Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1977)

Heft: 26

Artikel: La prise de conscience du système phonologique par de jeunes enfants francophones en milieu scolaire

Autor: Redard, Françoise

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-977833

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 15.07.2025

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

La prise de conscience du système phonologique par de jeunes enfants francophones en milieu scolaire

Les recherches[1] sur l'acquisition du système phonologique de la langue maternelle ont montré que la reconnaissance des premiers sons commence vers 9 mois, et que la découverte se poursuit pendant environ sept ans. On peut y distinguer plusieurs stades. Ainsi, les consonnes apparaissent schématiquement dans l'ordre suivant:

∿ 2 ans: /p/, /b/, /m/, /n/
∿ 2,6 ans: /t/, /d/, /k/, /g/
∿ 3 ans: /f/, /s/, /l/
∿ 4 ans: /ʃ/, /v/, /z/, /r/
∿ 5 ans: /ʒ/

Pourtant, si tout le système, y compris celui des voyelles, semble maîtrisé vers cinq à six ans, certains traits ne sont vraiment perçus que plus tard. C'est le cas des fricatives antérieures (/s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/) et des groupes /r/ + C[2] ou C + /r/ *(regarder, briquet, arbre).*

De plus, le fait qu'un enfant utilise un phonème de façon correcte ne signifie pas qu'il soit capable de le distinguer parmi tous les autres du système. On sait par exemple que certaines oppositions consonantiques peuvent passer inaperçues jusqu'à sept ans et même plus tard chez des enfants ne présentant aucun retard verbal.

Avec le support financier du Fonds national de la recherche scientifique (crédit 1.200–0.75), sous la direction d'Eddy Roulet, professeur de linguistique à l'Université de Neuchâtel, et de Samuel Roller, Directeur de l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, une recherche se poursuit actuellement sur l'étude des instruments heuristiques propres à favoriser l'apprentissage scolaire des langues maternelle et seconde. Durant la première partie de cette enquête qui porte sur trois ans, un petit groupe d'institutrices conseillées par la

1 Cf. entre autres:
Jakobson, Roman: "The Sound Laws of Child Language and their Place in General Phonology", in Bar-Adon, A. et W. F. Leopold (eds): *Child Language. A Book of Readings,* Englewood Cliffs, New-Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1971, 75–82.
Ferguson, Ch. A. et O. K. Garnica: "Phonological Development", in Lenneberg, E. H. et E. Lenneberg (éds): *Foundations of Language Development,* Paris, The Unesco Press, 1975, vol. I, 153–180.
Smith, N.V.: *The Acquisition of Phonology: A Case Study,* London, Cambridge University Press, 1973.

2 C = consonne.

soussignée ont cherché à découvrir dans quelle mesure les élèves des trois premières années de scolarité obligatoire étaient conscients du système phonologique de leur langue maternelle et par quels moyens ils arrivaient à l'analyser. Les résultats, dont nous rendons compte ici seront utiles, nous l'espérons, aux instituteurs de ce niveau. Nous tenons à attirer l'attention du lecteur sur le fait que cette recherche a été entreprise non pas dans le but de contrôler si l'acquisition phonologique était accomplie à un certain stade, comme nos remarques pourraient le laisser entendre (remarques dues au fait que l'auteur de l'article s'intéresse particulièrement à ce domaine), mais bien sur les moyens de découverte dont l'enfant dispose pour prendre conscience de la façon dont fonctionne sa langue, aussi bien aux niveaux phonologique, que syntaxique et lexical.

Première année

17 enfants de 6 à 7 ans ont travaillé avec leur institutrice, Denise Delachaux, de décembre 1975 à fin février 1976, à raison de deux séances hebdomadaires de trois quarts d'heure.

Les premières oppositions phonologiques[3] perçues sont: /p/ – /b/ – /m/; /f/ – /v/; /t/ – /d/ – /n/ – /l/, dans cet ordre, et sans aide. Plus tardivement, guidés par l'institutrice, les élèves ont perçu les oppositions /ʃ/ – /ʒ/; /s/ – /z/; /ã/ – /õ/; /ɲ/ – /j/.

Cette dernière paire a d'ailleurs été trouvée avec difficulté, ce qui s'explique aisément: les phonéticiens eux-mêmes ne s'accordent pas à ce sujet, certains reconnaissant un phonème /ɲ/ en position finale seulement *(pagne)*, et deux phonèmes /nj/ en position médiane *(panier)*, d'autres prétendant qu'il s'agit toujours, soit de /ɲ/, soit de /nj/. On peut expliquer la réticence des enfants à entendre une opposition phonologique entre *peigner* et *payer* par exemple, du fait qu'ils perçoivent effectivement deux fois le même phonème /j/, le premier simplement précédé de /n/ ([pɛnje] – [pɛje])[4].

Une autre opposition non perçue à ce niveau concerne /k/ – /g/ et, à plus forte raison, les groupes consonantiques /kr/ – /gr/, ce dernier point confirmant notre schéma de développement.

3 Une opposition phonologique est une différence phonique qui a une valeur linguistique: par exemple, en français, la différence + ou – sonore produit des oppositions de sens: *bain – pain; vin – faim, doigt – toit,* etc. On appelle aussi opposition une paire de phonèmes d'un même système linguistique: [l] et [r] constituent une opposition en français, mais pas en japonais, p.ex.

4 C'est d'ailleurs ce que certains ont fait remarquer.

Comment les enfants ont-ils découvert, seuls, certaines oppositions phonologiques? Ils se sont touché les lèvres et les dents, ce qui leur a permis de mettre en évidence les oppositions bilabiales et labio-dentales, et, en plaçant la main devant la bouche ou sous le nez, ils se sont aperçus de la nasalité ou de la non-nasalité d'autres consonnes.

Ensuite, Denise Delachaux leur a proposé d'observer leurs mouvements articulatoires avec un miroir. Pour les sons impossibles à décrire de cette façon, elle leur a conseillé de fermer les yeux, ce qui permet une meilleure concentration. Enfin, elle a établi avec eux des dessins destinés à représenter certaines différences: par exemple, elle a suggéré de symboliser les dentales par l'image des dents, les nasales par celle du nez, les sonores par celle du cou, nez et cou barrés signifiant orales et sourdes respectivement. De plus, elle a élaboré avec ses élèves une matrice destinée à opposer les nasales aux orales[5].

Quels sont, à ce niveau, les traits articulatoires ou acoustiques identifiés en premier lieu par les enfants? Ils trouvent d'abord les traits de labialité et de friction labio-dentale ([p], [b] – [f], [v]), les plus aisés à reconnaître. Ensuite viennent les "dentales"[6] ([t], [d], [n], [s], [z], [l]). L'opposition sourde-sonore (/p/ – /b/ par exemple) est plus difficile à reconnaître car elle se passe au niveau des cordes vocales qui entrent en vibration pour la production des sonores. Les enfants ont découvert que la distinction se faisait au niveau du cou par une sensation de bruit ou de non-bruit. Quant aux nasales (/m/, /n/), il leur a été relativement facile de les distinguer des orales par le fait que, pour les premières, de l'air s'échappe par le nez lors de leur émission.

Le lecteur s'étonnera peut-être que les voyelles n'aient pas fait l'objet d'observation. En réalité, seules les nasales /ã/, /õ/, /ɛ̃/ ont donné lieu à une réflexion en classe, mais leurs traits différentiels n'ont pas pu être identifiés, ce qui n'étonne pas, à cet âge, puisqu'il s'agit de phonèmes apparaissant en dernier lieu lors de l'acquisition du système.

L'institutrice s'est laissé guider par les élèves qui ont proposé des paires minimales monosyllabiques C – V[7], comme *pas-bas*. Dès lors, il leur a paru normal de "jouer" sur le premier élément, le plus souvent consonantique en français.

Soulignons que certains enfants ont fait preuve d'un sens d'observation aigu: ainsi, quelques-uns ont entendu un [l] palatal, d'autres un [l] dental, ce qui est possible phonétiquement, l'articulation consonantique changeant selon la voyelle accompagnante.

5 Cf. tableaux en annexe.
6 Nous mettons ce terme entre guillemets, car les enfants y incluent des palatales.
7 V = voyelle.

Cette activité a intéressé la moitié de la classe, 10 % des élèves seulement s'y montrant réticents. Denise Delachaux estime que ce travail s'est révélé utile pour l'apprentissage de la lecture et qu'il permet d'ajouter une variété supplémentaire d'exercices pour la compréhension des diagrammes, donc des mathématiques.

Deuxième année

L'observation s'est déroulée en deux étapes: février-mars, puis mars-juin 1976, auprès de 22 enfants de 7 à 9 ans, à raison de deux séances hebdomadaires de 15 minutes lors de la première partie, d'une de 20 minutes au cours de la seconde.

Comme leurs cadets, ces élèves ont commencé par observer les consonnes, établissant des discriminations entre des sons très différents d'abord: [l] – [n], [p] – [k], [b] – [l], puis entre sons plus voisins, surtout ceux qui s'opposent uniquement par la présence ou l'absence de sonorité.

Ici aussi, les enfants ont d'abord porté leur attention sur des paires minimales C + V, et se sont concentrés sur le premier phonème. Josiane Zahnd, leur institutrice, relève que les oppositions en positions médiane et finale sont mal perçues, surtout lorsqu'il s'agit de phonèmes opposés par un seul trait pertinent: *hache – âge* ([aʃ] – [aʒ]).

Les premiers traits articulatoires et acoustiques identifiés ont été la bilabialité ([m], [p], [b]), symbolisée sur proposition des enfants par le dessin d'une bouche fermée, puis la labio-dentalité ([f], [v]), représentée par l'image des dents supérieures sur la lèvre inférieure, les "dentales"[6] ont été identifiées ensuite ([t], [d], [n], [s], [z]) et nommées "langue contre les dents". La reconnaissance des sourdes et des sonores a été moins aisée, et c'est guidés par l'institutrice que les enfants ont perçu la présence ou l'absence de vibrations dans la gorge. Ils ont proposé de baptiser ces sons "moteurs/non-moteurs", comme ils ont parlé de "nez/non-nez" pour la différence nasale-orale. Les palatales /k/ – /g/ ont été identifiées en dernier lieu et nommées "langue-palais".

Lors de cette première recherche, les élèves ont compris sans aide qu'il fallait se toucher le cou pour "sentir le moteur" et placer un doigt ou un miroir sous le nez pour éprouver ou constater que de l'air s'en échappe quand on émet une nasale. Josiane Zahnd, pour sa part, les a guidés lors de l'observation au moyen du miroir. Elle a également élaboré avec eux une dizaine de grilles à deux entrées et de matrices représentant certains traits du système.

Les élèves ont éprouvé des difficultés à choisir des critères lors de la confection des matrices, ce qui recouvre certains problèmes qu'ils

rencontrent en mathématiques. D'autre part, ils ont perdu pied en établissant le tableau complet des consonnes, parce qu'un nombre trop grand de traits s'appliquaient à un seul son.

Lors de la deuxième étape d'observation, dirigés par leur institutrice, les enfants, bon gré mal gré, en sont venus au système vocalique. Ils ont cité aussitôt /a/, /ə/, /i/, /o/, /y/, /ɔ/. A part ce dernier phonème, nous reconnaissons la liste "classique" des voyelles du français qu'on fait apprendre aux enfants en début de scolarité, pour la lecture. Et nous les imaginons, fiers de leur savoir, réciter cette litanie bien connue. Il a fallu sans doute une certaine habileté à Josiane Zahnd pour les amener à la découverte, des autres voyelles orales et nasales.

Ainsi, ils ont découvert l'existence de /e/, /ɛ/, /œ̃/, /u/, /œ/, puis de /ã/, /ɔ̃/ et /ɛ̃/. Leur difficulté à trouver les voyelles orales /e/ – /ɛ/ et /ø/ – /œ/ (/ø/ n'ayant d'ailleurs jamais été cité) tient sans doute au fait qu'on ne trouve pas ces phonèmes dans des paires minimales, mais qu'ils alternent le plus souvent selon le type syllabique: caractère fermé en syllabe ouverte, ouvert en syllabe fermée. De plus, ces paires phonologiques tendent à se neutraliser, autrement dit à perdre leurs caractéristiques d'ouverture ou de fermeture en position non-accentuée, et même parfois en finale (ainsi *j'arriverai* et *j'arriverais* sont prononcés de manière identique à Paris, avec un /e/).

Dans le groupe des voyelles nasales, les enfants ont également beaucoup peiné avant de percevoir les différences phonologiques, en particulier, l'opposition /œ̃/ – /ɛ̃/ n'est ni entendue ni produite par certains élèves entendant et prononçant uniquement /ɛ̃/. Voici un phénomène intéressant, car cette opposition, on le sait, a déjà disparu du système français parisien. Jusqu'ici, la Suisse romande l'avait conservée, et nous sommes sûre que l'institutrice possède les deux phonèmes /œ̃/ et /ɛ̃/. Faut-il voir dans cette "surdité" des élèves la preuve d'une évolution inévitable de la langue?

L'opposition /ã/ – /ɔ̃/ a présenté moins de problèmes de discrimination, sauf pour un élève. Par contre, la perception des semi-voyelles /ɥ/ – /ɰ/ s'est révélée impossible pour la majorité de la classe, ce qui pourrait indiquer que ces phonèmes ne sont pas encore tout à fait acquis vers 7 ans.

C'est sans surprise que nous avons appris que l'identification des voyelles du français en deuxième année scolaire posait des problèmes. En effet, cela s'explique scientifiquement: pour la production des voyelles, l'air s'échappe des poumons sans rencontrer d'obstacle, sinon au niveau des cordes vocales qui vibrent. Seule change la position de la langue, mais de façon presque imperceptible pour fournir le timbre des voyelles non labialisées. Il est donc très difficile de se rendre compte de ce qui se passe dans la cavité buccale, même pour un observateur averti. Cependant, on

peut être surpris que le jeu des lèvres pour la production des labiales /y/, /ø/, /œ/, à partir des non-labiales /i/, /e/, /ɛ/, n'ait pas été remarqué par les enfants. Cela tient peut-être à la façon dont l' "enquête" a été menée, sur la base de paires minimales C + V, dirigée vers un enrichissement du vocabulaire, selon les dires de l'institutrice, plutôt que vers la découverte des traits phonologiques pertinents.

En revanche, les enfants ont reconnu assez rapidement l'opposition entre voyelles orales et voyelles nasales, grâce sans doute à l'expérience préalable faite avec les consonnes. Toutefois, si les élèves opposent facilement les nasales entre elles, ils réussissent moins bien à trouver la nasale à partir de l'orale correspondante (/ɛ/ – /ɛ̃/, comme dans *fait – fin,* par exemple).

Relevons que deux élèves ont classé /l/ et /r/ parmi les voyelles, en quoi ils n'ont pas tort, ces phonèmes étant certainement de caractère passif (toujours assimilés, entre autres, par les autres consonnes, dans les groupes C + C), et pouvant parfois prendre, même en français, un timbre vocalique. Cette remarque recoupe les discussions des phonologues et prouve la finesse de l'intuition enfantine.

Dans cette classe aussi, élèves et institutrice ont établi divers diagrammes permettant la représentation du système vocalique[8]. Lors de l'élaboration d'une matrice destinée à représenter les différences entre orales et nasales, un élève a fait remarquer que "quand on utilise le nez, il y a une petite vague sur le son". Mais pour les autres, la "petite vague" correspondait à une graphie à plusieurs lettres (ce qui est exact), preuve qu'il y a bien eu, à ce niveau, interférence avec la graphie. C'est ce que relève d'ailleurs Josiane Zahnd, qui pense que les difficultés rencontrées sont dues principalement à la méthode de lecture utilisée en première année. On peut toutefois se demander si les enfants sont mûrs, à cet âge, pour une découverte empirique de tout le système vocalique: le passage libre de l'air avec légère modification du résonateur buccal permet de passer sans s'arrêter de [i] à [a], en produisant insensiblement [i] – [e] – [ɛ] – [a]. Comment déterminer la frontière exacte des phonèmes? Ceci pourrait laisser supposer que la conscience phonologique n'est pas entièrement fixée vers sept ans, surtout en ce qui concerne les voyelles et les semi-consonnes. Mais l'est-elle jamais?

8 Cf. annexe.

Troisième année

25 élèves de 8 à 10 ans ont travaillé avec leur institutrice, Nicole Ducommun, du 10 janvier au 25 février 1976, à raison de deux heures par semaine.

Ici encore, l'attention des enfants s'est portée immédiatement sur les consonnes, et leur façon de procéder a consisté à chercher des paires minimales dans des mots monosyllabiques C + V, avec changement de phonème à l'initiale. Selon l'institutrice, il est rare que les élèves découvrent des paires minimales avec changement phonologique en position médiane ou finale. Pourtant, certains y arrivent *(raton-rater, abord-accord, jambe-genre).* La classe a découvert, sans aide, le système consonantique au complet, dans l'ordre suivant: sourdes-sonores, symbolisées par des cordes vocales, barrées lors de non-vibration, nasales, représentées par le nez, labio-dentales, avec dessin des dents supérieures sur la lèvre inférieure, occlusives: air retenu par fermeture de la bouche et relâché lors de son ouverture, dentales [l], [n], [t], [d]: la langue touche les dents du haut. De plus, réfléchissant à propos de [m], les élèves ont décidé que, pour prononcer ce son, la langue était "partout" dans la bouche, ce qui pourrait laisser entendre qu'ils n'ont pas remarqué le trait nasal, mais uniquement le caractère occlusif bilabial, ce qui les a poussés à essayer d'expliquer en quoi /m/ différait de /b/ et de /p/. Cette remarque est la seule qui soit vraiment erronée de toute l'enquête.

Comme pour les autres classes, les instruments heuristiques proposés par les enfants ont été de placer le doigt sous le nez pour sentir la nasalité et vérifier manuellement qu'il se passe quelque chose au niveau du cou lors de l'émission des sonores, pour lesquelles, selon eux, on "ajoutait une musique". C'est avec le miroir proposé par Nicole Ducommun que les élèves ont procédé aux observations concernant les autres phonèmes consonantiques.

Le trait le plus difficile à percevoir a été la position exacte de la langue (comme en première et deuxième années, /k/ et /g/ ont été identifiés tardivement).

D'après l'institutrice, ce travail a été utile, dans la mesure où il a fait comprendre aux enfants la nécessité d'une bonne prononciation *(pain-bain).* De plus, il leur a permis de prendre conscience des différences qui existent entre code oral et code écrit. Les matrices opposant occlusives orales et nasales, dentales orales et nasales, consonnes et voyelles nasales ont été établies sans grande difficulté[9].

Nous trouvons donc ici des enfants qui maîtrisent complètement le système consonantique et possèdent presque tous les moyens de le

9 Cf. annexe.

découvrir. Toutefois, il ne faut pas négliger l'apport pédagogique, qui nous paraît ici plus grand que dans les autres classes, et assez exemplaire pour que nous en donnions le détail.

Nicole Ducommun a commencé par faire entendre différents bruits aux élèves (camion, cris d'animaux, etc.). Ils ont bientôt atteint les "bruits du langage". Après avoir fait remarquer que le bruit produit par un camion qui passe est dû à son moteur, Nicole Ducommun a amené les enfants à découvrir que le bruit du langage était produit par la voix humaine.

A la question: "Qu'emploie-t-on pour parler? ", les élèves ont très rapidement cité, dans cet ordre: la langue, le cou, les dents, le nez, de l'air, les lèvres. Bien qu'en vrac, cet inventaire représente l'ensemble des instruments de la parole. Ensuite, la classe a essayé d'établir la liste des phonèmes du français et y est parvenue, ce qui l'a conduite à trouver des paires minimales simples.

S'arrêtant sur la paire *pain-bain,* et à la question: "Où se situe la différence? ", les enfants ont été d'accord pour dire qu'une musique accompagnait [b], mais pas [p] et que cette musique provenait du cou. A leur demande, Nicole Ducommun a brièvement expliqué l'existence et le fonctionnement des cordes vocales. C'est après cette découverte, ainsi que celle des autres oppositions sourdes—sonores, où seule la paire /ʃ/ — /ʒ/ a fait difficulté, que les enfants ont proposé de dessiner deux ensembles, l'un représentant les sons musicaux (symbolisés par le dessin des cordes vocales), l'autre les bruits (cordes vocales barrées). Puis ils ont essayé de classer les autres phonèmes, en commençant par les nasales. C'est alors qu'a surgi la question des voyelles /ɛ̃/ — /ɔ̃/, au sujet desquelles un élève a fait remarquer que, pour leur production, l'air sortait à la fois par la bouche et par le nez, au contraire de ce qui se produit lors de l'émission de /m/. La classe est tombée d'accord pour dessiner un diagramme séparant les consonnes des voyelles nasales (nez pour C, bouche pour V).

L'étape suivante a été consacrée à la découverte de ce qui entre en jeu pour produire un seul son. Les élèves ont choisi un phonème et tenté d'expliquer ce qui se passe quand on le prononce. Bien que maladroites, les définitions correspondent le plus souvent à une réalité articulatoire ou acoustique.

Exemples:

[g]: les cordes vocales bougent, la langue est en bas, elle forme une boule pour empêcher l'air de sortir facilement. Une partie de l'air sort par le nez (seule cette dernière remarque ne correspond pas à la réalité).

[f]: l'air sort par la bouche (comme un réacteur), en passant entre les dents du haut et la lèvre inférieure. La langue touche les dents du bas.

[r]: la bouche est ouverte, la langue de profil (?), le son se fait à l'arrière de la bouche.

Nicole Ducommun a dressé alors avec ses élèves la liste des voyelles, en leur demandant quelle était la différence entre une voyelle et ces consonnes qu'ils semblaient bien maîtriser. Les enfants ont découvert que les voyelles pouvaient être tenues très longtemps et que, de plus, ils pouvaient passer d'un seul souffle de [a] à [e] puis à [i]. A notre avis, cette découverte est essentielle (et n'est faite qu'à ce niveau). Poussant plus loin leur réflexion, les élèves se sont rendu compte que seules les lèvres bougeaient pour la production des voyelles, tandis que les consonnes exigeaient la participation de la langue et des dents, en particulier.

Nicole Ducommun s'est bien rendu compte que ses élèves éprouvaient beaucoup de peine (et pour cause, cf. p. 35), à définir ce qui constitue la différence entre deux voyelles. Elle leur a donc proposé d'examiner /i/ et /y/ en les comparant. Les enfants ont rapidement découvert l'opposition non-labiale/labiale et ont classé les voyelles selon ce critère, établissant une matrice, où ils placent [ə] avec les labiales, ce qui est phonétiquement correct. Ils se sont amusés à dire [ɔ̃] en arrondissant les lèvres à partir de [ã], [œ] à partir de [ɛ], [ø] à partir de [e].

On peut donc supposer que tous les phonèmes du français sont maîtrisés et peuvent être découverts empiriquement à cet âge, bien que certains soient encore mal analysés (voyelles).

La majorité des élèves se sont montrés intéressés par cette recherche, trois se passionnnant, trois autres se désintéressant totalement.

Enfin, il est à remarquer que le phénomène de l'assimilation lui-même a été repéré à ce degré. Frappés par le fait qu'*absolument* était prononcé [apsɔlymã], puis, lors d'une lecture, arrêtés par le mot *obscurité* qui présente le même phénomène, une discussion s'est engagée qui a conduit, en dépit ou à cause de l'obstination de quelques-uns à prétendre qu'ils prononçaient ce dernier mot [ɔbzkyrite], à découvrir qu'on émettait nécessairement, dans un groupe de consonnes, soit deux sonores, soit deux sourdes, mais que la suite sourde-sonore ou sonore-sourde était impossible à prononcer. Poussant leur investigation, les enfants se sont aperçus qu'ils disaient [ʃkri] pour *je crie,* [ʃtamɔʃ] pour *je t'amoche,* mais [ʒmamyz], [ʒrɛst], [ʒvø] *(je m'amuse, je reste, je veux).*

Enfin, les enfants ont pris conscience qu'il existait des niveaux de langue. Après avoir constaté qu'ils ne prononçaient pas le [ə] caduc dans les formes verbales ci-dessus, ils ont décidé que c'est par fatigue qu'on

prononce certains mots en les transformant de la sorte (la loi du moindre effort de certains phonéticiens!), comme par exemple *je suis* devenant [ʃsɥi] puis [ʃɥi] ou même [ʃy].

Conclusion

Quels sont les bénéfices d'une telle procédure de découverte phonologique pour les enfants en début de scolarité? Dans l'immédiat, les trois institutrices sont unanimes à déclarer qu'elle sert à donner conscience des différences qui existent entre code oral et code écrit. Cet aspect du langage, souvent négligé lors d'un enseignement traditionnel, retrouve ainsi sa juste place.

De plus, bien que cela ne soit encore qu'hypothèse, nous sommes persuadée qu'une sensibilisation effectuée tôt à propos de la langue maternelle, ainsi que le fait de connaître les divers organes utilisés pour émettre les sons porteurs de sens dans sa propre langue, aideront l'élève dans les débuts de l'apprentissage d'une langue seconde, ne serait-ce que dans la mesure où cela lui permettra de saisir les différences phonologiques entre les deux systèmes et de combler les lacunes ou limiter la richesse excessive du système de la $langue_1$ par rapport à celui de la $langue_2$.

Enfin, il ne faut pas négliger l'aspect formateur de cette recherche, où l'enfant trouve seul (ou presque) comment sa langue fonctionne au niveau de la production des sons.

Personnellement, nous avouons avoir été souvent surprise des découvertes spontanées des enfants au cours de cette enquête, de leurs hésitations qui recoupent celles des phonéticiens, du parallélisme évolution de la langue — prononciation réelle, ainsi que des similitudes entre la découverte en priorité des sons que les chercheurs disent justement être acquis d'abord par le petit enfant (sauf /k/ — /g/).

Nous pensons, après cette expérience, que l'on devrait utiliser plus souvent la capacité d'intuition enfantine pendant les heures de classe, et garder toujours à l'esprit que ce qu'il nous reste de créativité n'est qu'une infime partie de ce que nous possédions avant l'âge adulte: les enfants sont nos maîtres en ce domaine.

Enfin, il nous semble certain, désormais, que le système phonologique de la langue maternelle n'est pas encore entièrement maîtrisé lors de l'entrée en scolarité obligatoire, au contraire de ce que les chercheurs supposaient jusqu'ici[10].

10 Cf. Crystal, D.: *Child Language, Learning and Linguistics,* London, Edward Arnold, 1976.

Des recherches de ce type, appliquées à d'autres domaines, mériteraient d'être menées, et le sont dans le cadre modeste de la recherche de Neuchâtel. Mais c'est seulement grâce aux résultats d'enquêtes menées sur une plus grande échelle que nous serons en mesure de confirmer certaines hypothèses.

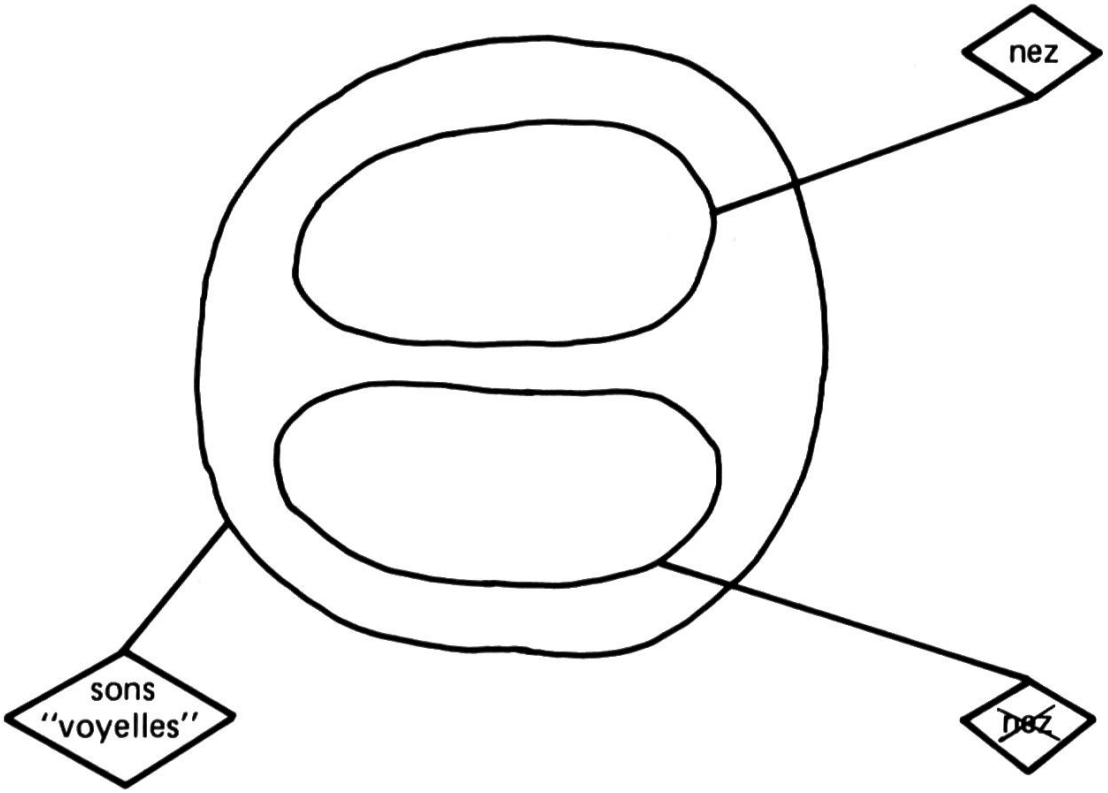
Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

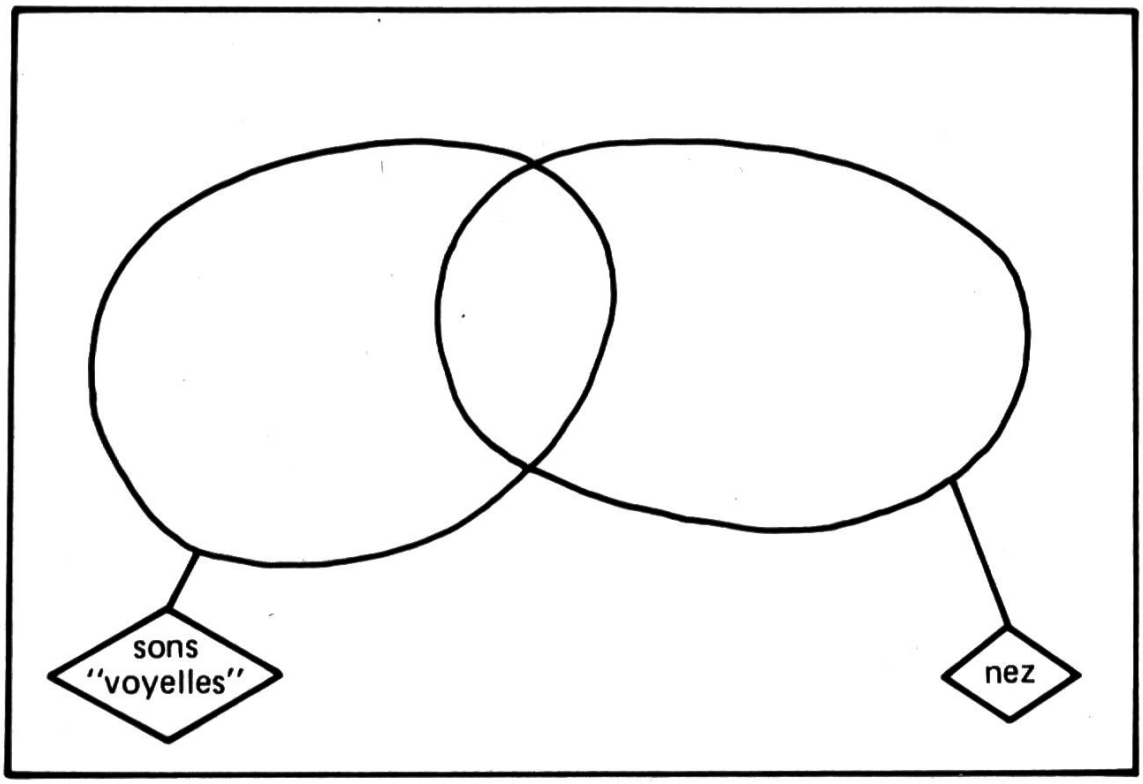
Françoise Redard

Annexes

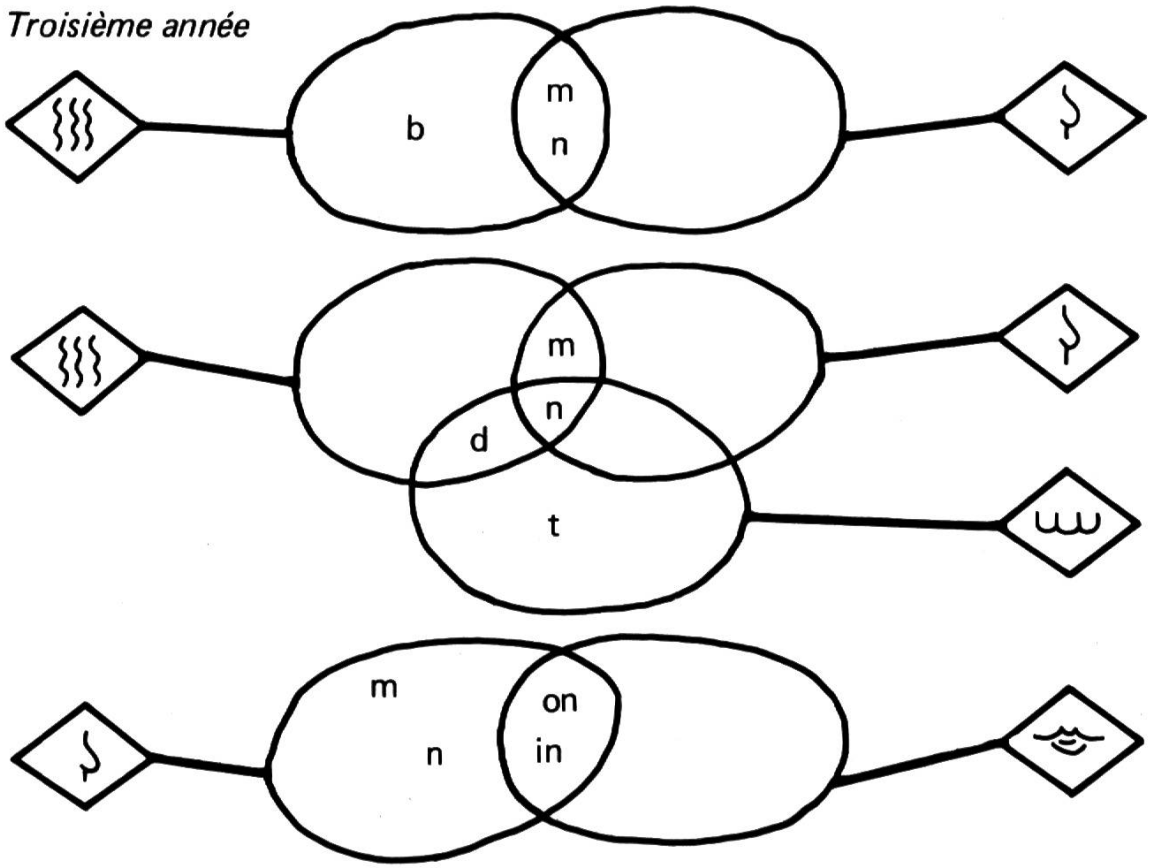
Première année

	nasales ʒ	orales ~~ʒ~~
ch		X
j		X
u		X
n	X	
on	X	
eu		X
an	X	
in	X	
p		X
m	X	
ille		X
gn	X	


nez
sons
"voyelles"
~~nez~~


sons
"voyelles"
nez

Troisième année



Troisième année

Les consonnes

						musique qui dure				
f		X				X				
t				X			X			
z	X					X	X			
s						X	X			
v	X	X				X				
r	X					X		X	X	
g	X				X			X		
p				X						
m	X		X			X				
n	X		X				X			
b	X			X						
k				X	X					
d	X			X			X			
l	X					X	X			
j	X					X				X
ch						X				X
gn	X		X	X						X
ille				X						X

Explication des signes

cordes vocales qui bougent

lèvre qui touche les dents

air qui passe par le nez

explosion (bouche fermée, puis, qui s'ouvre)

langue qui retient l'air

langue qui touche dents du haut, ensuite, qui descend

le son se donne à l'arrière

la langue vibre

la langue touche le milieu du palais

Système vocalique du français

		PALATALES		VELAIRES	
		non-arrondies	arrondies	non-arrondies	arrondies
ORALES	fermées	i	y		u
	mi-fermées	e	ø		o
	mi-ouvertes	ɛ	œ		ɔ
	ouvertes	a		ɑ	
NASALES		ɛ̃	œ̃	ɑ̃	ɔ̃

Exemples:

i	comme dans fit	œ̃	comme dans parfum
e	comme dans fée	ɑ	comme dans pâte
ɛ	comme dans fait	u	comme dans fou
a	comme dans fa	o	comme dans faux
ɛ̃	comme dans fin	ɔ	comme dans fort
y	comme dans fut	ɔ̃	comme dans font
ø	comme dans feu	ɑ̃	comme dans fend
œ	comme dans fleur		

Remarques:

1. a et ɑ tendent à se neutraliser.
2. œ̃ et ɛ̃ tendent à se neutraliser.
3. Le ə caduc (fenêtre) correspond phonétiquement à œ.

Système consonantique du français

Point d'articulation → / Mode ↓		Labiales				Dentales	Palatales	Vélaires
		Bilabial.	Lab. dent.	Bila. palat.	Bila. vél.			
Occlusives ou Explosives ou Monentanées	Sourdes	p				t	(k)	k
	Sonores	b				d	(g)	g
	Nasales	m				n	ɲ	
Constructives ou Fricatives ou Continues	Sourdes		f			s	ʃ	
	Sonores		v			z	ʒ	
Vibrante	Sonores					(r)		r
Latérale						l		
Semi-voyelles ou Semi-cons.	Sonores			y	w		j	

Exemples:

p comme dans pas
b comme dans bas
m comme dans ma

t comme dans tas
d comme dans dé
n comme dans né

k comme dans cas
g comme dans gars
ɲ comme dans panier

f comme dans fa
v comme dans va
s comme dans sa
z comme dans zoo
ʃ comme dans chat
ʒ comme dans jaune
r comme dans rat
l comme dans la

y comme dans huit
w comme dans oui
j comme dans hier