Conceptualisation de la « norme » et modalisation de la prescription. L'exemple de l'enseignement de la liaison en FLE

Mélanie Buchart[1*]

[1]Université de Helsinki, Finlande

Résumé. Malgré des discours aujourd'hui multicentriques sur la diversité des normes du français dans le monde francophone, l'approche didactique de l'enseignement-apprentissage de la prononciation en FLE demeure essentiellement prescriptive, là où la linguistique adopte une approche descriptive et variationniste. Dès lors, quelle transposition didactique des savoirs linguistiques convient-il de privilégier en classe de langue ? Quelle(s) norme(s) de prononciation enseigner ? Dans cet article, nous traiterons un cas concret, l'enseignement de la liaison, en analysant un corpus composé de sources d'édification de la norme (institutionnelles ou scientifiques : Académie française, *Le Bon usage, La Grande Grammaire du Français*) et de sources de didactisation de la norme (guides de prononciation contextualisés utilisés en Finlande). Cette étude met ainsi au jour une conceptualisation de la norme différente selon les sources, ainsi que la coexistence conflictuelle de plusieurs normes didactisées, atténuée par la présence d'une forte modalisation dans les discours métalinguistiques traitant de la liaison.

1 Introduction

En classe de FLE se pose régulièrement la question de la sélection des savoirs linguistiques à transposer et celle du développement de l'efficacité pragmatique de l'apprenant. Même si les curricula encouragent désormais à former l'apprenant à la maîtrise de différentes variétés de français, l'objet d'étude, dans le cadre de l'enseignement, demeure nécessairement partiel. Un discours normatif s'impose en classe, visant à délimiter « des conditions d'occurrence relativement précises, définies par l'environnement linguistique » [11 : p.10]. Le « but légitime de normalisation » [11 : p.16] poursuivi par l'enseignement s'explique par l'incontournable didactisation de faits de langue souvent complexes, en un temps limité. Dès lors, se pose la question de la « norme » à enseigner et de la sélection des « variantes de référence » mises en avant dans les discours métalinguistiques. Comment penser l'articulation entre normes et variation dans l'enseignement et plus précisément dans le matériel pédagogique ? A quelles sources d'édification de la norme l'enseignant peut-il se

* melanie.buchart@helsinki.fi

© The Authors, published by EDP Sciences. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

référer ? Ces sources ont-elles les mêmes approches de la norme (p.ex. règles d'usage du plus grand nombre sur la base de statistiques établies grâce à de grands corpus oraux ?) ?

Le français oral est un domaine particulièrement intéressant à explorer dans la mesure où l'évolution diachronique des normes se double de variations synchroniques, notamment diatopiques, ce qui rend sa didactisation complexe et instable. L'écrit est par essence davantage normalisé que l'oral, à l'aide de diverses sources de fixation d'un bon usage (grammaires, dictionnaires…). En français oral, l'enseignant se trouve au carrefour de deux paradigmes contradictoires : l'un traditionnaliste, axé sur une norme à transmettre et sur l'écart par rapport à celle-ci, et l'autre variationniste et situationniste, qui favorise la compréhensibilité et l'acceptabilité de la production phonétique, dans une approche perceptive et avec une volonté de déstandardisation. D'autant plus que, comme le soulignent Cerquiglini, Klinkenberg et Peteers [1 : p.20], la « diversité banale » (du français) est « refoulée dans les consciences par les discours unitaristes, qui ont pour fonction de rendre monolithique ce qui n'est qu'un conglomérat de variétés ». Cependant, les concepteurs d'ouvrages pédagogiques sont contraints à la simplification ainsi qu'à la synthétisation, et donc amenés à adopter une perspective généralisante, où toute variété apparaît comme anecdotique, atypique, voire exotique. Or, une perspective généralisante –nécessaire dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère– n'est pas obligatoirement excluante, comme l'expliquent Berrendonner *et al.* [2] au sujet de la variation polylectale : « La langue ne peut plus être considérée comme un système parfaitement homogène, mais bien plutôt comme un ensemble de sous-systèmes (lectes) organisés dans le cadre d'un « supersystème » (conception polylectale de la langue) » [11 : p.10].

Les ouvrages de référence quant à la norme linguistique ainsi que le matériel pédagogique nous donnent un bon aperçu à la fois de la conceptualisation de la norme et des choix didactiques qui en découlent. Notre étude propose une analyse de la didactisation de la liaison dans un corpus d'outils utilisés en Finlande pour enseigner la prononciation au niveau universitaire. Notre corpus est composé de trois sources d'édification de la norme (*Le Bon usage* [3, 1993]*, La Grande Grammaire du Français* [4, désormais GGF] et l'Académie française [25]) et de deux sources de didactisation de la norme dans des guides de prononciation contextualisés (*Phonétique française*, de Malmberg [5] ; *Guide de prononciation française pour apprenants finnophones*, de Kalmbach [6]). Cette étude s'inscrit dans les travaux du groupe IPFC (InterPhonologie du français contemporain, [26, 10]), dont l'objectif est de réinterroger la notion de norme non native dans une perspective aussi bien théorique qu'applicative. Dans ce cadre, nous nous intéresserons plus spécifiquement à la didactisation de la liaison, dans la mesure où elle constitue un phénomène multifactoriel et hautement sujet à variation (avec des aspects diatopiques, diachroniques, diaphasiques), et donc un phénomène complexe à appréhender et à didactiser. De plus, il s'agit d'une variation à double niveau : une variation dépendante du contexte, qui induit des « liaisons catégoriques, variables ou erratiques », et une variation libre, propre au locuteur, qui choisit ou non de la réaliser en raison de divers paramètres [16, 17]. Pour cette raison, nous nous attendons à une forte modalisation du discours métalinguistique, notamment dans les guides de prononciation à destination des apprenants de FLE.

A travers l'exemple de la liaison, nous visons à mettre en lumière la dichotomie entre les paradigmes linguistique et didactique et, par conséquent, parfois le désarroi des enseignants et didacticiens qui doivent déterminer les contours des savoirs à transmettre, sélectionner des fonctionnements, des régularités, pour en permettre l'apprentissage, mais qui, en tant que linguistes (nous parlons ici d'un enseignement universitaire), sont sensibilisés à l'observation et à la description de la langue telle qu'elle est, de ses variantes et de ses évolutions. Comme

le rappelle Detey [18 : p.23] : « Le didacticien a besoin du linguiste pour saisir la réalité des usages linguistiques, mais c'est ensuite à lui d'œuvrer en faveur de l'apprentissage et de l'acquisition de formes choisies ». Ainsi s'instaure une opposition entre description de la langue et prescription –nécessairement réductrice– auprès des apprenants de FLE. Ces derniers ont besoin d'un cadre lors de leur apprentissage, bien que les usages tangibles auxquels ils seront confrontés puissent différer dans les pratiques réelles des francophones, selon le contexte, le milieu social, l'âge, l'origine géographique et toutes sortes de paramètres qui font de la langue un objet mouvant, vivant et non circonscriptible de manière exhaustive en classe.

Dans un premier temps, nous évoquerons cette coexistence et concurrence de normes avant de présenter la liaison selon les sources d'édification de la norme retenues pour l'étude. Ensuite, nous analyserons les convergences et divergences quant au traitement de la liaison dans les sources de didactisation de la norme. Pour ce faire, nous verrons d'abord comment la norme est conceptualisée dans les ouvrages pédagogiques de notre corpus, puis nous nous intéresserons aux fluctuations des normes d'un guide à l'autre, à travers quelques exemples de taxinomies différentes de mêmes cas de liaisons. Ces divergences de classification nous permettront en outre d'observer la modalisation de ces discours métalinguistiques et didactiques, qui vise à atténuer ces écarts et à relativiser l'idée d'une norme fixée une fois pour toutes.

2 Coexistence et concurrence de normes

Tout d'abord, dans l'objectif d'élaborer des modèles descriptifs, la norme est indissociable de la théorie linguistique et constituerait même un universel du langage [19 : p.629-630]. Pour Martin [19 : p.630], la norme agit comme une fonction de contrôle qui s'exerce sur la langue en tant que système : « [le contrôle] consiste d'une part à limiter la puissance infinie de certaines fonctionnalités ; […] d'autre part à dominer l'immense domaine des régularités locales, qui s'apparentent de fait à des irrégularités ». Normer la langue peut provenir d'une volonté d'aménagement linguistique mais aussi d'une recherche de cohérence, d'unité et d'intercompréhension, comme c'est particulièrement le cas lors de sa transmission dans un cadre scolaire ou éducatif. Mais sur quelle norme se baser pour la transposition didactique des savoirs linguistiques [7] en français langue étrangère ? Au moins deux types de normes linguistiques coexistent : les prescriptions, définies par une autorité (laquelle ?), et les descriptions des usages réalisées par des linguistes (p.ex. sur la base de grands corpus oraux comme PFC : Phonologie du Français Contemporain ou IPFC : InterPhonologie du Français Contemporain).

Comment la perception de la (ou des) norme(s) à enseigner a-t-elle évolué ? Dans des ouvrages incontournables de programmation curriculaire, comme le *CECRL* (2001), on observe par exemple une rectification des descripteurs des niveaux de maîtrise phonologique, dans le volume complémentaire publié vingt ans plus tard. La version du *CECR* de 2001 [8] semblait en effet valoriser un « locuteur natif idéalisé » et sanctionner la présence d'un « accent étranger » (voir tableau 1 ci-dessous, nous soulignons).

Tableau 1. La maîtrise du système phonologique selon le *CECR* [8 : p.92].

Maîtrise du système phonologique	
C2	Comme C1

C1	Peut varier l'intonation et place l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.
B2	A acquis une prononciation et une intonation claires et **naturelles**.
B1	La prononciation est clairement intelligible **même si un accent étranger est quelquefois perceptible** et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.
A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise **malgré un net accent étranger** mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.
A1	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible **avec quelque effort pour un locuteur natif** habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.

Dans le *CECR* [2016], on peut lire par exemple que « la prononciation est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif ». On parle d'un « accent étranger perceptible », et plus le niveau de l'apprenant est élevé, plus la prononciation et l'intonation doivent sembler « naturelles ». Au contraire, la version complémentaire du Cadre de 2021 [9] évalue l'influence plus ou moins forte des langues parlées sur l'accent du locuteur. C'est surtout l'impact de cet accent sur la fluidité et l'intelligibilité globales qui importe désormais :

> Le travail sur la phonologie a été entrepris parce que l'échelle « Maîtrise du système phonologique », du CECR de 2001, était la seule en son genre qui prenait un locuteur natif idéal comme référence et annonçait donc des attentes irréalistes (pour le niveau B2 : « a acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles »). Il a été considéré que cela était incompatible avec une approche plurilingue. [9 : p.264].

Depuis 2021, on considère que prendre pour référence un « locuteur natif idéal » est incompatible avec une approche plurilingue, raison pour laquelle les nouveaux descripteurs mettent l'accent sur l'intelligibilité plutôt que sur la correction d'un éventuel accent :

> Dans l'enseignement des langues, la maîtrise du système phonologique du locuteur natif idéalisé a longtemps été un objectif, l'accent étant considéré comme un indicateur de mauvaise maîtrise du système. L'insistance mise sur l'accent et son exactitude au détriment de l'intelligibilité a nui au développement de l'enseignement de la prononciation. Les modèles idéalisés qui ignorent les incidences des accents manquent de considération pour les contextes, les aspects sociolinguistiques et les besoins des apprenants. L'échelle de 2001 avait l'air de renforcer ce point de vue et c'est la raison pour laquelle elle a été redéveloppée à partir de zéro. [17 : p.139].

Les nouveaux descripteurs ne stigmatisent donc plus « l'accent étranger » mais évaluent si la présence de l'accent d'une des langues du répertoire langagier a un impact ou non sur la compréhensibilité du message [17 : p.140-141]. Le modèle du locuteur natif a disparu au profit de la valorisation de l'intelligibilité du message d'un locuteur plurilingue.

Cependant, les objectifs de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère doivent correspondre à la fois aux usages réels des locuteurs, mais aussi à l'horizon d'attente des apprenants et des locuteurs de cette langue. Il existe souvent une volonté de conformation à

une langue de référence attendue, qui se perpétue dans le matériel pédagogique et les discours normatifs des enseignants. Pour Valdman [13 : p.21], repris et traduit par Detey [14 : p.155-168], certains principes guident la sélection des contenus linguistiques à enseigner qui :

> 1) devraient refléter la parole réelle de locuteurs natifs dans des situations de communication authentiques
> 2) devraient se conformer à la vision idéalisée qu'ont les locuteurs natifs de leur propre utilisation de la langue
> 3) devraient se conformer aux attentes des locuteurs natifs et à celles des apprenants étrangers concernant le type de comportement linguistique approprié pour des apprenants étrangers
> 4) devraient prendre en compte les facteurs de traitement et d'apprentissage.

Ainsi, les descripteurs rectifiés du *CECR* ne coïncident pas toujours avec la vision normative que des locuteurs peuvent avoir de leur propre langue et des apprenants qui la parlent, ni avec les attentes des apprenants (p.ex. qui demandent expressément à l'enseignant de « corriger leur accent »). Les discours épilinguistiques (à entendre ici comme ceux des locuteurs sur leur langue, y compris des apprenants sur la langue-cible) légitiment, illégitiment, stigmatisent et influencent l'appréhension de la notion de norme, et par là même la sélection des contenus à enseigner. Parmi les manifestations typiques des représentations linguistiques, Favreau [24 : p.137] distingue deux types de positionnements linguistiques ordinaires : les « classants » (opérations de catégorisation) et « les évaluatifs » (auto-représentations ou auto-évaluations qui peuvent générer une insécurité linguistique chez les locuteurs). Les locuteurs ou locuteurs en devenir peuvent fantasmer la langue et même la « fétichiser » [20 : p.2-32] : elle devient un « code législatif des pratiques communicatives » [20 : p.3], une légitimité établie et imposée par les dominants. Les usagers de la langue ont cette conscience épilinguistique :

> De même qu'un locuteur se fait une certaine opinion du langage et des productions linguistiques d'autrui, il a conscience de pratiquer certaines formes linguistiques, plus ou moins conformes à ce qu'il estime être le modèle à suivre, et à se montrer, par conséquent, plus ou moins satisfait de son « image » linguistique [12 : p.15].

Dès lors, sur quel(s) français de référence se baser pour élaborer les contenus d'enseignement ? Detey [14] insiste sur, d'une part, la fonction pré-didactique des corpus oraux tels que PFC comme base d'édification d'une norme linguistique située, actuelle, fondée sur des descriptions d'usages et des opérations de moyennage, et d'autre part, sur la sélection et la transmission, c'est-à-dire la didactisation de ces contenus de référence (qui deviennent donc des « normes didactiques », appelées *pedagogical norms* par Valdman [13] et « normes pédagogiques » par Detey [14]). D'après Detey [14], il s'agit aussi de trouver un équilibre entre les pôles d'acceptabilité (sur un plan linguistique) et d'apprenabilité (sur un plan didactique) des faits de langue.

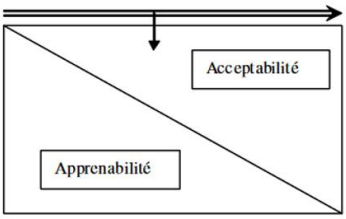

Figure 1. Le curseur apprenabilité/acceptabilité selon Detey [14].

Dans le cadre de l'enseignement de la liaison en FLE, la constitution de grands corpus oraux a permis de montrer que les liaisons étaient réalisées systématiquement dans quatre contextes [21, 22] :

1. déterminant + substantif [les_enfants]
2. proclitique + verbe [ils_ont]
3. verbe + enclitique [dit-on ; fais-en]
4. expressions figées [de mieux_en mieux]

S'agit-il donc en classe d'enseigner uniquement ces quatre contextes comme la norme, au sens d'usage partagé par le plus grand nombre parmi les informateurs enregistrés ? Faut-il déterminer la norme en fonction de la fréquence des usages constatés ? Constatés chez qui ? Y a-t-il encore des locuteurs-modèles ? A partir de combien de locuteurs les corpus sont-ils assez larges et pertinents pour constituer une norme partagée ? Nous allons à présent observer comment les savoirs sur la liaison sont présentés et didactisés dans un corpus de sources de référence pour l'enseignant comme pour l'apprenant.

3 La liaison dans les sources d'édification de la norme

Avant de procéder à l'analyse du matériel pédagogique que nous avons retenu pour cette étude, nous avons choisi de nous tourner vers trois « sources d'édification de la norme », afin de voir comment celles-ci abordaient la question de la liaison : l'Académie française [25], *Le Bon usage* [3, 1993], *La GGF* [4]. Nous verrons par la suite comment les sources de « didactisation de la norme » (à savoir les guides contextualisés utilisés dans les universités en Finlande) conceptualisent la norme, présentent la liaison et modalisent leur discours métalinguistique.

3.1 Présentation des sources de référence

Tout d'abord, il nous semble intéressant de comparer le traitement de la liaison par l'Académie française, *Le Bon usage* et *La GGF*. Ces trois références auxquelles les universitaires et enseignants ont recours quant à l'explicitation ou la clarification de règles ou usages de la langue ont toutefois des approches sensiblement différentes des faits de langue :

- L'Académie française représente une institution prescriptive (cf. fameuses rubriques « Dire / Ne pas dire »[1] et « Questions de langue »[2]) qui, quoique contestée, fait figure

d'autorité en matière d'édification de la norme du français, notamment en conseillant des usages ou en déclarant certaines constructions fautives, depuis des siècles. Créée en 1635, sa mission de « défense de la langue française » est « de travailler, avec tout le soin et toute la diligence possibles, à donner des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences. » (Article 24 des statuts)[3]. Pour ce faire, l'Académie dit aussi s'appuyer sur les usages pour les légitimer ou non : « La légitimité du dirigisme linguistique suscite inévitablement la contestation : aussi l'instance en cause se réfugie-t-elle volontiers derrière l'usage linguistique qu'elle dit observer pour en tirer ensuite la norme qu'elle impose (c'est ce que dit faire l'Académie française) » [14 : p.637].

- *Le Bon usage*, grammaire de référence publiée depuis 1936, suggère la norme, en mentionnant les différents usages présentés comme suffisamment courants pour être attestés[4]. Cette grammaire est à la fois prescriptive, comme son nom l'indique, dans la mesure où Grevisse définissait le bon usage comme « l'art de parler et d'écrire correctement » [3, 1949], mais elle est aussi descriptive, en raison de ses nombreux commentaires et annotations sur les divers usages relevés.

- *La GGF* constitue également une grammaire descriptive de référence qui, avec ses nombreux extraits sonores, se présente comme la première grammaire « parlante » (elle existe donc à la fois en ligne et en version papier, nous avons travaillé sur la version en ligne [4]). Elle s'intéresse aux usages écrits et oraux contemporains du français (depuis 1950) dans leur variété et leur vitalité, en France et hors de France. L'une de ses ambitions est de réduire « le fossé existant entre la langue décrite dans les manuels et le français courant, en montrant que de nombreuses « fautes » sont en fait des variantes qui s'inscrivent bien dans le système de la langue »[5].

Ces différents outils nous semblent ainsi incontournables dès lors que l'on travaille sur la norme du/des français ou que l'on cherche des réponses quant aux usages des locuteurs.

3.2 Convergences et divergences

L'Académie française et *le Bon usage* présentent la liaison de manière sensiblement similaire. L'Académie [25] catégorise sept liaisons obligatoires et sept liaisons « qui ne se pratiquent pas ». En dehors de ces cas, le locuteur a le choix mais est averti que faire la liaison sera plutôt la marque d'un langage soutenu. *Le Bon usage* [3, 1993] expose quant à lui six liaisons « généralement considérées comme obligatoires » ainsi que trois liaisons « généralement recommandées ». Il relève quatre cas de « liaisons inusitées », auxquelles on peut ajouter les cas « où il y a pause ou disjonction » évoqués dès le début du chapitre, ainsi que l'absence de liaison en raison du H aspiré (cas évoqué dans les explications liminaires mais pas dans la classification proposée). Les cas et exemples présentés par ces deux sources de référence se recouvrent complètement, si ce n'est que l'Académie mentionne en plus comme liaisons interdites celles « devant un, oui, onze et les mots étrangers commençant par y » et celles « devant les noms de lettres de l'alphabet : des i, des a ». Notons également que tous les contextes de liaisons réalisées ayant été relevés par les chercheurs (cf. 2. Coexistence et concurrence de normes) sont couverts par l'Académie et le Grevisse, qui y ajoutent cependant quatre autres :

- entre l'adjectif antéposé et le nom
- après « c'est » (présentatif) et « il est » (dans les formes impersonnelles)

- entre l'adverbe et le mot unis étroitement (*le Bon usage* précise qu'il s'agit surtout des adverbes monosyllabiques)
- entre la plupart des prépositions monosyllabiques et le mot qui suit

La GGF [4] présente la liaison de façon assez différente, en détaillant à la fois sa micro- et sa macro-planification : la macro-planification de la liaison correspond à la variation inhérente à la liaison, par opposition à la micro-planification, qui concerne les modifications induites par la réalisation de la liaison [23]. Les principaux contextes de liaison possible sont synthétisés dans un tableau en recensant onze, qui imposent tantôt une liaison obligatoire, tantôt facultative, ou encore les deux, en nuançant la règle énoncée. Par exemple, quand il s'agit du contexte « préposition + nom ou pronom », la liaison est considérée comme obligatoire avec « en » et « sans » (« en_avance », « sans_arrêt »), mais facultative avec les autres prépositions (« chez(_)elle »). Quand la préposition est suivie d'un verbe, les exemples de liaison obligatoire présentent des prépositions monosyllabiques suivies d'un participe présent ou d'un infinitif (« en_arrivant », « sans_arrêter »). Lorsque la préposition est suivie d'une autre classe grammaticale que le verbe ou le nom/pronom, la liaison est dite facultative (« dans(_)une heure », « dès(_)à présent », « sans(_)un mot »). Cette distinction n'est pas opérée dans nos deux autres sources de fixation de la norme (Académie [25], *Le Bon usage* [3, 1993]).

Au total, sept cas sont réellement classés comme étant des liaisons obligatoires par *la GGF* [4], mais ils ne correspondent donc pas aux sept liaisons obligatoires de l'Académie française, ni aux six liaisons 'généralement obligatoires' du *Bon usage*. Les trois cas communs à toutes les taxinomies de notre corpus sont finalement :

1) déterminant + nom
2) pronom sujet + verbe
3) adjectif + nom

Dans ce deuxième cas, la *GGF* [4] précise qu'il s'agit des pronoms personnels faibles. Sinon, lorsqu'il est question d'autres pronoms personnels, la liaison devient facultative (p.ex. « Tout(_)arrive »). Dans le troisième cas, la *GGF* [4] restreint le cas de liaison obligatoire à l'adjectif cardinal ou indéfini (« trois_amis », « quelques_arbres ») et classe comme facultative la liaison des noms avec les adjectifs qualificatifs antéposés (« d'anciens(_) amis »). Cette liaison est pourtant catégorisée comme obligatoire par l'Académie [25] et *Le Bon usage* [3, 1993]. La seule liaison obligatoire communément admise par toutes les sources d'édification de la norme de notre corpus est celle entre le déterminant et le nom. Pour tous les autres cas, soit des contextes sont présentés afin de différencier les liaisons strictement obligatoires des liaisons facultatives, soit les sources divergent et n'ont pas la même appréhension de la norme. Par exemple, la *GGF*, dans son tableau des principaux contextes de liaison possible [4, Tableau XIX-7][6] n'évoque nullement le cas des adverbes monosyllabiques, pourtant traités dans les deux autres ouvrages de référence, ni celui du verbe être dans ses formes impersonnelles ou présentatives (« C'est / Il est »). Les mots composés et locutions sont aussi laissés de côté dans le tableau synthétique de la *GGF* [4], à l'exception de la mention de cas d'expressions figées avec nom pluriel + adjectif, comme dans « Jeux_olympiques », ainsi que le cas [verbe + enclitique] (« dit_on », « fais-en »), pourtant considéré par les chercheurs comme une liaison réalisée systématiquement, et décrite comme telle par l'Académie et *Le Bon usage*.

Ainsi, nous constatons que les sources consultées ne s'accordent guère sur les contextes de réalisation de la liaison et que, par conséquent, l'enseignant de FLE qui les consulte peut se trouver démuni face aux écarts de normes proposés dans des références qui font a priori

autorité dans ce domaine. L'aspect fluctuant des catégorisations rend par ailleurs plus difficile pour l'enseignant la sélection des contenus et leur transposition en classe, objectif de toute opération de didactisation des savoirs.

4 La liaison dans les sources de didactisation de la norme

A présent, voyons quelques exemples de la didactisation de la norme dans les ouvrages pédagogiques. Pour observer ce processus (qui repose sur la sélection, la simplification et la contextualisation de normes situées), nous nous basons sur deux guides de phonétique et prononciation contextualisés : *Phonétique française* de Malmberg [5] et *Guide de prononciation française pour apprenants francophones* de Kalmbach [6], car ces guides de sont destinés à un public d'apprenants étrangers, finnophones, de niveau universitaire. Ils adoptent donc à la fois une approche prescriptive en tentant de délimiter une norme transmissible, et un positionnement parfois critique et descriptif des usages, marqué par une forte modalisation des « règles » transmises. Par ailleurs, cette comparaison revêt un aspect diachronique, puisque l'ouvrage de Malmberg est utilisé à l'université depuis le milieu des années 70 (et encore aujourd'hui) alors que le guide de Kalmbach est beaucoup plus récent (2018, mis à jour en 2022). Ainsi, selon la date des ouvrages considérés comme référence, les enseignants font face à des savoirs à transmettre différents et à des classifications divergentes.

4.1 Convergences et divergences dans la normativisation

4.1.1 La conceptualisation de la norme dans les ouvrages pédagogiques

Tout d'abord, observons comment la norme est conceptualisée dans ces outils de transposition didactique. Malmberg [5 : p.13] consacre son introduction à cette question et annonce :

> « Nous allons [...] essayer de décrire une prononciation française que nous jugeons assez répandue et faisant suffisamment autorité pour servir de norme à l'étudiant étranger et au professeur ayant à enseigner la langue ».

Tout en reconnaissant la multiplicité de normes en présence, Malmberg [5 : p.11] dresse un rapide panorama des sources qui président à la fixation des normes. Autrefois, il s'agissait de la Comédie Française : « on a souvent considéré comme norme de bonne prononciation le français parlé sur la scène nationale : la célèbre Comédie Française », qui, ayant perdu son prestige de pureté, est tombée en désuétude : « La langue de la scène n'a plus le prestige d'autrefois. Dans ces conditions, l'étranger risque de se sentir désorienté ». Puis une autre source de fixation de la norme est venue remplacer la scène théâtrale : « la bonne société parisienne ». Malmberg [5 : p.11] affirme : « Les spécialistes sont d'accord pour voir dans l'usage de la « bonne société parisienne » la meilleure façon de prononcer le français ». L'auteur [5 : p.12-13] explique ce choix par l'Histoire de France et l'histoire de la langue marquées par des luttes d'unification : « Il est donc normal de considérer que le berceau de la langue française est l'endroit où sa prononciation correspond le mieux à une tradition consacrée, reconnue et historiquement motivée ». En outre, il met en garde l'apprenant étranger quant à l'origine provinciale de nombreux résidents de Paris, ce qui pourrait l'induire

en erreur [5 : p.13] : « C'est par exemple un fait que les speakers de la radio et de la télévision sont très souvent d'origine provinciale – pour la plupart méridionale. Il peut donc être dangereux de voir dans toute prononciation entendue à la radio un modèle à imiter ». Malmberg [5 : p.12] laisse donc de côté la bonne société parisienne et base son ouvrage sur « les phonéticiens qui font autorité et qui ont fait des recherches sérieuses pour fixer un usage qu'ils ont jugé dominant parmi les groupes sociaux en question ». Nous notons ici encore l'importance de constituer de grands corpus oraux afin que les chercheurs puissent décrire les usages dominants et les auteurs d'ouvrages de référence tenter de circonscrire une norme didactique située et ancrée dans des pratiques réelles.

Dans le second guide universitaire de notre corpus, plus récent, Kalmbach [6] souligne d'emblée qu' « Il n'y a pas de prononciation "parfaite" ou "idéale" » et insiste sur divers types de variation (diatopique, diachronique, diaphasique ; il mentionne aussi l'âge et le genre) :

> La prononciation du français par les francophones n'est pas uniforme. La France est un grand pays. Il n'est donc pas étonnant qu'il y ait beaucoup de variation régionale, notamment en ce qui concerne les voyelles. Certains mots sont prononcés différemment dans certaines régions (par exemple *persil*, avec ou sans /l/ final). C'est évidemment aussi le cas dans le français de Belgique, du Canada ou de Suisse.
>
> La prononciation évolue (se transforme) sans arrêt, en France comme en Finlande, et elle évolue bien plus vite qu'on ne le pense. Les jeunes nés en 2000 ne prononcent pas comme prononçaient leurs grands-parents à leur âge. Il est facile de s'en rendre compte en regardant par exemple un film ou en écoutant une émission de radio des années 1940.
>
> La prononciation varie donc avec l'âge de la personne qui parle, mais aussi en fonction par exemple de l'opposition femme/homme, fille/garçon, de la situation (discours officiel/conversation entre amis) etc. Les exercices de prononciation de ce guide sont lus par six voix différentes. Chacune de ces personnes prononce le français de façon légèrement différente, mais tout à fait « française ». Il est donc difficile de dire qu'il y a une prononciation unique et idéale du français. Ce qui peut paraître la norme pour certaines personnes est ressenti comme étrange par d'autres, et inversement. [6][7].

Notons que sur le plan didactique, l'auteur met en pratique cette conceptualisation de la variabilité et de la relativité de la norme, à travers l'utilisation de six voix différentes pour l'enregistrement de ses propres exercices. Sa conceptualisation de la norme est par conséquent plus large et plus souple que celle de Malmberg. Ainsi, l'approche plus ou moins variationniste des auteurs conditionne en partie les prescriptions faites à l'apprenant dans le matériel pédagogique, mais il n'en demeure pas moins que les deux ouvrages opèrent une catégorisation longue, claire et précise des cas de liaison que l'apprenant sera tenu de faire ou non.

4.1.2 Taxinomie des liaisons : des « normes » fluctuantes et modalisées

La classification des liaisons diffère d'un ouvrage à l'autre, comme c'était le cas pour les sources d'édification de la norme. Les deux ouvrages proposent de longues listes de liaisons

à faire ou non, accompagnées d'exemples variés. Toutefois, ces deux ouvrages de didactisation ne présentent pas tous les cas de la même façon. De plus, le discours métalinguistique est fréquemment modalisé, de façon à relativiser la rigueur prescriptive et à montrer à l'apprenant les aspects multifactoriels de la réalisation de la liaison. Nous entendons ici la modalisation comme « un procès d'évaluation et de prise de distance par rapport aux énoncés et énonciations » [15 : p.158]. Voyons à présent quelques exemples qui illustrent les cas contradictoires les plus saillants dans ce corpus.

Tableau 2. Exemple 1 : Liaison après les prépositions polysyllabiques.

Exemple 1 : Liaison après les prépositions polysyllabiques	
Malmberg [interdite]	Kalmbach [facultative, à éviter dans la langue courante]
« Certaines prépositions plus longues font exception : *pendant* | *une année, durant* | *une période de paix,* souvent aussi *devant* | *une tâche difficile*, et parfois *avant* | *un mois, après* | *un an* (ces deux derniers moins soignés). On ne lie pas le *-s* de *vers, envers, hors* ; *selon* ne se lie jamais, les formations longues, comme *concernant, touchant,* non plus. »	« Après les prépositions de plus d'une syllabe, la liaison est facultative. Dans la langue courante, on la fait rarement (sauf après *après* et *devant*), et il vaut mieux l'éviter en dehors d'une prononciation soutenue. »

Tout d'abord, la liaison après une préposition polysyllabique (Tableau 2. Exemple 1) est vue comme facultative chez Kalmbach [6] (mais rare et à éviter dans la langue courante) alors qu'elle est considérée comme interdite chez Malmberg [5], qui modalise toutefois certains cas quand il dit : « souvent aussi *devant...* et parfois *avant* (ces deux derniers étant moins soignés) ». Cette modalisation temporelle (grâce à des adverbes de fréquence comme « souvent », « parfois ») et ces comparatifs (« plus soigné », « moins soigné ») contribuent à rendre la macro-planification plus floue et difficile à appréhender par les enseignants et les apprenants, car ils impliquent une évaluation probabiliste des usages plutôt qu'une règle catégorique. En effet, les quantificateurs indéfinis, les adverbes de fréquence et les marqueurs axiologiques permettent de graduer la portée normative des énoncés. L'adjectif indéfini « certains » signale d'emblée que la règle ne va concerner qu'un sous-ensemble de prépositions, et reconnaît implicitement l'hétérogénéité des comportements de réalisation de la liaison.

Quant à Kalmbach [6], il énonce le caractère facultatif de la liaison après les prépositions d'une syllabe mais il restreint immédiatement cette ouverture à la variabilité par un ancrage diastratique (« dans la langue courante »), qui introduit une modalisation sociolinguistique des usages effectifs. De même, la possibilité théorique de la liaison avec préposition polysyllabique subsiste même si la probabilité d'occurrence est annoncée comme faible (« on la fait rarement »). La portée de la généralisation est limitée par des marqueurs d'exception (« sauf après… et… ») qui complexifient la règle. L'injonction formelle est contournée par l'utilisation d'une modalisation déontique atténuée (« il vaut mieux l'éviter »), elle-même modalisée stylistiquement en hiérarchisant les usages selon le registre (« en dehors d'une prononciation soutenue »). La facultativité reconnue de la liaison coexiste ainsi avec une incitation implicite à son évitement dans les usages ordinaires.

Selon Kalmbach [6], la liaison après la préposition « vers » (Tableau 3. Exemple 2) est possible mais très rare et interdite devant certaines classes grammaticales, alors que cette liaison est interdite dans tous les cas chez Malmberg [5] :

Tableau 3. Exemple 2 : Liaison après la préposition « vers ».

Exemple 2 : Liaison après la préposition « vers »	
Malmberg [interdite]	Kalmbach [possible mais très rare]
« On ne lie pas le –s de *vers, envers, hors.* »	« La liaison est possible mais très rare après vers (*vers eux*), et il vaut mieux l'éviter ; elle est interdite devant un numéral, un article ou un nom propre. On prononce donc : *vers une solution* vɛʁynsolysjõ, *vers huit heures* vɛʁɥitøʁ, *vers Annecy* vɛʁansi. »

L'énoncé « la liaison est possible mais très rare » associe un modalisateur épistémique de possibilité (« possible ») à l'adverbe intensif « très » + l'adjectif qualificatif de fréquence « rare », ce qui permet de reconnaître l'existence théorique de la réalisation de cette liaison, tout en en disqualifiant son usage effectif. A l'aide d'une modalisation déontique atténuée (la tournure impersonnelle « il vaut mieux l'éviter »), Kalmbach [6] formule une recommandation sans injonction directe à l'apprenant. La prescription devient ensuite explicite avec l'assertion « elle est interdite ». Cette modalisation déontique forte présente cette norme comme catégorique et non négociable. Cet exemple illustre bien la forte tension entre reconnaissance de la variation et de la flexibilité des usages et l'imposition normative au sein d'un même cas.

Dans l'exemple 3 (Tableau 4), c'est l'inverse : après l'adverbe « trop », la liaison est considérée par Kalmbach [6] comme facultative et réservée à un style très soutenu. Elle est même « inutilisée dans la langue courante », donc à éviter, alors que Malmberg [5] la décrit comme obligatoire et la cite même comme exemple illustrant la règle :

Tableau 4. Exemple 3 : Liaison après l'adverbe *trop*.

Exemple 3 : Liaison après l'adverbe *trop*	
Malmberg [obligatoire]	Kalmbach [facultative]
« entre un adverbe et un adjectif (ou un autre adverbe) suivant : *très_heureux, bien_informé, trop_aimable, fort_intéressant.* »	« On peut faire la liaison après *beaucoup* et *trop* : *beaucoup‿aimé*, *trop‿excité*, mais cette liaison est plutôt du style très soutenu et inutilisée dans la langue courante, même si certains ont tendance à en user comme d'une liaison normale (phénomène de mode dans l'audiovisuel). Dans l'expression *trop aimable* (qui s'utilise comme formule de politesse), on fait pratiquement toujours la liaison, ce groupe étant devenu quasiment figé. »

Contrairement à Malmberg [5], Kalmbach [6] modalise fortement son propos, principalement à l'aide de modalisateurs épistémiques, de marqueurs d'approximation et de procédés de dépersonnalisation énonciative, contribuant à atténuer le caractère catégorique des énoncés normatifs. Le recours au verbe modal « pouvoir » (« on peut faire la liaison ») relève d'une modalisation épistémique de possibilité, qui présente la liaison comme un choix et non comme une règle à suivre. Cette atténuation est renforcée par l'emploi d'adverbes d'approximation (« plutôt », « pratiquement toujours », « quasiment »), qui signalent une absence de généralisation absolue quant à la fréquence de réalisation de la liaison. De même, l'adjectif indéfini « certains » constitue un marqueur de généralisation faible, limitant la portée des assertions et reconnaissant la variation des usages. Nous observons également

plusieurs modalisateurs axiologiques hiérarchisant les normes, notamment à travers des évaluations explicites de l'usage (« inutilisée dans la langue courante », « phénomène de mode »), qui confèrent à certaines réalisations un statut moins légitime ou moins stabilisé. Par ailleurs, l'emploi récurrent du pronom « on » participe à la dépersonnalisation du discours, en présentant des choix normatifs comme des constats partagés plutôt que comme des prescriptions explicites.

Dans le dernier exemple (Tableau 5. Exemple 4), c'est encore plus complexe et confus concernant la liaison entre l'auxiliaire et le participe passé. Pour Kalmbach [6], cette liaison est facultative (« il est_arrivé », « j'avais_écouté ») mais une autre dimension a pour lui son importance : la fréquence (liaison plus fréquente avec être qu'avec avoir). Tandis que pour Malmberg [5], il est question de personne grammaticale (la liaison serait obligatoire à la 3ème personne : « il est_arrivé », « elles sont_entrées », mais facultative aux autres personnes en français familier : « je suis(_)arrivé »). Pour Malmberg [5], la liaison après « tu as » est interdite (« tu as | eu tort ») là où pour Kalmbach [6], elle est possible mais rare. Kalmbach [6] relève aussi que la liaison après les formes d'avoir en –t est interdite, si elle est précédée du pronom « te » (« ils t'ont | attendu », et non « ils t'ont_attendu »). Ce cas n'est pas du tout évoqué par Malmberg.

Tableau 5. Exemple 4 : La liaison entre l'auxiliaire (ou semi) et le participe passé.

Exemple 4 : Liaison entre l'auxiliaire (ou semi) et le participe passé	
Malmberg - Obligatoire à la troisième personne - Facultative aux autres personnes en français familier - Interdite après *as / auras*	Kalmbach - Facultative (+ fréquente avec *être*) - Impossible après formes en T (avoir) + te - Possible mais rare après *as*
« entre un auxiliaire et un verbe principal suivant : *il est_arrivé, elles sont_entrées, il avait_eu, il doit_être malade* ; ces liaisons sont obligatoires à la troisième personne mais peuvent faire défaut aux autres personnes dans une conversation familière : *je suis arrivé, nous sommes allés* ; Rem.5. On ne fait pas la liaison avec *tu as, tu auras* dans ce cas : *tu as eu tort,* mais au pluriel la liaison est facultative *(vous êtes entré, arrivé, etc.).*	« - fréquente entre l'*auxiliaire être* et le participe passé : *il est‿arrivé, je suis‿arrivé* - un peu moins fréquente après *avoir : j'avais‿écouté, ils ont‿entendu* - mais *impossible* après les formes d'*avoir* en *t* (*ont/avait, avaient/eut, eût, eurent*) précédé du pronom *te : ils t'ont // entendu, elles t'avaient // attendu (et non, *ils t'ont‿entendu, *elles t'avaient‿attendu)* - possible avec *as* (du verbe *avoir*), mais rare et littéraire (poésie, opéra etc.) : *tu as‿appris* »

De nouveau, le discours métalinguistique est fortement modalisé dans les deux guides, notamment en ce qui concerne la fréquence (« un peu moins fréquente », « rare »). Les deux auteurs insistent particulièrement sur l'impact du contexte sociolinguistique et stylistique sur la réalisation de la liaison (« dans une conversation familière », « littéraire »). Nous remarquons cependant que ces consignes assez vagues sont étrangement complétées par d'autres consignes extrêmement précises mais pas identiques chez les deux auteurs.

Ces quelques exemples nous semblent assez évocateurs des divergences constatées quant aux mêmes cas de liaison, et de la confusion que ces divergences de catégorisation et de modalisation peuvent entraîner chez l'enseignant et a fortiori chez l'apprenant.

5 Conclusion

Dans cette étude, nous avons souhaité aborder la question de la fixation et de la transmission de la norme dans l'enseignement-apprentissage du FLE, et voir comment la norme était conceptualisée mais aussi didactisée de façon pratique et concrète dans un corpus d'ouvrages de référence. L'enseignement de la langue ne peut en effet se départir d'une réflexion sur la sélection des contenus, sur leur adaptation au contexte d'enseignement, et sur le degré de modalisation du discours métalinguistique. La recherche d'une norme fixe, unanime et définitive serait illusoire, irréaliste et probablement non souhaitable. Cependant, tout en tenant compte de la grande variabilité des usages langagiers, il convient de rechercher une certaine unité qui permette de rendre la langue descriptible (cela ne concerne pas uniquement les apprenants de LE ; les locuteurs natifs ont eux aussi besoin qu'un minimum d'uniformité et de standardisation garantisse l'intercompréhension). Comme l'explique Detey [18 : p.23], « une fois pleinement assimilée la « réalité linguistique » de la variation à l'œuvre dans la francophonie, il faut en revenir à la réalité pédagogique du plan didactique et de ses contraintes en FLE, lesquelles doivent toujours être contextualisées ». Quoique la réalité linguistique soit diverse, le contexte scolaire ou académique induit une nécessaire synthétisation, catégorisation et systématisation de règles qui serviront de cadre à l'apprenant, et donc de norme à imiter.

Comme le rappelle Martin [19 : p.632, 637], « [La norme] est un filtre entre la langue et l'usage qu'on en fait ; [elle] requiert des garanties qui la légitiment ». Certaines sources d'édification de la norme, qu'il s'agisse d'ouvrages prescriptifs ou descriptifs, permettent d'accéder à cette forme de garantie de légitimation. Pour la présente étude, nous avons choisi de nous limiter à trois sources d'autorité et de référence incontournables quand il est question de normes du français (*Le Bon usage, la GGF*, l'Académie française, [3, 5, 6]), et à deux sources de didactisation [5, 8] utilisées dans le même contexte (FLE), au même niveau universitaire (B1) et avec le même type d'apprenants (finnophones). Cela nous a permis de travailler sur des données relativement comparables et de souligner l'impressionnante complexité et relativité de la norme lors du traitement d'un sujet pourtant commun : la liaison.

Les normes présentées, à savoir les liaisons dites obligatoires, facultatives ou interdites, varient considérablement d'une source à l'autre. Le seul cas de réalisation de la liaison commun à l'ensemble des sources étant la combinaison « déterminant + nom ». Tous les autres cas diffèrent, sont discutés, discutables, ou modalisés au point de changer de catégorie. D'ailleurs, la forte modalisation constatée dans le matériel pédagogique apporte selon nous beaucoup de confusion dans un contexte d'enseignement-apprentissage. En effet, il nous semble que la liaison en langue maternelle constitue un phénomène qui s'acquiert essentiellement par mimétisme/imitation, sans explicitation formelle d'interdictions ou d'obligations, là où l'apprentissage d'une langue étrangère nécessite un minimum d'explications claires et généralisantes, dans un cadre fictif censé préparer à l'interaction en langue cible.

La même étude pourrait être enrichie de l'analyse d'autres sources d'édification, de fixation ou de didactisation de la norme (p.ex. les manuels généralistes et universalistes de phonétique/prononciation), et montrerait probablement d'autres approches, catégorisations et exceptions présentées, sans unanimité du discours didactique. D'autant plus qu'en didactique, il s'agit aussi de tenir compte du niveau des apprenants. Une comparaison entre les manuels de différents niveaux (débutant, intermédiaire, avancé) montrerait probablement une complexification progressive des contenus et une modalisation progressive du discours métalinguistique. S'ajoute à la contrastivité interne au locuteur et à la contrastivité

diastratique et diaphasique une évolution diachronique des règles énoncées, provenant de la généralisation et de la stabilisation ou non d'usages parmi les locuteurs. Ainsi, l'établissement de normes didactiques nous semble indispensable à l'enseignement-apprentissage de la langue, mais demeure aussi une gageure, en raison du caractère dynamique et évolutif de l'objet d'enseignement.

Bibliographie

Ouvrages

[1] B. Cerquiglini, J.-C. Corbeil, J.-M. Klinkenberg, B. Peeters (dir.), Tu parles !? Le français dans tous ses états, Paris : Flammarion (2000)

[2] A. Berrendonner, M. Le Guern, G. Puech, Principes de Grammaire Polylectale, Lyon : P.U.L. (1983)

[3] M. Grevisse, A. Goose, Le Bon usage, Paris : Duculot ([1936] 1993, 13ème éd. ; 1949, 4ème éd.)

[4] A. Abeillé, D. Godard (dir.), La Grande Grammaire du Français, Arles : Actes Sud, https://www.grandegrammairedufrançais.com/, (2021)

[5] B. Malmberg, Phonétique française, Lund : LiberFörlag (1976 [1968])

[6] J.-M. Kalmbach, Guide de prononciation française pour apprenants finnophones, Jyväskylä : Jyväskylän Yliopisto. http://research.jyu.fi/phonfr/ (2018, màj 2022)

[7] O. Bertrand, I. Schaffner, Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage, Palaiseau : Editions de l'Ecole Polytechnique (2009)

[8] Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe (2001)

[9] Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe (2021)

[10] D. Lafontaine, Le parti pris des mots. Normes et attitudes linguistiques, Bruxelles : Pierre Mardaga (1986)

Chapitres d'ouvrages

[11] J. P. Bronckart, Normes, langues et école. Présentation, in G. Schoeni, J. P. Bronckart, P. Perrenoud, La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières, Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestle (1988)

[12] I. Racine, S. Detey, F. Zay et al., 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, Berne : Peter Lang, pp.1-19 (2012)

[13] A. Valdman, The elaboration of pedagogical norms for second language learners in a conflictual diglossia situation, in S. Gass, C. Madden, D. Preston, L. Selinker (éds), Variation in Second Language Acquisition, Clevedon : Multilingual Matters, pp.15-34 (1989)

[14] S. Detey, Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE : le curseur apprenabilité / acceptabilité et la variation phonético-phonologique dans l'espace francophone, in O. Bertrand, I. Schaffner (éds), Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage, Palaiseau : Editions de l'Ecole Polytechnique, pp.155-168 (2010)

[15] D. Véronique, C. Carlo, C. Granget, J.-O. Kim, M. Prodeau, Le développement de la modalisation : 2. L'appropriation de la modalisation en français langue étrangère, in D. Véronique, Acquisition de la grammaire du français langue étrangère, Paris : Didier, pp.158-167 (2009)

Articles

[16] I. Racine, S. Detey, Pour un renouvellement de l'enseignement de la liaison en FLE au regard des corpus : défis d'apprentissage et usages contemporains, Journal of French Language Studies, 27, pp.87-99 (2017)

[17] S. Wauquier, Acquisition de la liaison en L1 et L2 : stratégies phonologiques ou lexicales ?, Aile… Lia 2, pp.93-130, https://journals.openedition.org/aile/4540 (2009)

[18] S. Detey, Du français doxique au français onirique en francophonie : réalité linguistique, fiction didactique, et pourquoi la fiction a du bon, Revue Japonaise de Didactique du Français, volume 20, n°1, Études didactiques (2025)

[19] R. Martin, La norme comme universel du langage, Journal des savants, n°2, pp.629-641. https://doi.org/10.3406/jds.2020.6435 (2020)

[20] P. Bourdieu, L. Boltanski, Le fétichisme de la langue, in Actes de la recherche en sciences sociales, n°4, pp.2-32 (1975)

[21] J. Durand, C. Lyche, French liaison in the light of corpus data, Journal of French Language Studies, 18/1, pp.33-66 (2008)

[22] I. Racine, S. Detey, La liaison dans un corpus d'apprenants : le projet « Interphonologie du Français Contemporain » (IPFC), Corpus [En ligne], 15 | 2016, http://journals.openedition.org/corpus/3028 (2016)

[23] I. Racine, Une approche par corpus de la liaison chez les apprenants hispanophones de français langue étrangère : quelles conséquences pour l'enseignement de FLE ? Flambeau, 40 : pp.18-37 (2014)

Thèse

[24] H. Favreau, Place de l'attitude normative dans le discours épilinguistique. Le locuteur non-spécialiste face à la représentation de ses propres pratiques linguistiques, Thèse de doctorat, Université d'Angers. https://theses.hal.science/tel-00666210v1 (2011)

Documents en ligne / sites

[25] Académie française, Liaisons, https://www.academie-francaise.fr/questions-de-langue#47_strong-em-liaisons-em-strong

[26] S. Detey, Y. Kawaguchi, Interphonologie du Français Contemporain (IPFC) : récolte automatisée des données et apprenants japonais, Phonologie du français contemporain : variation, interfaces, cognition, Paris. https://www.researchgate.net/publication/333420864_Interphonologie_du_Francais_Contemporain_IPFC_Recolte_automatisee_des_donnees_et_apprenants_japonais (2008)

[1] Rubrique « Dire / ne pas dire » du site de l'Académie française : https://www.academie-francaise.fr/dire-ne-pas-dire
[2] Rubrique « Questions de langue » du site de l'Académie française : https://www.academie-francaise.fr/questions-de-langue
[3] Site de l'Académie française, rubrique « Les missions » : https://www.academie-francaise.fr/linstitution/les-missions, consulté le 18.12.25
[4] https://www.grevisse.fr/etudiants-professionnels/ouvrage/9782807300699-le-bon-usage#description, consulté le 16.12.25
[5] https://www.grandegrammairedufrançais.com/#details, consulté le 16.12.25
[6] https://www.grandegrammairedufrançais.com/nomenclature/sommaire/XIX-3/3-2/, consulté le 1.01.2026
[7] http://research.jyu.fi/phonfr/01.html, consulté le 4.11.2026