

# Le développement des compétences métaphonologiques chez l'enfant: rôle du contexte et de la signification

**Carole SAVIOZ CLAVIEN**

Service médico-pédagogique, Genève, Suisse

How do children use their metaphonological competences when phonemes are inserted in their natural context, i.e. words and utterances produced by speakers? 56 children aged 5 to 9 were faced with (i) a classical task of phoneme manipulation (suppression); (ii) a dialogue between puppets, where a speaker makes lapsus (saying a word instead another). The child had to detect and correct it and to justify his correction. Results show differences inter- and intratask. Lapsus phonological corrections are performed by children earlier than correct phoneme manipulation. Moreover lapsus corrections are influenced by the linguistic context. Among various types of arguments observed, metalinguistic ones appear relatively late and increase with age. They are not influenced by the linguistic context. Intraindividual analysis shows a clear hierarchy between lapsus phonological corrections and metalinguistic arguments. The observed «décalages» lead us to revisit the concept of phonological awareness.

Cette recherche<sup>1</sup> a pour but d'étudier comment l'enfant appréhende les unités phonologiques, et plus particulièrement le phonème, lorsque celui-ci est inséré dans son «milieu naturel», à savoir un mot, lui-même inséré dans un énoncé, qui est produit par un locuteur dans une situation de communication.

Par rapport à la pratique logopédique, nous pouvons nous demander comment aborder la conscience phonologique dans une perspective discursive, et ce sur deux plans. D'une part, sur un plan méthodologique, comment évaluer la conscience phonologique dans le cadre dynamique d'une interaction langagière conversationnelle? D'autre part, sur un plan théorique, comment se centrer sur les connaissances et les représentations de l'enfant à propos de la phonologie de la langue, du fonctionnement et de l'utilisation de celle-ci par des locuteurs?

---

1 Effectuée à l'Université de Genève, dans l'équipe de psycholinguistique développementale du Prof. I. Berthoud, que je remercie de m'avoir permis de présenter dans ce colloque les premiers résultats de cette recherche. Nous remercions à cette occasion les enseignants des écoles qui nous ont accueillis.

## Introduction

La conscience phonologique est un concept connu des logopédistes. En effet, elle fait partie de l'ensemble des multiples et diverses compétences que l'enfant doit développer et mobiliser dans son apprentissage du langage écrit.

Lorsque nous parlons de *compétences métaphonologiques*, nous nous référons à la capacité de l'enfant à porter son attention et à manipuler intentionnellement les unités phonologiques qui constituent les mots de la langue. Elles incluent donc un élément de *conscience phonologique*, qui est la connaissance explicite que l'enfant a de la phonologie de la langue (Gombert, 1990; Morais, 1994). Nous distinguons trois degrés de conscience phonologique: la conscience des syllabes, la conscience des unités intra-syllabiques et la conscience des phonèmes, appelée aussi «conscience phonémique» (Treiman & Zukowski, 1991). Ce serait aussi dans cet ordre que la conscience phonologique se développerait chez l'enfant (Gombert, 1990, 1996). Ainsi, dans une tâche de suppression de la syllabe initiale (ex.: on dit à l'enfant le mot /ballon/<sup>2</sup> et l'enfant enlève la première syllabe pour restituer /lon/), on constate des réussites déjà chez des enfants de 4-5 ans. Par contre, il faut attendre 6-7 ans pour que l'enfant réussisse à enlever le premier phonème d'un mot (tâche de suppression du phonème initial, ex.: on dit à l'enfant le mot /ballon/ et l'enfant enlève le premier son pour restituer /allon/). Les compétences métaphonologiques sont donc généralement évaluées par des *tests de manipulation* de syllabes et de phonèmes (pour d'autres exemples, voir Mousty et al., 1994), et cela souvent à partir de *mots isolés*, voire de *non-mots* ou *logatomes*. On considère alors qu'un enfant a une bonne conscience phonologique lorsqu'il est capable d'effectuer différentes tâches de manipulation d'unités phonologiques: inversion, suppression, fusion... Or, dans ces tests, on met souvent la signification de côté pour que l'enfant perçoive mieux la forme. De plus, la consigne centre *d'emblée* l'attention de l'enfant sur l'objet à manipuler, c'est-à-dire le mot ou le logatome. L'enfant doit obligatoirement «faire quelque chose» avec ce qu'on lui présente. Les démonstrations que l'adulte effectue préalablement ainsi que les corrections qu'il donne en cours de passation guident l'enfant dans l'opération de manipulation à accomplir.

Pour notre part, nous nous sommes proposé d'étudier le développement de la conscience phonologique *en prenant en compte la signification*, c'est-à-dire en présentant à l'enfant les unités phonologiques à l'intérieur d'énoncés produits par un locuteur. Nous avons donc tenu à (re)donner au phonème sa fonction, celle-là même qui définit sa nature: le phonème est une unité de son qui

---

2 Les // indiquent qu'il s'agit de l'oral.

contribue au sens<sup>3</sup>. Un phonème n'a donc pas de raison d'être s'il n'introduit pas du sens dans le mot. En outre, dans notre recherche, nous mettons l'enfant devant une tâche suffisamment *ouverte* pour qu'il puisse porter son attention sur différents plans du langage, en pensant qu'il se centrera sur l'un ou l'autre plan en fonction de son âge et en fonction du contexte linguistique dans lequel se trouve le phonème.

Afin d'étudier la prise de conscience par l'enfant des unités phonologiques, et plus précisément des unités phonémiques de la parole, dans un contexte qui inclut du sens et au moyen d'une tâche qui laisse une certaine *liberté cognitive* à l'enfant, nous avons utilisé des énoncés contenant des *lapses*. Le phénomène de lapsus est défini par Rossi (2001) comme une déviation de l'intention du locuteur qui résulte en une modification non intentionnelle de la forme linguistique. Il fournit des conditions idéales pour notre objet d'étude, puisqu'il manifeste à la fois quelque chose du sens et quelque chose de la forme. Alors que le locuteur avait une intention de communiquer un message, le lapsus survient comme une rupture dans la continuité du discours; il se situe entre discours et parole (Fenoglio, 1997). Dans un fonctionnement communicatif de base, l'auditeur saisit généralement le message que le locuteur projetait de communiquer car il attribue d'emblée à ce dernier un savoir-faire langagier et une cohérence. C'est pourquoi la détection d'un lapsus nécessite de porter une attention particulière à l'énoncé dans lequel il survient (Pallaud, 1999). Le lapsus nous a donc servi de prétexte, ou plutôt de contexte favorable à l'étude de la prise de conscience du phonème. Nous avons utilisé des lapsus du type «un mot pour un autre», et où il suffit de changer un phonème pour trouver le mot correct (par ex. /lapin/ pour /sapin/).

La question est alors la suivante: est-ce que l'enfant qui fait preuve de bonnes habiletés métaphonémiques dans une tâche de manipulation de phonèmes arrivera aussi à rendre compte de la ressemblance phonologique qu'il y a entre deux mots qui sont sémantiquement très différents? Le premier mot est le mot-lapsus, que le locuteur produit par inadvertance, et le deuxième est le mot-cible, mot que le locuteur allait (vraisemblablement) produire. Nous faisons l'hypothèse que la prise de conscience des unités phonologiques de la langue, lorsqu'elles sont présentées dans une situation d'énonciation, se développe plus tardivement que la capacité à manipuler ces unités dans une tâche classique.

---

3 De Boysson-Bardies définit le phonème de la manière suivante: «1. Unité de son qui forme les mots. 2. Unité de son contrastive dans une langue, deux sons sont des phonèmes distincts quand leur différence phonétique véhicule des sens différents, ainsi *fou/sou*, *bon/pont*.» (1996, p. 259).

## Population et méthode

Nous avons interrogé 56 enfants âgés de 5;1 ans à 9;5 ans, issus de classes ordinaires enfantines et primaires des écoles de Genève, répartis en 4 groupes d'âge.

Age	Nombre	Age moyen
5;1 – 5;11	12	5;6
6;0 – 6;11	14	6;5
7;0 – 7;11	15	7;6
8;0 – 9;5	15	8;8

La situation proposée comporte deux tâches, que chaque enfant a effectuées successivement: une tâche de suppression phonémique et une tâche de détection et correction de lapsus.

### 1. Tâche de suppression phonémique

On présente à l'enfant un mot préalablement enregistré sur minidisc, puis on lui demande d'enlever le premier phonème, «le tout premier morceau du mot», et de «dire ce qu'il reste». Nous faisons deux démonstrations avant de présenter une série de huit mots. Les phonèmes à supprimer sont les mêmes que ceux à substituer dans les mots-lapsus de la deuxième tâche. Les huit mots respectent la structure CVCV (consonne-voyelle-consonne-voyelle) et sont présentés à tous les enfants dans le même ordre. La suppression du phonème initial aboutit soit à un mot (ex. /moto/ → /auto/) soit à un non-mot (ex. /tomber/ → /omber/).

### 2. Tâche de détection et correction de lapsus

On présente à l'enfant deux poupées dont on dit qu'elles se connaissent et qu'elles parlent souvent ensemble; l'une des deux, M. Pierre, se trompe parfois de mots quand il parle. Puis on fait écouter à l'enfant un énoncé contenant un mot-lapsus, énoncé produit par M. Pierre. La tâche de l'enfant est de détecter le lapsus, de le corriger et de justifier le choix de sa correction.

Voici un exemple d'item (L1). M. Pierre dit: «Vous savez, chaque année à Noël, les enfants et la maîtresse aiment bien décorer le *lapin* de Noël». Trois questions sont adressées à l'enfant: «Est-ce qu'il s'est trompé, M. Pierre?» (question de détection); «Qu'est-ce qu'il allait dire, tu penses?» (question de correction); «Comment tu sais qu'il allait dire /.../?» (question d'argument).

Quatre items ont été présentés, dont les énoncés ont préalablement été enregistrés sur minidisc. Chaque mot-lapsus résulte de la substitution d'un phonème par rapport au mot-cible et respecte la structure CVCV. Les items

varient selon que la relation syntagmatique entre le mot-cible et les autres mots de l'énoncé (ceux qui sont autour du mot-lapsus) est plus ou moins étroite. Nous appelons cette relation *contexte linguistique*; il est *fort* ou *faible* selon qu'il oriente plus ou moins fortement le choix de la correction.

Dans l'exemple supra le contexte linguistique est fort.

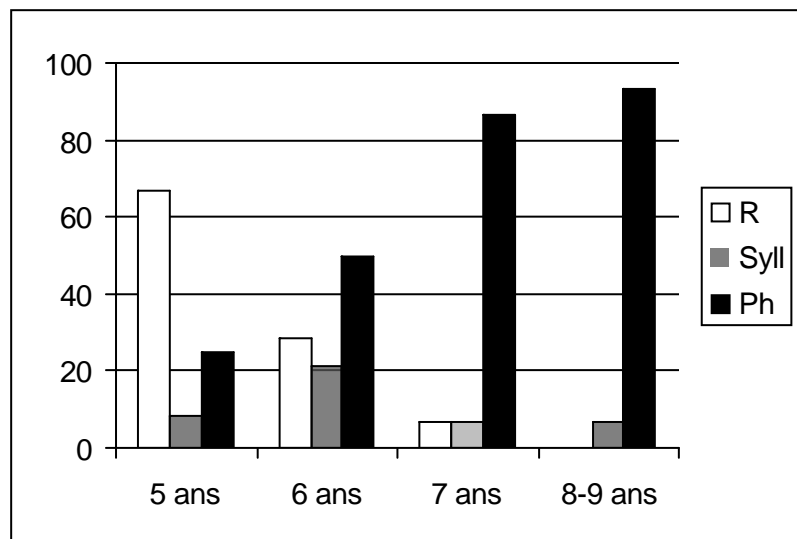
Exemple de contexte linguistique faible: item (L3) «Vous savez, Julien est tombé par terre et la maîtresse, elle a dû nettoyer son genou avec un bout de *cochon*.»

## Résultats

### 1. Tâche de suppression phonémique

Trois types de réponse sont mis en évidence:

1. a) **Reprise**: l'enfant n'effectue pas de suppression du début du mot, il répète ou reprend le mot entier ou son début (/moto/ → /.../, /moto/, /mo/...)
1. b) **Suppression syllabique**: l'enfant supprime la première syllabe du mot (/moto/ → /to/)
1. c) **Suppression phonémique**: l'enfant supprime le premier phonème du mot /moto/ → /oto/



**Figure 1.** Répartition des types de réponse en pourcentage, en fonction de l'âge

Les résultats correspondent bien à ce que l'on trouve dans la littérature: c'est entre 6 et 7 ans que les enfants identifient majoritairement le premier phonème comme étant le tout premier morceau du mot et le suppriment (87% à 7 ans). Les plus jeunes segmentent et manipulent des unités syllabiques ou bien ils suppriment autre chose que le début du mot, c'est-à-dire principalement la fin du mot; le groupe des 6 ans est partagé en deux: la moitié des

enfants effectuent une suppression phonémique et les autres ont soit une conduite élémentaire soit suppriment la syllabe initiale.

## 2. Tâche de détection et correction de lapsus

2.1. Trois types de correction sont mis en évidence:

2.1. a) **Correction élémentaire:** l'enfant ne détecte pas de lapsus; il ne corrige pas ou alors il donne une correction de type prescriptif

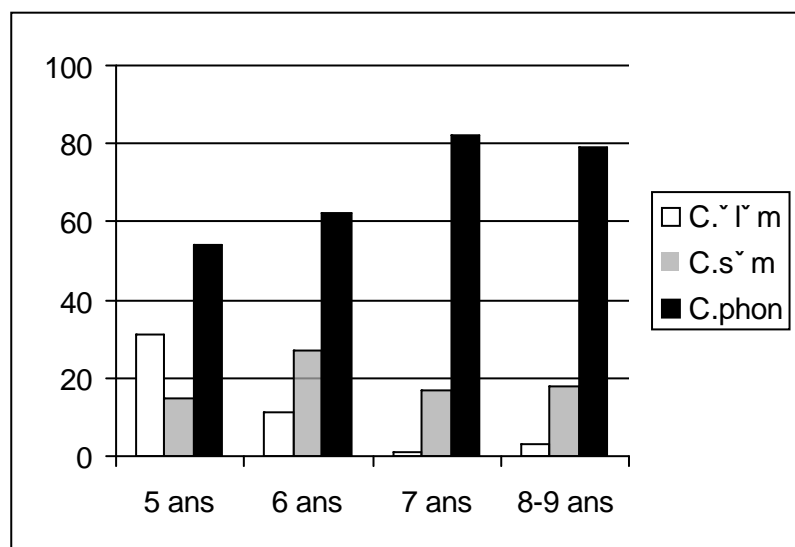
Tob 5;7 (L3 cochon) «...faut s'nettoyer avec une brosse»

2.1. b) **Correction sémantique:** l'enfant propose un mot sémantiquement adéquat qui est phonologiquement éloigné du mot-lapsus

Gui 5;7 (L3 cochon) «...mh, une éponge»

2.1. c) **Correction phonologique:** l'enfant propose un mot sémantiquement adéquat qui est phonologiquement proche du mot-lapsus

Ant 7;11 (L3 cochon) «un bout d'coton»



**Figure 2.** Répartition des types de correction en pourcentage, en fonction de l'âge, tous items confondus

Les conduites élémentaires, encore bien présentes à 5 ans, diminuent rapidement. Les corrections sémantiques constituent presque le tiers des propositions à 6 ans. Déjà à 5 ans, les enfants ont tendance à proposer une correction phonologique, et cette tendance augmente avec l'âge.

2.2. Trois types d'argument sont mis en évidence:

2.2. a) **Argument élémentaire:** l'enfant ne fournit pas d'argument ou bien se réfère à sa propre activité mentale

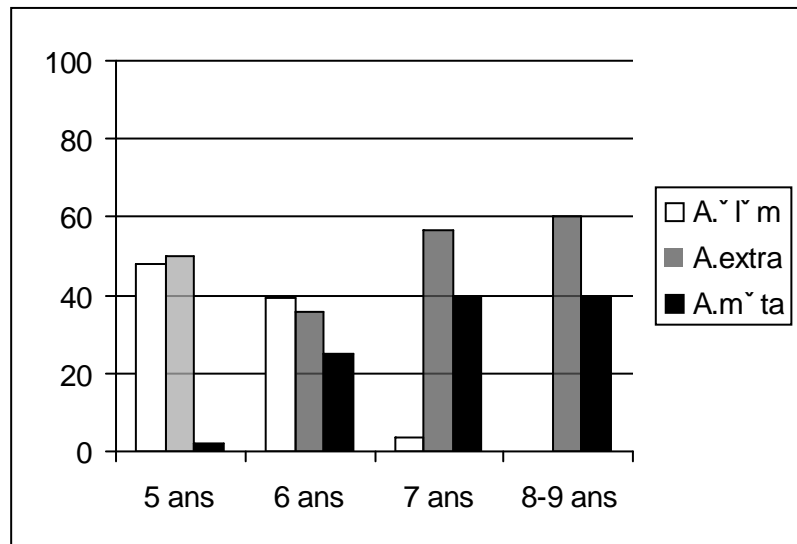
Sté 5;4 (*lapin*) «j'ai trouvé tout seul»

2.2. b) **Argument extralinguistique:** l'enfant fournit un argument relatif à l'ordre naturel des choses dans le monde réel

Jes 6;10 (*lapin*) «parce qu'un lapin d'Noël i pourrait pas rester immobile»

- 2.2. c) **Argument métalinguistique:** l'enfant se centre sur l'énonciation du locuteur en relevant explicitement qu'il s'est trompé ou bien fournit un argument basé sur les unités qui forment le mot

Tho 7;11 (*lapin*) «parce qu'y a le son /in/ à la fin»

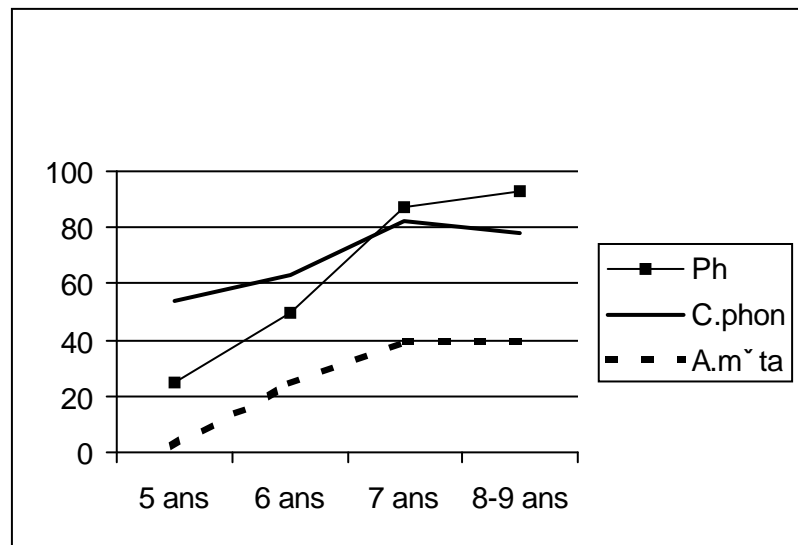


**Figure 3.** Répartition des types d'argument en pourcentage, en fonction de l'âge, tous items confondus

Les arguments métalinguistiques constituent un peu plus du 20% des réponses des enfants de 6 ans et augmentent avec l'âge. Cependant, les arguments extralinguistiques demeurent les plus nombreux (60 % à 8-9 ans).

La comparaison entre les corrections phonologiques et les arguments métalinguistiques révèle, au-delà de l'augmentation des deux conduites avec l'âge, un *décalage très net* à tous les âges. En effet, la proportion des corrections phonologiques (plus de 50% déjà à 5 ans) est bien supérieure à celle des arguments métalinguistiques (moins de 50% à 8-9 ans). Autrement dit, même si les enfants proposent très jeunes et en grand nombre des corrections phonologiques, ils ne fournissent pas forcément des arguments métalinguistiques. Une analyse par enfant confirme que tous les arguments métalinguistiques justifient des corrections phonologiques, alors que toutes les corrections phonologiques ne sont pas justifiées par des arguments métalinguistiques.

### 3. Comparaison entre les deux tâches



**Figure 4.** Progression des trois conduites les plus évoluées, en pourcentage, en fonction de l'âge

Alors que le décalage entre corrections phonologiques et arguments métalinguistiques reste relativement constant à tous les âges, on relève un autre décalage, qui ressort de la comparaison entre les tâches et qui, lui, varie. Les enfants de 5 et 6 ans proposent plus de corrections phonologiques qu'ils ne font de suppressions phonémiques, et fournissent encore moins d'arguments métalinguistiques. Dès 7 ans, les enfants sont passés experts en suppressions phonémiques. Les corrections phonologiques sont moins fréquentes que ces dernières tout en restant plus nombreuses que les arguments métalinguistiques.

### 4. Effet du contexte linguistique

L'effet du contexte linguistique est important pour les corrections. En effet, pour le contexte fort, les enfants proposent massivement des corrections phonologiques déjà à 5 ans (70%), alors qu'ils ne sont guère plus de 40% à donner de telles corrections pour le contexte faible.

En revanche, le contexte linguistique n'influence pas les enfants pour ce qui est des arguments. En effet, dans les deux conditions – fort et faible – les arguments métalinguistiques sont rarissimes chez les enfants de 5 ans; ils atteignent les 25% à 6 ans et augmentent avec l'âge pour atteindre des valeurs proches de 40% dans les deux conditions à 7 ans et 8-9 ans.

Ainsi, le décalage entre corrections phonologiques et arguments métalinguistiques est très important pour le contexte fort, et il est réduit pour le contexte faible; cette différence est essentiellement due à l'influence du contexte linguistique sur les corrections seulement.



## Synthèse et conclusion

Dans cette recherche, nous avons premièrement demandé aux enfants de manipuler des phonèmes (tâche de suppression du phonème initial), ce qui correspond aux tâches classiques utilisées pour évaluer le degré de conscience phonologique. Conformément aux données de la littérature, les enfants font tous preuve de très bonnes habiletés métaphonémiques dès 7 ans. Deuxièmement, nous avons fait entendre aux enfants des énoncés contenant un lapsus. Les enfants devaient, après l'avoir détecté, le corriger puis justifier leur choix. Le décalage observé entre corrections et arguments reflète bien la différence de niveau de fonctionnement en jeu dans ces deux activités: les enfants ont beau corriger le lapsus en proposant un mot qui en est proche phonologiquement, ils n'avancent pas pour autant des arguments qui portent sur la ressemblance phonologique. Dans l'état actuel de nos analyses, notre hypothèse est partiellement vérifiée. En effet, nous pensions que la prise de conscience des unités phonologiques, et plus précisément du phonème, serait d'un développement plus tardif dans la deuxième tâche que la capacité à manipuler ces unités dans la première tâche. Notre hypothèse se vérifie pour les enfants les plus âgés, soit ceux de 7 ans et ceux de 8-9 ans. En effet, pour ces deux groupes d'âge, les enfants manipulent le phonème plus aisément qu'ils ne donnent des corrections phonologiques ou des arguments métalinguistiques. Par contre, les enfants les plus jeunes donnent déjà des corrections phonologiques avant même de maîtriser l'opération de suppression phonémique. Un autre résultat, frappant, est celui concernant l'apparition tardive et la lente évolution des arguments métalinguistiques, qui, à la différence des corrections phonologiques, ne sont pas influencés par le contexte.

Les résultats obtenus amènent ainsi à nuancer le concept de conscience phonologique en différenciant d'une part la *conscience phonologique* utilisée dans des tâches de manipulation, où l'enfant est dans le «faire», dans l'exécution d'une opération sur un matériau linguistique auquel il prête toute son attention puisqu'il n'y a rien d'autre à manipuler; et, d'autre part, la *conscience phonologique* dans le sens d'une connaissance explicite, qui permet de «discourir» sur les unités phonologiques de la langue. Lorsqu'un enfant fournit un argument métalinguistique, il fait véritablement des unités phonologiques l'objet de son attention cognitive et... le thème de son discours.

Sur le plan de la clinique logopédique, cette approche permet d'aborder le domaine phonologique de la compétence métalinguistique en mettant l'enfant face à une situation de communication plausible dans la vie langagière quotidienne. Tout en ouvrant la porte à une excursion dans les représentations de l'enfant, elle introduit dans l'échange un espace de jeu et d'adaptation réciproque où peuvent se réaliser des mouvements discursifs.

## Bibliographie

- De Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris: Odile Jacob.
- Fenoglio, I. (1997). La notion d'événement d'énonciation: le «lapsus» comme une donnée d'articulation entre discours et parole. *Langage et société*, 80, 39-71.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- (1996). What do Children Do when they Fail to Count Phonemes? *International Journal of Behavioral Development*, 19 (4), 757-772.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Odile Jacob.
- Mousty, P., Leybaert, J., Alegria, J., Content, A. & Morais, J. (1994). *Batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles (Belec)*. Bruxelles: Université Libre de Bruxelles, Laboratoire de psychologie expérimentale.
- Pallaud, B. (1999). Lapsus et phénomènes voisins dans la langue parlée. Problèmes d'identification. *Recherches sur le français parlé*, 15, 9-40.
- Rossi, M. (2001). Les lapsus et la production de la parole. *Psychologie Française*, 46-1, 27-41.
- Treiman, R. & Zukowski, A. (1991). Levels of Phonological Awareness. In Brady, S.A. & Shankweiler, D.P. (Eds.), *Phonological Processes in Literacy*. (pp. 67-83). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.