comprendra les progrès réalisés par les étudiants dans leur connaissance générale de la langue une fois qu'ils auront assimilé un point donné (par exemple la conjugaison du présent, la liaison, les adjectifs de couleur...). Par "difficulté", on comprendra entre autres le risque d'échec, la bonne ou mauvaise connaissance de ce point par l'enseignant, ou encore la disponibilité de règles et de données claires.

La liaison est particulièrement intéressante, car on observe une énorme différence entre son fonctionnement réel et la manière dont elle est généralement enseignée, quand elle l'est. Un examen des manuels de français au Japon, ainsi que de quelques manuels internationaux publiés par de grands éditeurs français, permet de constater que son enseignement est quasiment inexistant. Quand cet enseignement est présent, il s'appuie souvent uniquement sur une indication graphique des liaisons réalisées. Il utilise aussi souvent des notions approximatives ou fausses. Ceci est d'autant plus étonnant que les phénomènes de liaison sont omniprésents dans la langue.

Il se trouve que la liaison présente une grande variabilité grammaticale,

¹ Jean-Luc Azra, (2014) « Liaison et enchaînement : état de la recherche, usage en FLE », 28^{èmes} Rencontres Pédagogiques du Kansai, Institut français du Japon ; Jean-Luc Azra, (2014) « Quelques aspects du "ressenti" du cours par l'apprenant et par l'enseignant », Bulletin-actes des 28^{èmes} Rencontres Pédagogiques du Kansai.

sociolinguistique, interpersonnelle et intrinsèque. Il est sans doute impossible d'en donner un enseignement standardisé, contrairement par exemple à ce que l'on peut faire pour la conjugaison ou même le vocabulaire. Cette grande variabilité entraîne une difficulté didactique. Par ailleurs, du fait même de cette variabilité, l'enseignement standardisé de la liaison ne s'avère pas forcément nécessaire, car le locuteur est habitué à entendre des réalisations variables ; ainsi une maîtrise nulle ou incomplète de la liaison ne pose pas forcément de problèmes de communication majeurs².

L'enchaînement présente des problèmes similaires. D'abord, il est difficile de dissocier son enseignement de celui de la liaison, l'un et l'autre se faisant écho dans le *sandhi* français. Ensuite, si les règles de l'enchaînement sont radicalement différentes de celles de la liaison, on y retrouve aussi des phénomènes de grande variabilité.

L'approche présentée dans cet article ouvre peut-être sur une nouvelle compréhension de la manière dont s'établissent les matériels pédagogiques. Il se pourrait que les concepteurs et auteurs ne décident d'intégrer que des contenus qui présentent les critères suivants : maîtrise par l'enseignant, facilité d'apprentissage (régularité des règles à considérer) et faible variabilité (peu de variation en fonction des contextes, des niveaux de langue, des régions, etc.). Ainsi, la conjugaison répond à ces trois critères et est enseignée de façon systématique, contrairement à la liaison et à l'enchaînement.

1 . La notion de *plus-value pédagogique*

Dans cet article, je reprendrai une notion que j'ai déjà utilisée³ et que j'appelle, faute de mieux, la *plus-value pédagogique*. Je désigne par ce terme

² Le cas peut être rapproché de celui du *pitch accent* en japonais (高低アクセント) (↗hashi - ha↗shi *baguettes/pont*, niho↘n - ni↘hon *Japon/deux*, etc). Ce type d'accent est omniprésent dans la langue mais la plupart des apprenants de japonais ignorent même qu'il existe. Comme la liaison, il présente une grande difficulté d'apprentissage, une variabilité extrême et une plus-value pédagogique faible. Sa variabilité même fait que les locuteurs sont habitués à recevoir des formes accentuelles diverses. Ainsi, ne pas le maîtriser pose très peu de problèmes pour la communication.

³ Voir note 1.

le bénéfique que peut tirer un enseignant de l'enseignement d'une composante de la langue, en termes de réussite pédagogique dans sa classe.

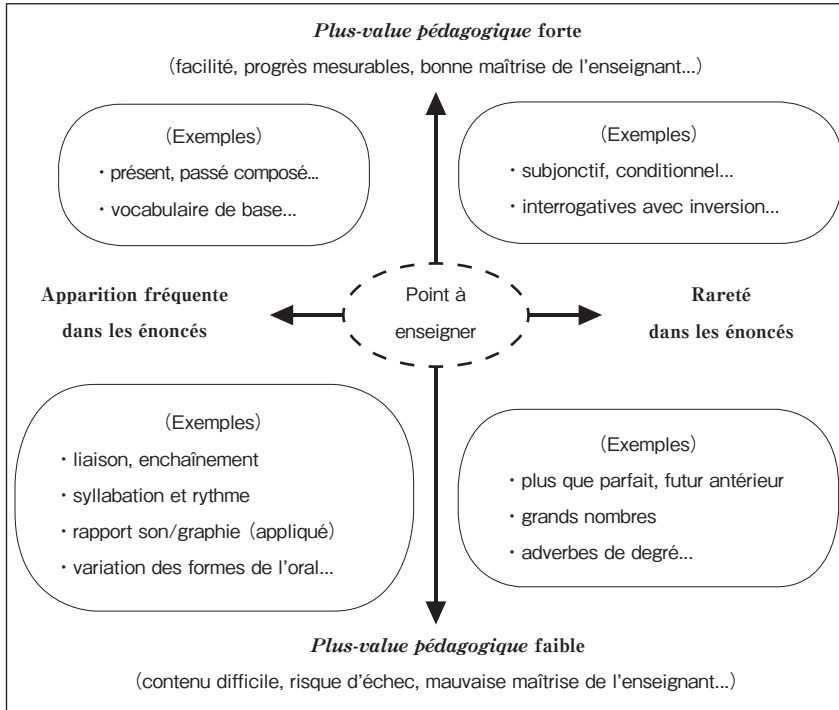
Pour définir cette notion, on admettra d'abord que, confronté à la nécessité de transmettre un contenu quelconque, l'enseignant essaie le plus souvent de maximiser les effets de son enseignement auprès de ses élèves tout en minimisant les risques d'échec. Ainsi, s'il a le choix entre un contenu A complexe, difficile à enseigner, qu'il maîtrise mal, et un contenu B plus facile à enseigner et qu'il maîtrise mieux, il préférera consacrer son enseignement au contenu B, et ceci indépendamment de la place relative de ce contenu dans l'usage de la langue. Nous verrons que la liaison est un contenu de type A, que les enseignants et les concepteurs de contenus choisissent consciemment ou non de ne pas traiter, malgré son omniprésence dans la langue.

Ainsi, les composantes de la langue et les contenus à enseigner présentent pour l'enseignant une *plus-value pédagogique* plus ou moins grande. Pour un contenu donné, les composantes qui peuvent présenter une plus-value pédagogique importante seront par exemple celles pour lesquelles les progrès réalisés par les élèves sont facilement mesurables, celles pour lesquelles les étudiants progressent sans peine et avec un sentiment de satisfaction, ou encore celles pour lesquelles l'enseignant peut dispenser son savoir avec aisance.

Inversement, les points qui peuvent présenter une plus-value pédagogique faible ou négative sont par exemple ceux pour lesquels une proportion importante d'élèves est mise en échec, ceux qui présentent des contenus difficiles, ou encore ceux sur lesquels l'enseignant doute de sa maîtrise.

Ces notions sont indépendantes du caractère fréquent ou moins fréquent du contenu à enseigner : la liaison, pourtant omniprésente dans la langue, présente une grande difficulté et une plus-value pédagogique faible. Ainsi, les cas de figure possibles peuvent être systématisés de la manière suivante (figure 1)⁴ :

⁴ Il ne s'agit là que d'une représentation et non du résultat d'un travail de recherche. Un tel travail ne fait que débiter ici, avec le cas de la liaison. À noter aussi que les exemples ne sont qu'indicatifs. Ils dépendent en partie du contexte d'enseignement (ainsi la plus-value pédagogique des grands nombres est-elle sans doute plus grande dans une section scientifique que dans une section littéraire), ou encore des préférences de l'enseignant (la plus-value pédagogique de tel point, le subjectif par

Figure 1 . *Plus-value pédagogique* vs. fréquence dans la langue

Ainsi, contrairement à l'idée intuitive que les points de la langue enseignés en priorité sont les plus présents et les plus utiles, ce serait avant tout ceux qui présentent une *plus-value pédagogique* forte. Inversement, certaines composantes de la langue ne seraient guères enseignées, malgré leur forte présence (voire leur omniprésence) dans les énoncés, parce qu'elles présentent une *plus-value pédagogique* faible. Nous allons maintenant voir que

exemple, sera plus grande pour un enseignant dont c'est le *dada* personnel). Les formes enseignées (oral ou écrit, français ordinaire ou français littéraire, etc...) constituent également autant de cadres dans lesquels fréquence et rareté varient. Il y a donc des dimensions supplémentaires à intégrer à ce schéma provisoire.

c'est le cas de la liaison, et pourquoi.

2. L'omniprésence de liaison et enchaînement dans la langue

En 1969 Georges Perec écrivait le roman *La disparition*⁵ sans utiliser une seule fois la lettre "e". Écrire un texte qui pourrait se lire sans une seule liaison ni enchaînement relèverait d'une gageure de même puissance. Ainsi, même les textes destinés aux débutants complets en contiennent inmanquablement. Par exemple, dans le manuel *Amical* (Poisson-Quinton 2011⁶), p.43 :

« J'habite à Montréal, j'ai vingt-neuf ans, je cherche des amis français. »⁷

Ou encore, dans du matériel pédagogique que j'avais moi-même conçu, et dans lequel j'avais pourtant cherché à éviter toute difficulté de lecture :

« Rié est une amie de Marie. »

« Ils ont bu un café et ils ont diné. »

D'une façon générale, selon une évaluation approximative des manuels que j'ai examinés, on observe de deux à dix liaisons et enchaînements par page. Un texte ordinaire, un article de Wikipédia par exemple, s'il est lu à voix haute, exige la réalisation de plusieurs liaisons ou enchaînements par ligne. Par exemple, dans l'article sur le roman *La disparition*, on trouve sept liaisons et sept enchaînements en seulement six lignes :

« Membre de l'Oulipo, Georges Perec considérait que les contraintes formelles sont un puissant stimulant pour l'imagination. Il a donc choisi dans ce roman l'utilisation du lipogramme pour écrire une œuvre originale, dans laquelle la forme est fortement liée au fond. En effet, la disparition de cette lettre e est au cœur du roman, dans son intrigue même, ainsi que dans son interrogation métaphysique, à travers la disparition du personnage principal, au nom lui-même évocateur : Anton Voyl. Le lecteur suit les péripéties des amis d'Anton qui

⁵ Georges Perec, 1969, *La Disparition*, Gallimard (rééd. 1989).

⁶ Les références des manuels et des outils pédagogiques examinés sont données en annexe 3.

⁷ Ici, comme dans tout cet article, j'utilise l'arc souscrit $_$ pour les locus de liaisons, réalisées ou non, facultatives ou non, et l'arc suscrit $\hat{_}$ pour les locus d'enchaînements réalisés ou non.

sont_à sa recherche, dans_une trame proche de celle du roman policier. »

3. Traitement normatif, linguistique et historique de la liaison⁸

La liaison est une particularité du français. En effet, à part le Sanskrit et quelques langues apparentées, aucune autre langue indo-européenne et probablement aucune langue du monde ne manifeste aussi massivement des modifications segmentales inter-mots (*sandhi* externe). De plus, la liaison française présente des aspects morpho-phonologiques (Schane 1967, Dell 1973), mais aussi des aspects stylistiques ou sociolinguistiques (Delattre 1955, Encrevé 1988). Elle se trouve ainsi à la croisée de plusieurs domaines qu'un traitement linguistique ou pédagogique réaliste exige de prendre en compte.

Le phénomène de liaison a été repéré très tôt (Palsgrave 1530), mais il serait encore beaucoup plus ancien. Durand e.a. (2011) rappellent : « Les attestations et les commentaires des philologues montrent que dès avant le 11^{ème} siècle, un certain nombre de consonnes finales étymologiques avaient cessé de se prononcer, illustrant une dynamique de syllabation ouverte, active depuis au moins le latin tardif »⁹. De là, certains mots apparaissent **sous deux formes** : une forme avec consonne finale prononcée, et une forme où cette consonne finale ne se fait pas entendre. Les facteurs qui gèrent cette allomorphie sont, dès le départ, le fait que le morphème ou le mot suivant débute ou non par une voyelle, et la relation que le mot entretient avec ce morphème ou mot suivant.

Les raisons pour lesquels ce phénomène s'est produit en français sont à chercher dans la perte de l'accent tonique latin survenu dès le premier millénaire, et dans son remplacement par un traitement monoclitique de groupes de mots liés par leur fonctionnement syntaxique et rythmique comme le groupe nominal, adjectival ou verbal (Azra, 2000, Laks 2005). Ce

⁸ Tout en gardant à l'esprit que l'enchaînement présente des particularités similaires, ma démonstration portera principalement sur la liaison. Je parlerai de l'enchaînement plus loin, avec le traitement de ces points dans les manuels scolaires.

⁹ Un phénomène similaire d'amuïssement et d'allomorphie est repérable pour les consonnes nasales finales dès la même période, menant à l'actuelle alternance entre voyelle nasale et voyelle orale + consonne nasale comme dans, par exemple, *bon* / *bonne* / *bon_ami* (Azra 2000).

traitement monoclitique, tout en repoussant l'accent tonique sur une seule syllabe du groupe (en général, la dernière qui ne soit pas portée par *schwa*), a généralisé l'enchaînement. Dans le même temps, un phénomène d'ouverture des syllabes par amuïssement des consonnes fermantes a contribué dans ces groupes à l'apparition de consonnes d'enchaînement d'un nouveau genre : les consonnes de liaison. Autrement dit, la liaison (comme l'enchaînement, d'ailleurs) constitue un phénomène historiquement dynamique en développement depuis dix siècles ou plus. Il se poursuit de nos jours, induisant ou prolongeant toutes sortes de variations individuelles, sociolectales, générationnelles ou autres.

La liaison est généralement décrite par les linguistes et les grammairiens comme ayant trois formes :

- *obligatoire* (dite encore *catégorique* ou *systématique*) dans les contextes où elle se réalise toujours, ou plus exactement dans les contextes où il est considéré qu'elle se réalise toujours ;
- *facultative* (ou encore *variable*), dans les contextes où elle peut se réaliser ou ne pas se réaliser, censément au choix du locuteur ;
- et enfin *interdite* – elle est alors décrite comme telle dans les contextes où elle ne se produit jamais.

Detey (2007 et suiv.), Durand & Lyche (2008) ou encore Laks (2011) soulignent qu'il y a un large écart entre ces descriptions traditionnelles et les usages réels. Par exemple, le contexte *adjectif* + *substantif*, qui est censé être le locus d'une liaison ***obligatoire*** selon la grammaire normative, se réalise parfois sans liaison¹⁰. Au final, comme l'explique Dutey (2009) au regard des études récentes, les liaisons "systématiques" le sont nettement moins qu'on ne le pense ordinairement :

Durand et Lyche (2008) retiennent ***uniquement quatre contextes de liaisons catégoriques*** : (1) la liaison entre un déterminant et un substantif (*mes [z]amis*) ; (2) la liaison entre un proclitique et le verbe (*ils [z]arrivent*) ou un autre

¹⁰ Dans les données du corpus *Phonologie du français contemporain*, voir *infra*. Mon frère et moi, ayant pourtant baigné dans des environnements linguistiques similaires, avons des usages différents. Je fais la liaison en contexte adjectif + substantif (*un gros_écureuil* [ɛ̃.gro.ze.ky.rœːj], *un_ancien_ami* [ɛ̃.nā.sjɛ.na.mi /ɛ̃.nā.sje.na.mi]), mais il ne la fait pas (*un gros // écureuil* [ɛ̃.gro.ʔe.ky.rœːj], *un ancien // ami* [ɛ̃.nā.sjɛ.ʔa.mi]).

proclitique (*ils [z]y arrivent*) ; (3) la liaison entre un verbe et un enclitique (*comment dit-[t]on*) ; quelques mots composés ou locutions (par exemple, *pot-[t] au-feu, comment [t]allez-vous*). **Toutes les autres liaisons sont variables**, mais avec des usages bien distincts : bien attestée entre l'adjectif et le substantif (*grand [t]enfant*), la liaison est pratiquement absente entre un verbe et un déterminant (+substantif) : *mangeait [t]une glace ou manger [r]une glace*. Les liaisons après un verbe ou après un substantif (*les savants [z]anglais*) sont largement absentes dans le corpus, même en situation de lecture. [...] En l'absence d'études fines portant sur des différenciations sociales, force nous est de conclure provisoirement que la liaison est probablement en perte de vitesse dans la conversation courante (Durand & Lyche 2008). [Enfin.] nombre de liaisons considérées comme **facultatIVES** par la littérature [linguistique] sont en fait **en passe de devenir interdites** dans la conversation¹¹.

Dans l'histoire récente de la linguistique du français, la consonne de liaison, indépendamment de son caractère obligatoire ou facultatif, a été traitée de trois façons différentes (Detey e.a. 2010, Rouayrenc 2010, Durand e.a. 2011) :

- comme une **consonne latente**, c'est-à-dire toujours présente dans le mot, mais réalisée seulement sous certaines conditions (par exemple, dans *petit* /pətit/, le /t/ final ferait partie du mot mais serait muet dans certains cas et réalisé dans d'autres),
- comme une **épenhèse**, c'est-à-dire une consonne qui ne ferait pas partie du mot et qui n'apparaîtrait que dans le cas d'une liaison (/pəti + āfā/ → /pəti + t + āfā/),
- ou encore comme l'effet d'une **supplétion**, chaque mot à liaison ayant en fait deux formes acquises et utilisées séparément (par exemple *petit* aurait deux formes distinctes /pəti/ et /pətit/)

Aujourd'hui, c'est nettement l'idée de forme latente qui est appuyée par les linguistes et les grammairiens, avec toutefois un flottement en ce qui concerne les formes impératives ou inversées des verbes du premier groupe (*donnes-en, écoute-t-il*) et quelques autres cas. D'une façon générale, c'est l'écrit qui semble inspirer la recherche et l'enseignement sur ce sujet : si la consonne est présente dans la forme écrite, elle est considérée comme latente; si elle ne l'est pas au départ (comme dans *donne + en ou écoute + il*),

¹¹ C'est moi qui souligne.

elle est considérée comme épenthétique ou supplétive.

4. Sociolinguistique de la liaison et linguistique de corpus

Durand e.a. (2011) soulignent l'extrême variabilité sociostylistique de la liaison a bien été repérée par les linguistes, sinon par les grammairiens normatifs, mais qu'on serait bien en peine de trouver des travaux d'envergure qui traitent véritablement de cette variation. Le premier travail sociolinguistique conséquent est celui d'Encrevé (1988) qui ne traite cependant que de l'usage de la liaison dans le discours politique. Par la suite, de Jong (1994) s'intéresse au corpus d'Orléans, une série d'enregistrement de 45 locuteurs (voir Bergougnoux e.a. 1992 pour un historique). Pour Durand e.a. (2011), les données empiriques restent très parcellaires :

Les possibilités d'étudier les différentes dimensions de la variation sont limitées par l'unicité de style et par l'absence de variation sociale, géographique ou d'âge. [...] Le marquage social positif opéré par la liaison reste ainsi à démontrer très précisément. On rappellera que les siècles précédents étaient au contraire marqués par des usages oraux distingués [= raffinés] [qui étaient] très pauvres en liaisons facultatives. [...] Il semble bien que le privilège de la liaison sur la non-liaison, dans les contextes où elle est facultative, soit lié à la généralisation de l'apprentissage précoce de la lecture et de l'écriture et que l'école publique ait joué ici un rôle fondamental. Sur le temps long, le déclin de la liaison facultative, si souvent pointé pour attester de l'avalissement des usages populaires contemporains reste très certainement à démontrer. [...] L'analyse de données massives, représentatives de plusieurs styles de parole, dont la lecture suivie, exhibant les différentes dimensions de la variation est absolument nécessaire pour traiter de la liaison.

C'est en partie cette réflexion, qui se répète pour d'autres aspects de la langue que pour la seule liaison, qui a poussé Durand et ses collègues à établir le projet *Phonologie du Français Contemporain* (PFC) (Côté, Marie-Hélène ; Durand, Jacques e.a., en ligne¹²). Il s'agit d'une base de données orales de français ambitieuse tant dans son volume que dans ses contenus. Selon la présentation du site dédié :

¹² Voir Durand, Laks e.a. (2009) et Côté, Durand e.a. (2011) : <http://www.projet-pfc.net>.

La base PFC peut être utilisée dans le cadre de la recherche (phonétique, phonologie, syntaxe, pragmatique, sociolinguistique, analyse conversationnelle, etc.), de l'enseignement ou de l'apprentissage du français (langue étrangère, langue maternelle ou langue seconde) et de la diffusion des savoirs (conservation du patrimoine linguistique francophone et présentation générale du français oral contemporain pour les non-spécialistes).

La base PFC ne traite pas de la liaison ou d'autres phénomènes morphophonologiques de façon directe. Au contraire, elle propose un codage de la chaîne prononcée dont l'objectif est de permettre ensuite un traitement spécifique de tel ou tel phénomène, qu'il soit déjà constaté comme la liaison, ou en attente d'être révélé. Ce codage est établi à l'oreille par deux personnes différentes, avec un recours au signal sur écran. Les codeurs établissent aussi les types morpho-grammaticaux, tel que PRO:PER (*pronom personnel*) ou VER:pres (*verbe au présent*). Ils ne procèdent pas à une classification en liaisons obligatoires, facultatives ou interdites : ils notent simplement si la liaison est réalisée (PRO:PER_L_VER:pres). C'est ensuite l'analyse statistique qui détermine le taux de réalisation de la liaison dans tel ou tel contexte.

5. La variabilité de la liaison et sa résistance aux traitements linguistiques et normatifs classiques

Le corpus PFC, à travers une analyse massive de données orales¹³ révèle ce que les linguistes savaient déjà, sans avoir pu jusqu'à présent le formaliser : la liaison n'est pas un phénomène carré ordonné selon une grammaire d'obligatoire, de facultatif ou d'interdit, de contextes ouverts ou fermés ou encore de choix individuels fixes. Au contraire, toutes les formes de liaisons sont variables, et ceci selon des dimensions multiples. Dans l'intérêt de ma démonstration sur la notion de *plus-value pédagogique*, je vais en examiner rapidement quelques-unes : la forte prééminence de certains contextes grammaticaux (et le fait qu'il n'y a pas de frontière nette entre les contextes grammaticaux "à liaison" et les contextes grammaticaux "sans liaison") ;

¹³ « Nous considérons ici la base PFC dans son état de fin septembre 2010, soit 35 enquêtes transcrites orthographiquement, codées et vérifiées. Ces 35 enquêtes mettent en scène 372 locuteurs pour lesquels nous disposons ainsi de 49 728 codages de liaisons » (Durand e.a. 2011).

l'influence de la consonne finale à contexte grammatical égal ; la variation inter-locuteurs (notamment en fonction de l'âge) ; et enfin la présence de liaisons atypiques qui remettent en cause non seulement les catégories traditionnelles, mais aussi les représentations phonologiques ordinaires de la liaison (latence, épenthèse, supplétion).

5.1. Forte prééminence de certains contextes grammaticaux ; absence de frontière nette entre les contextes “à liaison” et les contextes “sans liaison”

Durand e.a. (2011) ou Laks & Calderone (2014) proposent un classement des contextes de liaisons tel qu'ils apparaissent dans le corpus PFC. Dans ce classement, il apparaît entre autres que le contexte *pronom personnel* + (*liaison*) + *verbe* au présent occupe 20 % de l'ensemble des cas de liaisons ! Ce résultat plutôt contre-intuitif est déjà en soi un indice de ce sur quoi pourrait se concentrer une didactique de la liaison.

Les 10 % suivants sont assurés par *article* + (*liaison*) + *nom*, les 6 % suivants par *adjectif numéral* + (*liaison*) + *nom* et ainsi de suite pour des pourcentages de plus en plus réduits. 234 contextes grammaticaux sont traités. Ceci signifie que certains d'entre eux sont amèrement sous-représentés, comme par exemple *adjectif* + (*liaison*) + *nom*, qui ne représente que 0,9 % des liaisons.

En regroupant leurs catégories de façon à faire apparaître des tendances plus générales, ces auteurs montrent que *pronom* + *verbe* occupe plus de 27 % des cas de liaisons, suivies par *déterminant* + *nom* qui en occupe 12 %. **Ces deux catégories occupent donc à elles seules près de 40 % des cas de liaisons attestés dans la langue.** 21 types de liaisons seulement représentent 90 % de tous les cas.

Il est également remarquable qu'on n'observe aucune frontière nette entre les catégories supposées *liaison obligatoire*, *liaison facultative* et *liaison interdite*. Si c'était le cas, on observerait un escalier à trois marches ; or on observe au contraire un continuum de réalisations selon les contextes.

Ces quelques faits, si nous avons l'intention de traiter la liaison dans le cadre d'une classe de FLE, nous incitent à penser qu'un traitement didactique de la liaison sous forme de règles et de catégories absolues n'est sans doute pas la meilleure option. L'usage des distinctions *obligatoires* / *facultatives* /

interdites n'est sans doute pas non plus un choix pédagogique pertinent. En revanche il peut y avoir avantage à enseigner la liaison sous forme de types (par exemple *article/pronom + adjectif/verbe*) pour les formes prééminentes, voire seulement sous forme de modèles (par exemple *les/mes amis, vous_avez*) ou même dans le simple flot de l'apprentissage de l'oral, comme s'il s'agissait d'un ensemble de formes supplétives. Il se pourrait que seules certaines liaisons dites obligatoires, et certaines interdites spécifiques (comme *et + pas de liaison*) ne gagnent à une systématisation quelconque.

5.2. *Autres aspects de la variation : usage et variation inter-locuteurs*

La dimension grammaticale est loin d'être la seule qui dicte la réalisation ou la non-réalisation de la liaison. Selon Mallet (2008, cité par Durand e.a. 2011, 2014), la réalisation de la liaison à l'intérieur de chaque catégorie dépend aussi de la consonne de liaison potentielle. Mallet établit l'échelle suivante :

[n]: 93 % > [z]: 47 % > [t]: 32 % > [p]: 12 % > [r]: 2 %

Le corpus PFC, avec un classement non pas par catégories mais en fréquence absolue, donne une échelle assez proche :

[z]: 11000 > [n]: 8515 > [t]: 4133 > [r]: 42 > [p]: 14

Autrement dit, les consonnes de liaison de prédilection sont [z], [n] et [t], alors que [p] et [r] sont anecdotiques. On ne niera pas que tout enseignant le sache ; le point étant ici de remarquer, encore une fois, que les phénomènes de liaisons ne sont pas massifs (pronom vs. adverbe, consonne vs. voyelle) mais gradués et multidimensionnels.

Enfin, à côté des questions syntaxiques, morphologiques ou phonologiques, on notera des variations encore plus équivoques relevant du sociologique, du régional, du générationnel ou encore du situationnel. Ainsi, la situation de lecture à voix haute induit une proportion plus importante de liaisons réalisées, par comparaison avec la situation de discours spontané. On observe aussi des différences selon les régions ou les milieux. De façon plus intéressante encore en ce que concerne notre souci didactique, le taux de liaison augmente en fonction de l'âge (environ 10 % de liaisons en plus chez les plus de soixante ans, en comparaison avec les moins de 20 ans) (Durand e.a. 2011). Par ailleurs, comme dit plus haut, dans chaque catégorie d'âge le taux de liaison est plus élevé dans un texte lu que dans une conversation libre (environ 15 % de liaisons en plus).

Là encore, on se trouve face à des situations de variation qui ne peuvent sans doute pas être enseignées sous forme de règles.

5.3. Les liaisons atypiques : un problème pour les catégories traditionnelles et pour les représentations phonologiques ordinaires

Par ailleurs, on observe un certain nombre de réalisations (ou de non-réalisations) de la liaison qui sont en contradiction avec les représentations généralement proposées par les grammairiens et/ou les linguistes. C'est le cas des prépositions monosyllabiques pour lesquelles il est dit que la liaison est obligatoire alors qu'il arrive qu'elle ne soit pas réalisée dans une conversation spontanée (Durand, 2011) :

en // *une heure, manque beaucoup de confiance* en // *elle*, dans // *une soirée*, dans // *un mobil-home*, chez // *un copain*, chez // *un cultivateur*

Inversement, certaines propositions polysyllabiques provoquent parfois la liaison alors qu'elles sont censées ne pas le faire :

après (*réalisées 1/ total 153*) : *après // elle*, depuis (*2/18*) : *depuis // un moment*

Encore une fois, la frontière entre facultatif et obligatoire est mise en cause.¹⁴

On observe également des liaisons (ou non liaison) atypiques chez les professionnels de la parole, par exemple les liaisons sans enchaînement des hommes politiques telles que les a relevées Pierre Encrevé (1988). On observe aussi des non-liaisons apparemment erronées mais qui peuvent sans doute être mises sur le compte d'une hypercorrection du type liaison sans enchaînement. Par exemple dans le journal du 24 mars 2014 sur France 2, David Pujadas prononce : « Une ville traditionnellement très // à gauche » (sans liaison). Le 1^{er} mai, il dit : « Ils_ont_été blessés mai[z] // aucun grièvement » (liaison sans enchaînement).

¹⁴ Notons bien qu'il ne suffit pas pour expliquer ces variations d'invoquer « l'erreur », « l'inattention », ou encore « le manque de culture » comme le font parfois les grammairiens normatifs et les commentaires de presse en ligne. Les erreurs, surtout si elles sont répétées, dénoncent souvent la structure sous-jacente. Si variabilité il y a, elle dépend peut-être d'un changement en cours (générationnel, ou dû à une influence régionale, ou autres). Dans le cas qui nous occupe, le changement peut être ponctuel (il ne s'opérerait que dans le contexte en question) ou général (il procéderait d'un phénomène général d'affaiblissement de la liaison en relation avec les différences générationnelles vues plus haut).

Là encore il paraît difficile d'intégrer ces données dans un corpus de règles, quel qu'il soit. Encrevé fait certes une description/explication de la liaison sans enchaînement, mais il utilise un système de représentations phonologiques qui dépasse largement les moyens d'une classe ordinaire de FLE. Ces cas montrent d'ailleurs qu'on ne peut que distinguer les représentations grammaticales scolaires et la réalité de la langue. Autrement dit, les règles établissent des représentations falsifiées. À ce titre, il ne paraît pas légitime de les utiliser comme moyen d'apprentissage ou pire encore, comme moyen d'évaluation.

Notons encore qu'il existe des réalisations de liaisons "erronées" (au sens de la règle), qu'on pourrait qualifier d'"atypiques parmi les atypiques" (car elles ne s'intègrent pas à un *système* tel que celui qui semble produire, par exemple, les liaisons sans enchaînement).

Notons par exemple :

- des anciens [n] employés
- les immeubles de bas [t] en haut
- mettre cent[z] euros
- donne-moi[z] en

Dans le premier exemple, la réalisation "erronée" avec [n] est peut-être le résultat d'une interprétation du singulier *ancien_employé* comme un ensemble de sens incluant le /n/ de liaison au même titre que les autres segments, et auquel le locuteur applique le pluriel en bloc. Ce "dérapiage" morpho-syntaxique, s'il en est un, remet en cause la conception grammaticale du pluriel, mais aussi le fonctionnement de la liaison dans la catégorie *adjectif + nom*. On a d'ailleurs vu plus haut que ce locus de liaison était affaibli.

Dans le second exemple, la réalisation erronée avec [t] tient peut-être à une fusion avec la locution *de haut_en bas*. Cela voudrait dire que la consonne de liaison n'est pas forcément associée à son mot d'origine mais qu'elle peut flotter comme un élément indépendant et se retrouver projetée sur une position qui normalement devrait revenir à une autre consonne. Là encore c'est pour le moins une contradiction avec les descriptions grammaticales classiques de la liaison, qui spécifient toutes que la consonne de liaison est associée à la finale d'un mot donné et qu'elle ne peut pas se poser où bon lui semble.

Cette capacité de la consonne de liaison de s'échapper de son mot d'origine

se retrouve d'une façon particulièrement flagrante dans le quatrième exemple. Absolument agrammatical au sens de la grammaire normative, son étendue est pourtant quasi dialectale. Dans *donnes-en*, on peut admettre que le [z] de liaison provienne d'une forme au moins supplétive de l'impératif *donne(s)*. Cependant, dans *donne-moi [z] en*, il n'existe en théorie aucune consonne liaisonnante disponible. Il est donc probable que ce [z] soit réfectif et épenthétique et qu'il vienne prendre la position libre devant la voyelle qui se présente à lui. Mieux : il provient sans doute, à un stade, de *donnes [z] en*, ce qui montre que la consonne de liaison *ordinaire* n'est pas nécessairement fixe elle non plus. Bref, une fois encore, la description classique des phénomènes de liaison est vraisemblablement inexacte.

5.4. Conclusion : la complexité du traitement didactique de la liaison

Ces différents points, entre autres, montrent la variabilité de la liaison et sa résistance aux traitements linguistiques et normatifs classiques. La liaison ne peut se réduire à des séries de règles et de contextes grammaticaux. Sa division classique en obligatoire, facultative ou interdite ne résiste pas à l'analyse massive des données que nous proposent les auteurs travaillant sur le PFC. Toutes les formes de liaisons sont variables, et ceci selon des dimensions multiples. Par exemple, les différences d'âge ou de situation de discours provoquent des taux de réalisation différents. De plus, contrairement à ce que proposent les descriptions classiques, il n'y a pas de frontière nette entre les contextes grammaticaux "à liaison" et les contextes grammaticaux "sans liaison". Enfin la présence de liaisons atypiques met en cause non seulement les catégories traditionnelles, mais aussi les représentations phonologiques classiques de la liaison.

Tous ces phénomènes font de la liaison une manifestation extrêmement volatile, qui ne peut se réduire à des règles et à des tableaux comme c'est le cas pour la conjugaison ou l'orthographe. Ceci la rend difficile à appréhender pour l'enseignant comme pour l'étudiant. Considérant par ailleurs que la méconnaissance du fonctionnement de la liaison est soluble dans son extrême variabilité (autrement dit, elle est tellement variable qu'il n'est pas vraiment nécessaire de savoir comment elle s'utilise), on comprend que sa *plus-value pédagogique* est faible. Voyons maintenant son traitement dans différents matériels pédagogiques.

6. Le traitement de la liaison dans les manuels de FLE publiés au Japon et en France

À titre indicatif, j'ai regardé la façon dont la liaison était traitée dans des manuels de français publiés en France et au Japon. Pour cela je me suis appuyé sur les ouvrages reçus par la poste à l'université Seinan entre 2008 et 2013. J'ai examiné 17 manuels, cahiers de travaux pratiques et guides pédagogiques publiés en France et vendus au Japon, et 28 manuels et livres du professeur publiés au Japon par des éditeurs japonais (les auteurs principaux étant dans la plupart des cas japonais). La liste de ces ouvrages est donnée en annexe 3.

6.1. Place de la liaison et de l'enchaînement dans les manuels de FLE vendus au Japon

J'ai distingué les manuels publiés en France et ceux publiés au Japon car ils forment deux groupes sensiblement différents : les manuels publiés en France sont plus épais, de contenu plus difficile (vocabulaire, grammaire, longueur des textes, etc...), souvent plus concrets (ils donnent par exemple des informations pratiques pour voyager en France), ils sont destinés à des populations souvent plus âgées (de disons 20 ans et plus, sans limite supérieure) et à des locuteurs de langues diverses (par exemple l'allemand ou l'espagnol), ce qui explique aussi leur niveau de difficulté.

Les manuels publiés au Japon sont plus sommaires, de contenu plus facile. Ils sont souvent assez éloignés d'une utilisation réelle du langage (dialogues artificiels, vocabulaire vieilli, présentation d'une France idéale basée sur les monuments ou la gastronomie). Enfin, ils sont destinés à des apprenants plus jeunes (18 – 22 ans) et évidemment locuteurs du japonais.

Comme dit en introduction, dans les livres examinés j'ai cherché à connaître principalement le traitement de la liaison mais j'ai parfois considéré parallèlement celui de l'enchaînement. Dans le tableau suivant, j'ai noté le nombre de lignes consacrées dans chaque manuel à la liaison, ainsi que celui consacré à l'enchaînement. J'ai distingué non seulement les manuels français et les manuels japonais, mais aussi les manuels généraux (c'est-à-dire ceux qui contiennent non seulement de la grammaire mais aussi du vocabulaire, de la

conversation, etc.) des manuels spécifiquement consacrés à la grammaire.

On observe une grande disparité entre les manuels français et les manuels japonais (tableau 2). Les premiers s'intéressent très peu à la liaison et absolument pas à l'enchaînement. Les manuels généraux japonais, en revanche, consacrent de l'ordre d'une dizaine de lignes à la liaison et autant à l'enchaînement ; les manuels de grammaire s'y attardent plus encore.

Tableau 2. Nombre de lignes consacrées à l'enchaînement et à la liaison dans 45 manuels de français vendus sur le marché japonais du FLE

		Manuels généraux (23)		Manuels de grammaire (5)	
		Lignes consacrées à l'enchaînement	Lignes consacrées à la liaison	Lignes consacrées à l'enchaînement	Lignes consacrées à la liaison
publiés au Japon	Nombre	132	244	142	279
	Moyenne par livre	6 lignes	11 lignes	28 lignes	56 lignes
		Manuels généraux (14)		Manuels de grammaire (3)	
		Enchaînement	Liaison	Enchaînement	Liaison
publiés en France	Nombre	14	114	0	38
	Moyenne par livre	0 lignes (sauf un)	8 lignes	0 lignes	13 lignes

Force est de supposer que l'enchaînement n'est pas considéré comme un point à traiter par les concepteurs français, qui ne le perçoivent sans doute pas comme une difficulté. Il est probable que les concepteurs japonais, eux, le ressentent comme un problème, particulièrement dans les cas où la liaison intervient également (comme dans le cas *pronom + verbe*, par exemple : *il a, elle a, vous avez, ils ont*).

Pour la même raison sans doute, la liaison, si elle est un peu plus présente que l'enchaînement dans les manuels édités en France, l'est beaucoup moins que dans ceux conçus par des Japonais. Il existe aussi une différence de traitement dont je parlerai plus loin, qui est la présentation de la liaison et de

l'enchaînement sous forme visuelle avec petits arcs suscrits et souscrits, alors que les concepteurs français tendent à se placer dans un discours explicatif / normatif.

Notons bien que si les manuels japonais prennent plus en considération la liaison et l'enchaînement, le volume de texte qui y est consacré est infime (11 lignes en moyenne pour la liaison dans les manuels ordinaires !) au regard de la complexité linguistique d'une part, et de l'omniprésence dans la langue d' autre part, de cette composante de la langue.

6.2. *Types d'explications proposées pour les cas de liaison*

Je me suis ensuite intéressé aux explications proposées pour les cas de liaisons et j'ai tenté d'en établir une typologie sommaire (tableau 3) :

Tableau 3. Approches explicatives sous-jacentes aux méthodes d'enseignement de la liaison adoptées par 45 manuels vendus au Japon (plusieurs approches pour certains)

	Manuels édités au Japon		Manuels édités en France	
Pas d'explication de la liaison	6	22 %	12	67 %
Approche par catégories	4	15 %	2	11 %
Approche mécaniste	17	63 %	1	6 %
Approche esthétisante	1	4 %	1	6 %
Approche syllabique / rythmique	2	7 %		
Explication erronée			3	17 %
Approche anecdotique / très parcellaire			2	17 %

67 % des manuels français examinés contre seulement 22 % des manuels édités au Japon ne comportent aucune explication sur le sujet, ou, autrement dit, ne traitent absolument pas la liaison. Cela signifie donc que l'enseignant qui utilise ces manuels en classe donne ses propres explications, ou n'en donne pas (la liaison est alors apprise dans le flot de l'apprentissage, par modèles ou par supplétion).

L'approche par catégories cherche à dresser la liste des contextes grammaticaux de la liaison, de façon classique (par exemple *pronom + verbe*,

article + nom, etc.). Curieusement, cette approche ne représente que 11 à 15% de tous les manuels, français et japonais. En voici un exemple (Ohki e.a. 2007¹⁵) :

« Il ne faut pas prononcer la liaison n'importe où. Voici les cas où on fait la liaison :

- | | |
|---|---|
| ① entre le pronom sujet et le verbe | ⑥ expressions idiomatiques |
| Ex. : vous_allez , nous_aimons | Ex. : comment_allez-vous, |
| ② déterminants (articles, etc.) + nom | de temps_en temps |
| Ex. : les_enfants, nos_amis, deux_étudiantes | ⑦ verbes et participe passé entre |
| ③ adjectif antéposé + nom | (ça dépend des gens) |
| Ex. : mon petit_ami | Ex. : il est_arrivé, tu es()attendu |
| ④ entre l'adverbe et adjectif | ⑧ verbes simples et cours + mot |
| Ex. : très_intéressant | suivant (ça dépend des gens) |
| ⑤ entre la préposition et le substantif | Ex. : il est()étudiant, nous y |
| Ex. : chez_elle, dans_une école | allons()ensemble » |

Les liaisons les plus fréquentes y sont présentées d'abord. Une distinction est faite entre obligatoire et facultative (« ça dépend des gens ») mais certaines liaisons marquées ici comme obligatoires (par exemple : *dans_une école*) ont en fait un taux de réalisation moyen en parole spontanée. Les auteurs qui utilisent cette approche s'exposent, comme on l'a vu en examinant les résultats tirés par Durand e.a. (2011) du corpus PFC, à deux difficultés. La première est posée par l'extrême variabilité, dans de multiples dimensions, des phénomènes de liaison. Autrement dit, toute tentative de description systématique est nécessairement fautive, ce qui peut entraîner de la confusion chez les étudiants. La seconde est conséquente à la complexité posée par cette variation, ce qui peut s'avérer un embarras sans doute inutile pour l'apprentissage.

Parmi les autres approches, on trouve aussi ce que j'appellerai l'approche "mécaniste" : il s'agit d'expliquer la liaison par une description de la

¹⁵ Les références des manuels et des outils pédagogiques examinés sont données en annexe 3. La version originale (japonaise) de l'explication de Ohki e.a. est donnée dans le tableau de l'annexe 1.

mécanique morpho/phono/orthographique impliquée. En voici deux exemples, tirés de manuels publiés au Japon¹⁶:

« On fait une liaison si un mot est terminé par une consonne qui n'est pas prononcée habituellement, et que ce mot est suivi d'un autre mot commençant par une voyelle ou un *h* muet » (Akashi 2013).

« Quand une consonne qui n'est pas prononcée à la fin d'un mot est prononcée en un seul son avec la voyelle suivante, on appelle ça la liaison. [...] Un mot commençant par un *h* muet fait la liaison et l'éliision de la même façon qu'une voyelle » (Fujita 2013).

De façon intéressante, l'approche mécaniste représente 63 % des manuels édités au Japon alors qu'elle est presque négligeable dans les manuels français. Ceci s'explique sans doute par le fait que les concepteurs français ne ressentent pas le besoin d'expliquer à leurs étudiants ce qu'est une liaison : ils n'ont jamais eu à se le demander, leur problème étant plutôt d'expliquer où il y a liaison et où il n'y en a pas. Les concepteurs japonais, eux, au cours de leur apprentissage personnel du français, ont sans doute ressenti la liaison comme une bizarrerie exotique intéressante à propos de laquelle dire quelques mots semble présenter une certaine plus-value pédagogique. Il est à noter que l'approche mécaniste n'explique, en fait, que très peu : elle porte simplement l'attention sur le fait qu'une consonne *écrite* qui ne se prononce pas va se prononcer dans certaines circonstances (voyelle ou *h* muet à l'initiale du mot suivant). Elle ne dit rien sur les catégories grammaticales ni sur les taux de réalisation (ni, incidemment, sur ce qu'est une consonne, une voyelle ou un *h* muet). C'est un outil défectif ; et si c'est le seul utilisé pour présenter la liaison en classe, on peut là aussi supposer que la liaison est en fait acquise par modèles ou par supplétion.

Enfin, on trouve ce que j'appellerai l'approche "esthétisante", dans laquelle la liaison est décrite comme un phénomène euphonique destiné à rendre la prononciation plus belle ou plus fluide¹⁷. Cette approche, fréquente dans les

¹⁶ Les références des manuels et des outils pédagogiques examinés sont données en annexe 3.

¹⁷ C'est la position classique du *hiatus*, dont la langue française aurait prétendument horreur. Cette position est absurde, la langue présentant en masse des hiatus autant internes (*géant, Léa, Théo, brio, réopérer, coopération, truisme...*) qu'externes (*aimé et écouté, il va à Argenteuil, un château hanté, un bon-à-tirer, etc.*).

descriptions normatives qu'on peut lire sur internet¹⁸, est assez rare dans les manuels examinés ici. En voici un exemple :

« Il s'agit là d'un principe de prononciation du français que vous devez essayer de respecter afin d'éviter la collision entre la dernière voyelle du mot et la voyelle suivante » (Amo 2012).

On trouve ensuite quelques approches disparates basées sur la structure syllabique, sur des exemples anecdotiques, sur des explications franchement erronées ou encore très parcellaires (ainsi, l'un des manuels ne traite qu'un seul cas de liaison : *joyeux_enfants*).

Il est fréquent que plusieurs approches soient mêlées. L'approche esthétisante ci-dessus fait partie d'une explication plus vaste qui exploite aussi des approches mécanistes, sémantiques et rythmiques (Amo 2012) :

« Après une consonne finale qui n'est pas prononcée, quand le mot suivant commence par *h* muet ou par une voyelle, on prononce cette consonne avec la voyelle qui suit. C'est ce qu'on appelle la liaison. [...] Il s'agit là d'un principe de prononciation du français [...] afin d'éviter la collision entre la dernière voyelle du mot et la voyelle suivante. [...] La liaison se fait à l'intérieur d'un groupe de rythme et d'une unité sémantique (il y a des exceptions). »

6.3. *L'usage des arcs : une compensation de formes orthographiques déficientes ?*

À l'examen des manuels japonais, j'ai été frappé par la fréquence de l'usage des arcs suscrits ou souscrits pour rendre compte de la liaison, et parfois de l'enchaînement. Voici ce qu'on trouve, par exemple, dans l'un des manuels (Sato 2013) :

¹⁸ Par exemple *mamiehiou.over-blog.com*, page *Liaison* : « La langue française, pour être une langue harmonieuse, suivra certaines règles pour respecter l'euphonie et éviter l'hiatus » ; ou encore *www.espacefrancais.com*, page *Euphonie*, qui reprennent sans les nommer Diderot et D'Alembert (1784) : « Pour éviter la peine que cause l'hiatus [...] on insère entre ces deux voyelles certaines consonnes qui mettent plus de liaison, et par conséquent plus de facilité dans le jeu des organes de la parole. [...] Ce service des lettres euphoniques est en usage dans toutes les langues, parce qu'il est une suite naturelle du mécanisme des organes de la parole » (sic).

les_amis	douze^ans
en_hiver	sac^à main
comment_allez vous?	jeune^homme

Plus de manuels publiés au Japon que de manuels français utilisent ces arcs (environ 60 % contre 40 % de ceux que j'ai examinés). De plus, la procédure est plus précise dans le cas des manuels japonais, puisqu'elle distingue liaison et enchaînement avec des arcs différents dans 46 % des cas. Les manuels français, eux, ne font jamais cette distinction (tableau 4) :

Tableau 4. Notations de la liaison adoptées par 45 manuels vendus au Japon (plusieurs cas possibles par manuel)

	Manuels édités au Japon		Manuels édités en France	
N'utilisent pas du tout les arcs	9	32 %	10	59 %
Arcs pour la liaison seulement	2	7 %	6	35 %
Arcs, mais pas de distinction liaisons / enchaînement	2	7 %	1	6 %
Arcs avec distinction liaison / enchaînement	13	46 %		
Autre moyen d'indiquer la liaison (souligné, API...)	2	7 %	2	12 %

Encore une fois, on peut supposer que les concepteurs français tendent à ignorer liaison et enchaînement, ou à les traiter de façon très superficielle. La raison en est sans doute en partie qu'ils ne réalisent pas qu'il y a là quelque chose à traiter : ils n'ont pas besoin de s'expliquer ce qu'est la liaison. Quand ils le font, ils s'intéressent plus aux locus de liaisons. Par ailleurs, ils tendent à proposer des approches normatives ou esthétisantes.

Les concepteurs japonais, en moyenne, tendent à offrir un peu plus de place dans leurs manuels à la liaison et à l'enchaînement, et tendent plus fréquemment à utiliser les arcs suscrits ou souscrits pour en rendre compte. Ils tendent aussi à mieux distinguer les deux.

Toutefois, et c'est je crois un point à noter, une proportion importante de manuels traite de la liaison et de l'enchaînement à travers la simple représentation graphique offerte par les petits arcs. Ceux-ci se comportent

alors comme des représentations orthographiques de la prononciation de certaines consonnes finales, autrement dit comme des diacritiques. Les arcs compensent donc pour les formes orthographiques ordinaires, qui sont déficientes. Ceci nous donne une information importante sur la manière dont, au final, liaisons et enchaînements sont assimilés par l'étudiant : ils ne sont donc pas mentalement *construits* et *reproduits* par l'exploitation de règles, mais *appris par cœur* de façon supplétive, comme n'importe quelles formes lexicales. Ainsi, par exemple, *les_amis* ne serait pas construit comme

article défini pluriel *les* + substantif à voyelle initiale *amis* (implique →) liaison
(implique →) *les_amis*

mais plutôt comme

les_amis (se prononce →) [lezami]

tout simplement ; même si on ne peut exclure que l'étudiant se construise *aussi* sa propre grammaire interne de la liaison, qui relèverait alors de l'interlecte et non de la norme.

De même, dans le cas de l'enchaînement, les formes *sac* à *main* ou *elle* à *est* par exemple, seraient traitées comme des formes lexicales supplétives à prononcer idéalement [sa.kamɛ̃] ou [ɛ̃.le], et non comme des constructions mentales impliquant qu'une consonne finale fait syllabe avec la voyelle du mot suivant dans tel ou tel cas.

6.4. Note finale sur la liaison (et l'enchaînement) dans les manuels distribués au Japon

Ainsi, en ce qui concerne liaison et enchaînement, on peut dire que les grandes distinctions entre les manuels français et les manuels japonais sont les suivantes.

Les manuels japonais, en général, traitent au moins minimalement liaison et enchaînement. Le plus souvent, ils utilisent la représentation avec arcs et tendent à faire une distinction entre les deux. L'utilisation privilégiée des arcs comme compensation à une orthographe déficiente tend à montrer que les formes avec liaison et enchaînement sont très souvent présentées à l'étudiant comme des formes lexicales supplétives, et non comme des constructions par règles ou par catégories.

En revanche, les manuels français tendent à ne pas traiter l'enchaînement du tout et à traiter assez peu la liaison. Ils tendent à ignorer la représentation

sous forme d'arcs. La raison de ces différences peut être de deux ordres. D'une part l'enchaînement, voire la liaison ne sont pas considérés comme un problème pédagogique par les concepteurs de manuels en France. Deuxièmement, il est possible aussi qu'ils renoncent à traiter la liaison car celle-ci présente une grande difficulté conceptuelle.

7. Conclusions et perspectives

Comme on l'a vu, le cas de la liaison est particulièrement intéressant, dans la mesure où il existe un fossé d'une part entre le fonctionnement réel de la liaison et son omniprésence dans la langue, et d'autre part la manière dont elle est enseignée, quand elle l'est.

On observe dans les manuels de langue proposés à nos étudiants japonais, qu'il s'agissent de manuels publiés au Japon ou de manuels publiés en France et à caractère international, que l'enseignement de la liaison est souvent inexistant. S'il est présent, il est souvent normatif, approximatif, anecdotique, ou encore erroné.

À noter qu'il existe des différences entre les manuels publiés au Japon et les manuels publiés en France ; mais dans la mesure où le choix des composantes à enseigner dépend comme je le pense de la *plus-value pédagogique*, il n'est pas surprenant qu'un item donné ne soit pas traité de la même façon par les concepteurs français et par les concepteurs japonais, qui ressentent la langue de façon différente et ont des besoins pédagogiques différents.

L'enseignement de la liaison en soi présente de grandes difficultés car la structure linguistique de la liaison ne permet pas d'extraire de règles claires. La liaison présente une grande variabilité : variabilité grammaticale, stylistique, sociolinguistique, interpersonnelle, personnelle.

Cette variabilité rend impossible un enseignement standardisé (contrairement à ce qu'on peut avoir, par exemple, pour la conjugaison ou le vocabulaire). Elle affaiblit la *plus-value pédagogique* de l'enseignement de la liaison sur deux plans. D'abord, parce que sa difficulté augmente le risque d'échec, la visibilité du manque de maîtrise de l'enseignant, etc. ; ensuite parce

¹⁹ Comme dans le cas du pitch accent japonais (voir note 2). On pourrait aussi penser aux allophones [ʀ], [ʁ], [χ], [ɣ] du /r/ français dans *roue*, *Paris*, *train*, *gros* par

qu'elle rend moins nécessaire la maîtrise d'un standard pour la communication¹⁹. Au final, on peut dire que l'enseignement de la liaison n'est pas produit, mais qu'il n'est sans doute pas nécessaire de le produire.

L'exemple de la liaison (ainsi que sans doute celui de l'enchaînement) nous permettent aussi de voir différemment la manière dont sont conçus les outils d'enseignement. Moins que la fréquence dans la langue des différents contenus possibles, ils prennent en compte la *plus-value pédagogique*, c'est-à-dire la manière dont ces contenus peuvent être manipulés par les enseignants et reçus par les élèves.

On pourrait chercher d'autres moyens de traiter ces contenus, à savoir non plus en se demandant s'ils peuvent être transmis sous forme de règles claires et faciles à maîtriser, mais plutôt en se rapprochant de la manière dont ces contenus sont effectivement traités par les locuteurs de la langue. Par exemple, dans le cas de la liaison, manifestement pas sous forme de règles grammaticales mais plutôt d'apprentissage par l'usage.

Dans cet esprit, certains de mes collègues et moi-même avons proposé des méthodes d'apprentissage basées sur le modèle plutôt que sur la règle (Azra 2002, Azra e.a. 2005, 2007). Ces méthodes consistent à présenter aux étudiants des formes en usage et à les leur faire pratiquer, plutôt que de les analyser grammaticalement. Dans le cas de la liaison par exemple, nous nous contentons d'une approche répétitive et orale (par exemple « *vous aimez le sport ?* », qu'on utilisera dans des conversations.) On s'appuiera parfois sur une représentation graphique de la liaison ou de l'enchaînement avec de petits arcs, comme le font de nombreux manuels japonais (« *vous aimez le sport ?* »).

L'apprentissage par modèles présente plusieurs avantages :

- il n'oblige pas à enseigner des règles, ce qui signifie qu'il n'oblige pas non plus l'étudiant à faire des opérations métalinguistiques pendant sa production, en particulier orale,
- il permet une utilisation immédiate des structures acquises, alors que l'apprentissage par règles exige de posséder toutes les règles applicables à un énoncé pour pouvoir produire cet énoncé,
- et enfin, il présente une forte *plus-value pédagogique* puisque le risque

exemple, qui présentent une grande variation régionale, sociolectale ou interpersonnelle et qui ne génèrent pas d'oppositions de sens.

d'échec est très faible, les progrès sont mesurables immédiatement, etc.

En termes de perspective, on peut maintenant questionner la valeur didactique de la notion de *plus-value pédagogique*. Elle n'est pas un outil didactique *en soi*, comme peuvent l'être, par exemple, l'approche communicative, la *Méthode Immédiate*, le Cadre Européen ou encore les annales du DELF. Dit autrement, elle ne peut pas directement servir à établir un syllabus ou une organisation de classe. Il s'agit plutôt d'une notion méta-méthodologique destinée à évaluer le choix des contenus d'enseignement (conjugaison, liaison, prononciation, place de l'oral...) en mettant en regard la difficulté relative de ces contenus pour l'enseignant et leur importance pour l'apprentissage de la langue (voir figure 1). Ainsi, on a vu ici que la *plus-value pédagogique* de l'enseignement de la liaison était faible, et que c'était la raison pour laquelle elle était peu ou mal enseignée. La réflexion sur cette question a permis de dégager des éléments de méthode qui pourraient corriger cette situation, et donner des outils pour la fabrication de nouveaux contenus²⁰. D'autres composantes de la langue pourraient en bénéficier. Quelle serait, par exemple, la *plus-value pédagogique* de l'enseignement de la conversation ? de la conjugaison ou de l'usage de tel ou tel temps verbal ? de la syllabation ? de la lecture à voix haute ? de l'orthographe grammaticale ? de la langue elle-même, par opposition à la culture ? etc.

Cependant, force est d'avouer qu'à cette étape la notion de *plus-value pédagogique* n'est rien de plus qu'une intuition. Si d'en faire un réel outil de mesure des contenus d'enseignement paraît bien inspiré, il va être nécessaire d'en établir une échelle de mesure sinon parfaitement objective, au moins suffisamment solide pour qu'elle puisse être transposée de contenus à contenus, d'enseignant à enseignant et de contextes d'enseignement à d'autres contextes d'enseignement. À ce stade, une enquête non-directive auprès des enseignants, avec des questions comme :

« Enseignez-vous [*telle composante*] dans vos classes ? Pourquoi ? Comment ? »
constituera peut-être le moyen le plus direct d'établir une première version d'

²⁰ En particulier : traiter en classe de FLE les deux catégories les plus représentatives de la liaison, c'est-à-dire *déterminant + nom et pronom + verbe*, utiliser des formes graphiques telles que les petits arcs pour signaler dans l'écrit les liaisons réalisées, et pour le reste, s'en remettre à une pédagogie par modèles.

une telle échelle de mesure.

Annexe 1 : traitement de la liaison dans les manuels

Le document suivant a servi de base au dépouillement des 45 manuels japonais et français examinés. Les parties en japonais ont été traduites par *Google traduction* puis partiellement rectifiées (l'important ici étant la question du traitement de la liaison).

Une case vide indique que le manuel en question ne formule pas d'explication sur la liaison. Quelques notes personnelles sont données entre crochets, par exemple : [explication erronée].

Manuels publiés au Japon

1.	Akashi 2013	普通は発音されない語尾の子音が、後ろにくる単語の先頭についている母音（または無音 h）と結びついて発音されること。	On fait une liaison si un mot est terminé par une consonne qui n'est pas prononcée habituellement, et que ce mot est suivi d'un autre mot commençant par une voyelle ou un <i>h</i> muet.
2.	Amo 2012 (grammaire)	発音されない語末の子音字のつぎに、母音字（または無音の h）で始まる語がつづくとき、語末の子音字を次の語頭の母音とつづけて発音することがある。これをリエゾンという。リエゾンは母音と母音の衝突を避けようとするフランス語発音上の大原則によっている。リエゾンは 1 つのリズムグループのなかで、意味上のまとまりのある語群で行われる。（リエゾンしてはならない	Après une consonne finale non prononcée, quand le mot suivant commence par une voyelle (ou <i>h</i> muet) il arrive de prononcer cette consonne avec la voyelle initiale du mot suivant. C'est ce qu'on appelle la liaison. C'est un principe de prononciation qui tend à éviter le hiatus entre la voyelle finale d'un mot et la voyelle initiale suivante. La liaison s'effectue dans une unité sémantique. (Il y a aussi des cas dans lesquels il ne faut pas faire la liaison.)

		場合もある。)リエゾン、語末の子音字を発音しないフランス語の特徴的な現象ですが、リエゾンをする「1つのリズムグループの中で、意味上のまとまりのある語群」の主なものをあげておきましょう。	La liaison est un phénomène caractéristique du français, qui ne prononce pas les consonnes finales, mais le fait dans le groupe rythmique, dans le cas d'une unité de sens.
3.	Bumeulou 2013		
4.	Durrenberger 2010		
5.	Fujita 2011	語末の発音されない子音字と次の語の母音は続けて発音されます。無音の <i>h</i> は母音の同じ扱いになり、リエゾンやエリズィオンをします。 不定 article の後にくる名詞が母音や無音の <i>h</i> で始まる場合はリエゾン、エリズィオンをします。	La consonne finale non prononcée d'un mot est prononcée avec la voyelle initiale du mot suivant. Le <i>h</i> muet est traité de la même façon que la voyelle, avec liaison et élision. On fait la liaison et l'élision entre un article indéfini et un nom qui commence par une voyelle ou un <i>h</i> muet.
6.	Fujita 2013	発音されない語末の子音が次の母音と連音することをリエゾンという。 無音の <i>h</i> で始まる語は母音の場合と同じようにエリズィオン、リエゾンをする。	Quand une consonne qui n'est pas prononcée à la fin d'un mot est prononcée en un seul son avec la voyelle suivante, on appelle ça la liaison. Un mot commençant par un <i>h</i> muet fait la liaison et l'élision de la même façon qu'une voyelle.
7.	Gaillard 2012	本来は発音されない語尾の子音字が、すぐ後ろの母音字または無音の <i>h</i> で始まる語とつながって発音	Il est dit que les terminaisons consonantiques qui ne sont normalement pas prononcées, sont prononcés pour se

		されることを言います。	connecter avec des mots commençant par <i>h</i> muet ou voyelle, et qui suivent immédiatement.
8.	Haruki 2013 (grammaire)	語末の子音字は発音されないことが多いが、次に母音または無音の <i>h</i> で始まる語が続く場合、これと連結にて発音されることがある。これをリエゾンと呼ぶ。	Les consonnes des terminaisons qui ne sont pas prononcées en temps normal, si le mot suivant commence par <i>h</i> muet ou voyelle, peuvent être prononcées en les attachant. C'est ce qu'on appelle la liaison.
9.	Ishii 2011 (grammaire)	必ずリエゾンすべきおもなケース 1 article + (形容詞) + 名詞 2 形容詞 + 名詞 3 prep + (article) + 名詞 (代名詞、動詞不定法) 4 pronom sujet + (補語 人称代名詞 <i>en y</i>) + 動詞 5 命令法の動詞 + (補語 人称代名詞) + <i>en y</i> 6 <i>est, sont</i> + 属詞 7 <i>adv.</i> + 形容詞 (<i>adv.</i>) 8 <i>quand, dont</i> の後 9 成句的表現 リエゾンしない場合 1 名詞の主語 + 動詞 2 接続詞の後 3 単数名詞 + 形容詞	Les cas principaux dans lesquels il faut obligatoirement faire la liaison: 1. article + (adjectif) + nom 2. adjectif + substantif (pronom, verbe infinitif) 3. prep + (article) + nom 4. pronom sujet + (complément pronoms personnels <i>en y</i>) + verbe 5. impératif + (complément pronom personnel) + <i>en y</i> 6. <i>est, sont</i> + adverbe 7. adverbe + adjectif (<i>adv</i>) 8. après <i>quand, dont</i> 9. expression idiomatique Les cas dans lesquels il ne faut pas faire la liaison: 1. substantif sujet + verbe 2. après conjonction 3. substantif singulier + adjectif
10.	Ishino 2013		
11.	Kashiwagi 2013	発音されない子音字で終	Après un mot se terminant par

		わる語の後に母音時または無音の <i>h</i> で始まる語が続くとき、その子音と母音をつなげて発音すること。	des consonnes qui ne sont pas prononcées, et si le mot suivant commence par <i>h</i> muet ou une voyelle, il est possible de prononcer ces consonnes en les liant à la voyelle suivante. la voyelle du mot suivant.
12.	Kasuya 2013	話すときの決まりで、単語末のふつうは発音されない子音字の次に母音で始まる単語が来た時、その子音字を母音字と繋げて発音することです。	Dans certaines circonstances déterminées, la consonne finale normalement non prononcée d'un mot est prononcée en conjonction avec la voyelle initiale du mot suivant.
13.	Kato 2013		
14.	Komatsu 2013	通常は発音されない語末の子音字が次の単語の母音と一緒に発音されます。	La consonne de la fin d'un mot qui n'est pas habituellement prononcée est prononcée avec la voyelle du mot suivant.
15.	Lorrillard 2008	単独で読む場合には発音しない語末の子音字を、次の単語の頭の母音とつなげてなめらかに発音することです。単語によっては必ずしもリエゾンをしなない場合がありますが、主語人称代名詞の <i>nous</i> , <i>vous</i> , <i>ils</i> , <i>elles</i> は必ずリエゾンしなくてはなりません。	Pour des questions d'harmonie de la prononciation, vous prononcez une consonne que normalement vous ne prononcez pas quand vous la lisez seule, en conjonction avec une voyelle initiale du mot suivant. Il n'est pas toujours nécessaire de faire la liaison mais dans le cas des pronoms personnels <i>nous</i> , <i>vous</i> , <i>ils</i> , <i>elles</i> on fait toujours la liaison.
16.	Numata 2012	本来発音されない語尾の子音字が、うしろに母音字または無音の <i>h</i> が来た時に発音されることを言う。	Les consonnes finales qui ne sont normalement pas prononcées sont prononcées attachées avec la voyelle initiale ou un <i>h</i> muet du

			mot suivant.
17.	Ogawa 2013	発音されない語末の子音が、母音や無音の h で始まる語と続けて発音される	Les consonnes finales qu'on ne prononce pas sont prononcées avec avec <i>h</i> muet ou la voyelle initiale du mot suivant.
18.	Ohki 2007	<p>いっどこでもリエゾンをするわけではない。リエゾンする場所：</p> <p>① 主語代名詞と動詞の間 Ex. : vous_allez_nous_aimons</p> <p>② 限定詞(冠詞など)と名詞の間 Ex. : les_enfants_nos_amis_deux_étudiantes</p> <p>③ 前置形容詞と名詞の間 Ex. : mon_petit_ami</p> <p>④ 副詞と形容詞の間 Ex. : très_intéressant</p> <p>⑤ 前置詞と名詞の間 Ex. : chez_elle_dans_une_école</p> <p>⑥ 慣用表現 Ex. : comment_allez-vous_de_temps_en_temps</p> <p>⑦ 動詞と過去分詞の間(人による) Ex. : il_est_arrivé_tu_es()attendu</p> <p>⑧ 短く、簡単な動詞と次の単語の間(人による) Ex. : il_est()étudiant_nous_y_allons()ensemble</p>	<p>Il ne faut pas prononcer la liaison n'importe où. Voici les cas où on fait la liaison :</p> <p>① entre le pronom sujet et le verbe</p> <p>② déterminants (articles, etc.) + nom</p> <p>③ adjectif antéposé + nom</p> <p>④ entre l'adverbe et adjectif</p> <p>⑤ entre la préposition et le substantif</p> <p>⑥ expressions idiomatiques</p> <p>⑦ entre verbes et participe passé (ça dépend des gens)</p> <p>⑧ verbes simples et court + mot suivant (ça dépend des gens)</p>
19.	Ohki 2013 (grammaire)	<p>文の中で、一つ目の単語が発音されない子音字で終わっていて、次の単語が母音字で始まっているとき、この子音字を発音して母音のつなげることがある。リエゾンは文法的にも緊密な関係を持つ単語と単語の間で行われる。</p> <p>1 article + 名詞、品質形</p>	<p>Lorsque, dans la phrase, vous avez une consonne non prononcée et que le mot suivant commence par une voyelle, vous connectez la prononciation de cette consonne et de cette voyelle. La liaison a lieu dans le cas de liens étroits déterminés par la grammaire.</p> <p>1. article + nom, adjectif +</p>

		<p>容詞＋名詞、所有形容詞＋名詞、adj. démonstratif＋名詞</p> <p>2 article＋名詞</p> <p>3 prep＋(代)名詞</p> <p>4 主語人称代名詞＋動詞・助動詞、動詞・助動詞＋主語人称代名詞、目的格人称代名詞＋動詞・助動詞</p> <p>5 êtreの3人称＋属詞、過去分詞、状況補語</p> <p>6 être＋形容詞・adv.</p> <p>7 quand, dont＋主語人称代名詞</p> <p>リエゾンしてはならない場合</p> <p>1 有音のhで始まる単語の前</p> <p>2 主語名詞＋動詞</p> <p>3 接続詞 <i>et</i> の後</p> <p>4 単数名詞＋形容詞</p>	<p>substantif, adjectif possessif＋nom, adj. démonstratif＋substantif</p> <p>2. article＋substantif</p> <p>3. prep＋nom ou pronom</p> <p>4. pronom personnel sujet＋verbe, verbe auxiliaire, verbe, verbe auxiliaire＋sujet pronom personnel, pronom personnel objet＋verbe auxiliaire</p> <p>5. troisième personne de <i>être</i>＋adverbe, participe passé, complément</p> <p>6. <i>être</i>＋adjectif / adverbe</p> <p>7 <i>quand, dont</i>＋pronom personnel sujet</p> <p>Cas dans lesquels on ne fait pas la liaison :</p> <p>1. si le mot suivant commence par <i>h</i> aspiré</p> <p>2. nom sujet＋verbe</p> <p>3. avec la conjonction <i>et</i></p> <p>4. substantif singulier＋adjectif</p>
20.	Okubo 2012	<p>リエゾン vous êtes</p> <p>リエゾン nous avons, vous avez, ils ont, elles ont</p>	<p>Liaison: <i>vous êtes</i></p> <p>Liaison: <i>nous avons, vous avez, ils ont, elles ont</i></p>
21.	Ono 2012 (grammaire)	<p>リエゾンしなければならない場合：article＋名詞、形容詞＋名詞、代名詞＋動詞、prepの後等。リエゾンしてはならない場合：主語名詞/動詞、接続詞 <i>et</i> の後、単数名詞/形容詞等。</p>	<p>Les cas dans lesquels il faut faire la liaison: article＋nom, adjectif＋nom, pronom＋verbe, après une préposition etc. Les cas dans lesquels il ne faut pas faire la liaison: nom sujet＋verbe, après la conjonction <i>et</i>, nom singulier＋adjectif, etc.</p>

22	Otsu 2010	後ろに母音で始まる語がきたとき、本来は発音されない語末の子音を発音してその母音と1音節で読むこと。	Lorsque le mot suivant commence par une voyelle, on lit avec cette voyelle en une seule syllabe la consonne habituellement non prononcée du mot précédent.
23.	Otsu 2013		
24.	Sagaz 2013	リエゾン：単独では発音しない語末の子音字を、次に来る語頭の母音字とつなげて発音すること。	Liaison: vous prononcez en conjonction avec une voyelle initiale du mot suivant une consonne que normalement vous ne prononcez pas quand vous la lisez seule.
25.	Saki 2011	単語の発音されない最後の子音字が、次にくる単語のはじめの母音と一緒に発音されるのをリエゾン liaisonといいます。	C'est la liaison quand la dernière consonne d'un mot, qui ne se prononce pas, est prononcée avec la voyelle initiale du mot suivant.
26.	Sato 2013	意味のつながりが密接な語同士の間で、単独では読まない語末の子音字を、次の語と続けて発音することをいいます。次の語の頭が母音字または無音のhのときにリエゾンが起こります。	Il s'agit de la connexion entre deux mots proches, quand une consonne qui ne se prononce pas quand elle est seule, se prononce de façon liée avec le mot suivant. La liaison se produit quand le mot suivant commence par une voyelle ou un <i>h</i> muet.
27.	Takahashi 2011		
28.	Takaishi 2013		

Manuels publiés en France pour l'international et vendus au Japon

1.	Baptiste 2011	
2.	Culioli 2008 (guide)	chiffres, <i>dans</i> , <i>en</i> , <i>avec</i> , possessifs, <i>sont</i> [<i>avec</i> n'est pas un cas de liaison]

		+ un exercice sur la liaison
3.	Girardet 2010	<i>être</i> , article, adj. anteposé, <i>en</i> , <i>avec</i> [<i>avec</i> n'est pas un cas de liaison]
4.	Girardet 2010 (A1 Cahier)	
5.	Grandmangin 1987	
6.	Guilloux 2008	Traitement du mot <i>plus</i> et de ses 3 prononciations [ce n'est que partiellement un cas de liaison] pronoms + un exercice sur la liaison [sans étude de la liaison]
7.	Labascoule 2009 (exercices)	Une liaison apparaît quand la consonne finale d'un mot est prononcée avec la voyelle initiale du mot qui suit. La liaison est obligatoire dans les cas suivants: pronom, <i>quand</i> , déterminant + nom, déterminant + adj, pronom + verbe, adj+nom, adj+adv monosyllabique [?], verbe inversé + pronom [pas d'explication sur la question du <i>t</i> supplétif], formes figées La liaison ne se fait jamais avec <i>et</i> .
8.	Lafon 2009 (grammaire)	À l'oral, la liaison est obligatoire avec les noms qui commencent par une voyelle ou le <i>h</i> muet. article + nom, pronom démonstratif <i>ce/cet</i> [traité comme un cas de liaison, mais ce n'en est pas un]
9.	Liria 2009	articles, pronoms, <i>en</i> , <i>plus/moins</i> , démonstratifs On doit faire la liaison entre un mot qui se termine en -s et un autre qui commence par une voyelle. On entend alors le son <i>z</i> [explication erronée]. Si le verbe commence par une voyelle, on fait la liaison avec les pronoms <i>nous</i> et <i>vous</i> , et on élide le pronom aux autres personnes [explication erronée]. Si <i>en</i> est suivi d'un nom qui commence par une voyelle, la liaison est obligatoire. On doit faire la liaison si <i>plus</i> ou <i>moins</i> sont suivis d'un mot qui commence par une voyelle (ex: <i>plus</i>

		<i>intelligente, moins ambitieux</i> [anecdotique] Liaison interdite: <i>en haut</i> [anecdotique]
10.	Mimran 2011	
11.	Miquel 2009	
12.	Miquel 2011	
13.	Pêcheur 2010 (cahier A1)	
14.	Pêcheur 2010 (cahier A2)	
15.	Poisson-Quinton 2011	verbe + adj : <i>être + intéressant</i> adverbe + adj. : <i>très intéressant</i> verbe + article : <i>c' est un journaliste</i>
16.	Poisson-Quinton 2011, (guide)	La liaison se fait après les pronoms, articles, adjectifs, quantitatifs, démonstratifs, chiffres, prépositions. La question des liaisons est difficile en français. Rappelons trois cas possibles. 1. Les liaisons obligatoires. - après les pronoms personnels (<i>on, nous, vous, ils, elles</i>); - après les articles (<i>les, des</i> ou l'article contracté <i>aux</i>); - après les adjectifs possessifs (<i>mon, ton, son, mes, tes, ses, nos, vos, leurs</i>) ou démonstratifs (<i>cet, ces</i>); - après des quantitatifs (<i>quelques, plusieurs, nombreux...</i>) et les chiffres (<i>un, deux, trois, six, dix</i>); - après des prépositions: <i>en, chez...</i> 2. Les liaisons interdites. après un nom (<i>les enfants/ aiment le chocolat</i>) devant un <i>h</i> aspiré (<i>des/ haricots, les/ Halles</i>) ; après un nom suivi d'un adjectif ; après et (<i>Emilie et/ Anna</i>). 3. Les liaisons facultatives. Comme leur nom l'indique... on a le choix. Plus la langue est « soutenue », plus on fait les liaisons. Il faut remarquer qu'en français familier, on a tendance à en

		faire de moins en moins. La liaison après <i>c'est...</i> n'est pas vraiment obligatoire mais il est préférable de la respecter.
17.	Turbide 2008	

Annexe 2 : les contextes de liaisons traités dans les manuels

Le tableau ci-dessous renvoie aux cas de liaisons *obligatoires* ou non précisées comme facultatives ou interdites. Il rend compte des différents **contextes de liaison** possibles. Pour l'établir, ont été considérés, dans les différents manuels :

- (1) les descriptions grammaticales de la liaison,
- (2) les exemples de phrases illustrant les cas de liaisons, et
- (3) les exercices portant sur la liaison.

Les pourcentages renvoient au nombre de manuels qui proposent au moins une fois l'un des contextes de liaison possibles. L'ordre renvoie à la prééminence ou au caractère rare de tel ou tel contexte. Exemple : *article / déterminant* arrive en seconde position dans les manuels publiés au Japon, mais en quatrième position dans les manuels publiés en France.

Contexte	Manuels publiés au Japon			Manuels publiés en France		
	Nombre	%	Ordre	Nombre	%	Ordre
Pronoms sujets	19	68 %	1	6	35 %	2
Articles / déterminants	17	61 %	2	4	24 %	4
Prépositions	3	58 %	3	1	41 %	1
chez	3			1		
dans	5			1		
en	3			4		
sans	1			-		
+ article	1	-				
Verbes	-	61 %	2	-	30 %	3
être	9			3		
avoir	4			1		

aimer	2			-		
aller	1			-		
c'est	1			1		
Nombres	12	43 %	4	3	18 %	5
Adjectifs antéposés	4			2		
petit	3	36 %	5	-	12 %	7
grand	2			-		
ancien	1			-		
Adverbe	3			1		
très	1	14 %	6	2	18 %	5
Conjonctions	-			-		
quand	2	14 %	6	1	6 %	8
dont	2			-		
Expressions figées	3	11 %	7	-		-
Démonstratifs	3	11 %	7	3	18 %	6
Possessifs	2	7 %	8	2	12 %	7
Auxiliaire + pp.	2	7 %	8	-		-
Quantitatifs	-		-	1	6 %	8
Verbes-sujets inversés	-		-	1	6 %	8

Annexe 3 : liste des manuels de français examinés

Manuels publiés au Japon

1. Akashi, N. e.a. (2013), Amélie et Kenzo, Asahi
2. Amo, H. e.a. (2012), Grammaire pratique du français, Asahi
3. Bumelou, C. e.a. (1987) Manuel de français pour Japonais : Monsieur Yamada en provence, Daisan Shobo
4. Durrenberger, V. (2010), Méthode de français, Surugadai-Shuppansha
5. Fujita, Y. (2011), Le Japon, c'est cool !, Asahi
6. Fujita, Y. (2013), Elle est gourmande !, Asahi
7. Gaillard, N. e.a. (2012), Café français, Asahi
8. Haruki, Y. e.a. (2013), Nouvelle grammaire française, Asahi

9. Ishii, Y. (2011), Nouveau précis de grammaire française, Asahi
10. Ishino, K. (2013), Le français menu S, Daisan Shobo
11. Kashiwagi, T. e.a. (2013), Apprenons le français par les belles expressions !, Asahi
12. Kasuya, Y. (2013), Vers le monde !, Hakusuisha
13. Kato, H. e.a. (2013), À la page, Asahi
14. Komatsu, S. e.a. (2013), Entre amis, Asahi
15. Lorillard, O. e.a. (2008), Monsieur pourquoi, Surugadai-Shuppansha
16. Numata, I. e.a. (2011), Le français au quotidien 2, Asahi
17. Ogawa, K. e.a. (2013), Contact ABC, Asahi
18. Ohki, M. e.a. (2013), La grammaire active du français, Asahi
19. Ohki, M. e.a. (2007), Conversation et grammaire, Alma
20. Okubo, M. (2012), Parlons français, Asahi
21. Ono, Y. e.a. (2012), Ma grammaire, Hakusuisha
22. Otsu, T. e.a. (2010), Partir pour Paris, Asahi
23. Otsu, T. e.a. (2013), Le ballon rouge, Asahi
24. Sagaz, M. e.a. (2013), Début !, Asahi
25. Saki, M. e.a. (2011), Les quatre saisons de Catherine, Surugadai-Shuppansha
26. Sato, K. (2013), J'adore Paris !, Daisan Shobo
27. Takahashi, L. e.a. (2011), Nouveau Expression, Daisan Shobo
28. Takaishi, M. e.a. (2013), En scène II, Sanshusha

Manuels publiés en France pour l'international et vendus au Japon

1. Baptiste, e.a. (2011), Réussir le DELF, Didier
2. Culioli, M. e.a. (2008), Scénario guide pédagogique, Hachette français langue étrangère
3. Girardet, J. e.a. (2010), Echo A1 méthode de français, CLE international
4. Girardet, J. e.a. (2010), Echo A1 méthode de français, fichier d'évaluation, CLE international
5. Grandmangin, M. & Block, A. (1987), Où en est votre français ? : tests d'auto-évaluation, CLE International
6. Guilloux, M. (2008), Scénario méthode de français, Hachette français langue étrangère
7. Labascoule, J. e.a. (2009), Rond-point cahier d'exercices, Maison des langues
8. Lafon, M. e.a. (2009), Grammaire en action, CLE international
9. Liria, P. e.a. (2009), Les cahiers de grammaire française, Maison des langues
10. Mimran, R. e.a. (2011), Amical cahier d'activités, CLE international
11. Miquel, C. (2009), Vite et bien 1, CLE international,

12. Miquel, C. (2011), Vite et bien 2, CLE international
13. Pécheur, J. e.a. (2010), Echo A1 méthode de français cahier personnel d'apprentissage, CLE international
14. Pécheur, J. e.a. (2010), Echo A2 méthode de français cahier personnel d'apprentissage, CLE international
15. Poisson-Quinton, S. e.a. (2011), Amical, CLE international
16. Poisson-Quinton, S. e.a. (2011), Amical guide pédagogique, CLE international
17. Turbide, E. e.a. (2008), Scénario cahier d'exercices, Hachette français langue étrangère

Références

- Azra, Jean-Luc (2000) « Emergence and Evolution of French Nasal Vowels: Reconsidering Data through the Production/Perception Interplay », in *Selected Papers from the XIIIth International Conference on Historical Linguistics*, Manchester, UK, August 1995; Volume 1.
- Azra, Jean-Luc (2002) « Le développement de la Méthode Immédiate à l'université d'Osaka de 1995 à 2002 », in 『外国語教授法としての“Méthode Immédiate” 一言語文化共同研究プロジェクト2002』 Université d'Osaka.
- Azra, Jean-Luc; Ikezawa, Meiko e.a. (2005) « The Immediate Method » In JALT2004 Conference Proceedings, Tokyo, JALT.
- Azra, Jean-Luc ; Vannieuwenhuysse, Bruno e.a. (2007) *Conversations dans la classe, Basique et Avancée*, manuels de français basés sur la *Méthode Immédiate*, Alma.
- Azra, Jean-Luc (2014) « Liaison et enchaînement : état de la recherche, usage en FLE », présentation au 28^{èmes} Rencontres Pédagogiques du Kansai, Institut français du Japon.
- Azra, Jean-Luc (2014) « Quelques aspects du “ressenti” du cours par l'apprenant et par l'enseignant », Bulletin-actes des 28^{èmes} Rencontres Pédagogiques du Kansai.
- Bergougnoux, Daniel; Baraduc, Jean e.a. (1992) « L'Étude Socio-Linguistique sur Orléans (1966-1991) : 25 ans d'histoire d'un corpus », in *Langue française* 93.
- Côté, Marie-Hélène; Durand, Jacques e.a. (2011) *Projet Phonologie du Français Contemporain (PFC)*: www.projet-pfc.net (Pour le FLE, voir aussi Detey, Sylvain, 2012, *Le projet InterPhonologie du Français Contemporain (IPFC)* : www.anglais.univ-paris8.fr / IMG / pdf / 20120910_Detey_Racine_LAPS_P8_e.a.pdf)
- Delattre, Pierre (1966), *Studies in French and Comparative Phonetics*, La Haye, Mouton.
- Dell, François (1973) *Les règles et les sons : introduction à la phonologie générative*, Paris, Hermann
- Detey, Sylvain (2007), « De la didactisation des grands corpus oraux pour l'enseignement / apprentissage des langues étrangères : le projet PFC-EF pour le français », Flambeau, n° 32/33, Tokyo, Université des Langues Etrangères de Tokyo.
- Detey, Sylvain (2009) « Le projet PFC-EF: un corpus oral francophone pour la

- didactique du français », *Langues et cité* (Bulletin de l'Observatoire des pratiques linguistiques, Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France).
- Detey, Sylvain, Lyche Chantal e.a. (2009) « Ressources phonologiques au service de la didactique de l'oral: le projet PFC-EF », *Mélanges CRAPEL* 31.
- Detey, Sylvain, Durand, Jacques e.a. (eds.) (2010) *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*. Paris: Ophrys.
- Detey, Sylvain ; Durand, Jacques e.a. (2010) « Les variétés du français parlé : méthodologie et ressources », in *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone ; ressources pour l'enseignement*, Ophrys.
- De Jong, D. (1994) « La sociophonologie de la liaison orléanaise » in *French Generative Phonology : Restrospective and Perspectives*, AFLS/ESRI.
- Durand, Jacques & Lyche, Chantal (2008) "French liaison in the light of corpus data," *Journal of French Language Studies* 18/1.
- Durand, Jacques ; Laks, Bernard e.a. (2009) *Phonologie, variation et accents du français*, Lavoisier.
- Durand, Jacques ; Laks, Bernard e.a. (2011) « Que savons-nous de la liaison aujourd'hui ? » in *Langue Française* 169.
- Durand, Jacques (2014) "Corpora, variation, and phonology: An illustration from French liaison" in *The Oxford Handbook of Corpus Phonology*, Oxford University press.
- Encrevé, Pierre (1988), *La liaison avec et sans enchaînement : phonologie tridimensionnelle et usages du français*, Paris, Le Seuil.
- Laks, Bernard (2005), « La liaison et l'illusion », *Langages* 158.
- Laks, Bernard & Calderone, Basilio (2014) « La liaison en français contemporain : approches lexicales et exemplaristes », in *Sciences pour la communication* 110 : *La liaison, approches contemporaines*.
- Mallet, Géraldine-Mary (2008, citée par Durand e.a. 2011, 2014) *La liaison en français: description et analyses dans le corpus PFC*, Thèse de doctorat (theses.fr/2008PA100172), Laboratoire MoDyCo, Université Paris Ouest Nanterre la Défense.
- Palsgrave, Jehan (1530, cité entre autres par Encrevé 1988 et Durand e.a. 2011) *L'esclaircissement de la langue françoise, composé par maistre Jehan Palsgrave, Angloys, natyf de Londres et gradué de Paris*, réédition 2003, Paris, Honoré Champion.
- Perec, Georges (1969) *La Disparition*, Gallimard (rééd. 1989).
- Rouayrenc, Catherine (2010) *Le français oral 2, l'organisation et la réalisation de l'énoncé oral*, Belin.
- Schane, Sanford (1967) « L'élision et la liaison en français », in *La phonologie générative*, *Langages* 8.