

RELATION ENTRE LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE ET L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE

Tina Kanta, Véronique Rey

Résumé

Les tâches de conscience phonologique sont très souvent citées dans les bilans de compétences langagières orales et écrites auprès des enfants. L'objet de cette recherche est de savoir si ces tâches permettent également d'appréhender l'acquisition d'une langue seconde en milieu guidé et de s'interroger sur la construction d'une conscience phonologique spécifique au nouvel apprentissage. Nous avons proposé à un groupe d'enfants de 6ème des exercices en langue anglaise de recherche d'intrus et de répétition de logatomes. L'analyse quantitative et qualitative des erreurs révèle des stratégies différentes lors de ces deux tâches et tend à montrer l'absence d'une nouvelle conscience phonologique.

Mots-clés : acquisition langue seconde, développement, évaluation, conscience phonologique.

Abstract

Phonemic awareness tasks are very often included in reading and writing competency tests for young readers. The purpose of our research is twofold: initially, to investigate whether these tasks allow the perception of the second language acquisition (non materialistic way); secondly, to examine whether a phonemic awareness, specific to this new language, is developed. A group of first grade children was assigned a series of exercises of pseudoword spelling and "intruder research". The quantitative and qualitative analysis of the errors, revealed the use of different strategies during these two tasks, which gives evidence of the absence of a new phonemic awareness.

Keywords : second language acquisition, development, testing, phonemic awareness.

KANTA, Tina ; REY, Véronique (2003) Relation entre la conscience phonologique et l'apprentissage d'une langue seconde, *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage*, vol. 22, p. 135-147.

1. Introduction

Ces dernières années ont montré que la conscience phonologique joue un rôle très important dans le développement des capacités en lecture. De nombreuses études traitent de la conscience phonologique, comme celles de Bradley & Bryant (1983), de Perfetti *et al.* (1987), de Swank & Catts (1994) etc.

Habib (1997) définit la conscience phonologique comme une capacité métaphonologique permettant de repérer la nature composite du langage et de repérer l'ordre de ses constituants. De même, Perfetti *et al.* (1991) définissent la conscience phonologique comme « la manipulation consciente de composants des mots »¹. Lorsque cette capacité se développe chez l'enfant, il devient capable de manipuler les unités sonores du langage oral. Plus précisément, il peut réaliser des tâches telles que la suppression d'un phonème dans un mot, le remplacement d'un phonème par un autre, la segmentation d'un mot en syllabes, en phonèmes etc.

Les travaux sur la conscience phonologique ont permis de mieux comprendre la dyslexie développementale (« Trouble spécifique de la lecture, de l'orthographe et des aptitudes arithmétiques » selon l'O.M.S.). En effet, les chercheurs sont arrivés à la conclusion que les enfants dyslexiques sont caractérisés par un déficit important de la conscience phonologique. Leurs performances dans des tests de conscience phonologique sont nettement inférieures à celles des enfants normaux-lecteurs. Morais (1998) mentionne que des enfants dyslexiques de 7-8 ans n'obtiennent que 55% de bonnes réponses à des tests de soustraction du phonème initial d'un mot. Selon Morais, ce trouble phonologique des enfants dyslexiques est spécifique et durable. Ce résultat est bien sûr propre aux langues à écriture alphabétique.

2. Conscience phonologique et lecture

Selon Perfetti *et al.* (1987), apprendre à lire nécessite le maniement explicite des unités linguistiques. La lecture est alors considérée comme une activité langagière secondaire qui repose sur des processus langagiers primaires. La capacité de lecture demande donc des aptitudes spécifiques grâce auxquelles l'enfant réussira à établir le lien entre la langue orale et la langue écrite. Selon Liberman et Shankweiler (1979), l'apprenti lecteur sera tout d'abord confronté au fait que la chaîne parlée est segmentée en mots qui à leur tour sont

¹ "Conscious manipulation of the components of spoken words".

représentés à l'écrit, par la transcription de leur structure phonologique. Or, cette transcription n'aura de sens pour l'apprenti lecteur que s'il réalise explicitement une analyse segmentale des mots entendus.

Par exemple, un lecteur débutant comprendra pourquoi le mot « bag » est représenté par trois lettres s'il est capable d'identifier à l'oral les trois phonèmes de ce mot. C'est exactement cela que Morais (1998) appelle la « découverte du principe alphabétique » et il le définit de la façon suivante : « *les caractères de notre système d'écriture, les lettres, correspondent à des entités phonologiques abstraites, les phonèmes* ». Les chercheurs emploient aujourd'hui le terme « graphèmes » au lieu de lettres pour répondre à certaines difficultés comme par exemple les cas où un groupe de lettres (« ch ») peut se référer à un seul phonème.

Liberman et Shankweiler émettent l'hypothèse qu'être conscients de la structure phonémique du langage semble être une aptitude indispensable à l'apprentissage de la lecture. Des études comme celle de Bradley & Bryant (1983) ont démontré, en effet, que la conscience phonologique est un bon prédicteur des capacités en lecture et en écriture. De plus, de nombreux travaux montrent que l'entraînement de la conscience phonologique peut être d'une aide précieuse pour l'apprentissage de l'écrit.

Habib (1997), quant à lui, fait état de nombreux travaux attestant une corrélation entre les capacités en conscience phonologique et les capacités en lecture.

Il semble cependant, que le rapport entre la conscience phonologique et la lecture ne soit pas aussi simple.

Perfetti & Rieben (1991) mentionnent que deux scénarios différents sont possibles en ce qui concerne le lien entre ces deux éléments.

D'une part, selon le premier scénario, la conscience phonologique serait une conséquence de l'apprentissage de la lecture alphabétique. Ce serait grâce à la lecture que la conscience phonologique pourrait se développer. Les travaux de Morais, Alegria & Bertelson (1989) sur l'illettrisme illustrent cette première hypothèse. Ces chercheurs ont mis en évidence une ressemblance entre les capacités métaphonologiques des illettrés et celles des locuteurs chinois ; ces derniers n'ayant pas recours à une écriture alphabétique, ne développeraient pas de conscience phonologique.

Selon le deuxième scénario, la conscience phonologique serait un pré-requis à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Autrement dit, ce serait les capacités en conscience phonologique qui rendraient possible l'apprentissage de la lecture. Les études

de Liberman (1980), Bradley & Bradley (1983), Morais (1979) et Kolinsky (1994) ont, en effet, montré que des enfants qui ont reçu un entraînement de la conscience phonologique ont eu des résultats meilleurs en lecture que ceux des enfants non entraînés. Cet avantage en lecture chez les enfants entraînés persiste tout au long de la scolarité de l'école primaire.

On voit donc que ces deux scénarios ont donc été vérifiés et confirmés par plusieurs études. La conscience phonologique est en même temps un pré-requis et un résultat de l'apprentissage de la lecture. On pourrait donc établir une distinction entre une conscience phonologique implicite qui serait un pré-requis pour l'apprentissage de la lecture et une conscience phonologique explicite qui, elle, serait le résultat de l'apprentissage de la lecture.

Il reste que, dans les langues écrites de type alphabétique, les capacités en conscience phonologique sont étroitement liées au bon développement de la lecture.

3. Conscience phonologique et apprentissage d'une langue étrangère

Notre étude concerne le développement de la conscience phonologique lors de l'apprentissage d'une langue étrangère et pose la question suivante : lors de l'apprentissage (oral et écrit) d'une langue étrangère en milieu scolaire guidé, utilisons-nous la conscience phonologique déjà mise en place lors de l'acquisition de la lecture en langue maternelle ou alors développons-nous une nouvelle conscience phonologique, basée sur le système phonologique de la nouvelle langue ?

Si de nombreuses études ont porté sur les capacités phonologiques chez le monolingue, très peu de recherches se sont intéressées à ces capacités chez le locuteur bilingue.

L'étude de Durgunoglu *et al.* (1993) montre qu'il y aurait un transfert de la conscience phonologique d'une langue à l'autre et par conséquent, que la conscience phonologique serait un bon prédicteur des capacités en lecture, inter- et intra- linguistique. Cependant, les auteurs ont abordé le sujet du point de vue du codage alphabétique exclusivement. En effet, avec le terme « conscience phonologique », les auteurs font référence à la compréhension du codage alphabétique et non aux manipulations des unités phonologiques. Effectivement, une fois le principe alphabétique compris et appris, il peut s'appliquer à toutes les langues. Cependant, lors de l'apprentissage d'une langue nouvelle, les phonèmes peuvent engendrer des liens nouveaux avec les graphèmes. L'enfant recourt-il aux phonèmes de sa langue maternelle ou bien développe-t-il une conscience phonologique spécifique à la nouvelle langue. Dans la perspective de la dyslexie

développementale, cette question permettrait de savoir si cette pathologie engendre des difficultés spécifiques lors de l'apprentissage d'une langue seconde. En effet, les enfants dyslexiques sont repérés pour leurs mauvaises compétences en conscience phonologique. Si les enfants témoins ont recours à leur conscience phonologique en langue maternelle pour apprendre une nouvelle langue en milieu guidé, alors les enfants dyslexiques sont effectivement en difficulté.

4. Notre étude

4.1. Population

Il s'agit de 30 enfants francophones de 6^{ème}, 15 garçons et 15 filles. Leur âge moyen était de 11 ; 10. Il s'agissait d'enfants qui avaient juste commencé à étudier l'anglais. L'étude a eu lieu au mois de mars, ils avaient alors reçu 6 mois de cours. Il s'agissait d'une classe spéciale, puisque les enfants avaient à suivre beaucoup plus d'heures d'anglais, qu'une classe ordinaire et avec des professeurs anglophones, mais d'origines différentes pour que les enfants s'habituent aux différents accents. Les résultats de tous les enfants étaient assez bons et leur professeur n'avait pas observé de difficultés particulières en lecture.

4.2. Épreuves

Les enfants ont passé le test de façon collective, pendant l'heure de leur cours d'anglais et avec la présence de leur professeur dans la salle, pour qu'ils se sentent à l'aise. Ils ont passé le test deux fois car on s'est aperçu que la première épreuve n'était pas suffisante : les tâches à effectuer étant inconnues et nouvelles, ils avaient besoin d'un temps d'habituation. On a observé d'ailleurs de grandes différences entre les résultats de la première et de la deuxième passation du test. Parmi les enfants, certains ont mieux réussi lors de la deuxième passation, précisément parce qu'ils se sont familiarisés avec les exercices. Pour d'autres au contraire, les résultats ont été pires : la tâche leur semblait lourde et ils s'étaient vite déconcentrés. Pour les calculs, nous avons retenu la meilleure performance de l'enfant.

Les épreuves comportent deux types de tâches : une recherche d'intrus qui nous permet d'appréhender la conscience phonologique en langue seconde (ici l'anglais) et une dictée de logatomes. La recherche d'intrus permet d'évaluer les capacités de segmentation des mots en phonèmes. Cette tâche nécessite une capacité de discrimination. La dictée de logatomes requiert en plus une capacité d'identification de phonèmes en anglais pour les convertir en

graphèmes. Si les deux tâches obtiennent des résultats similaires, alors les enfants discriminent et identifient les phonèmes en langue anglaise ; si les résultats en dictée de logatomes sont significativement inférieurs aux résultats dans l'épreuve de recherche d'intrus, alors les capacités des enfants en identification des phonèmes sont déficitaires.

Le test est composé de 7 exercices au total : six exercices de recherche d'intrus et un exercice de dictée de logatomes. Lors des exercices de recherche d'intrus, on a fait entendre aux enfants trois mots et on leur a demandé d'indiquer quel mot ne commence pas avec le même son que les deux autres, quel mot ne contient pas le même son au milieu et quel mot ne finit pas avec le même son. Les consonnes initiales, intermédiaires ou finales des mots retenus pour les tests s'opposaient soit par rapport à leur lieu d'articulation, soit par rapport au voisement. En ce qui concerne les logatomes, ce sont des mots inventés par nous-mêmes. Ils ne ressemblent à aucun mot de la langue anglaise mais suivent les règles et les principes de la langue. Les enfants devaient écrire ce qu'ils entendaient. L'exercice de dictée comportait des logatomes et non des vrais mots. Les enfants étaient obligés d'utiliser les informations phonologiques pour les écrire et non leur lexique orthographique. Tous les exercices sont en annexe.

4.3. Résultats

Lors des exercices de recherche d'intrus, les résultats dépendent significativement de la place de l'intrus et non de la caractéristique phonologique du segment. Nous avons réalisé un test Anova à deux facteurs (place de l'intrus et nature phonologique de l'intrus). Il y a une différence significative entre ces facteurs ($F=0.794$, $p=.0001$). Comme le montre la figure 1, il n'y a pas de réponses différentes entre les stimuli portant sur le voisement (Vois) et les stimuli portant sur le lieu (Lieu), mais les intrus situés en initiale de mot (Deb) sont mieux repérés que les intrus situés aux autres places dans le mot (intervocalique (Mil) et finale (Fin)). L'attaque du mot est donc bien une place privilégiée dans le traitement de la recherche d'intrus.

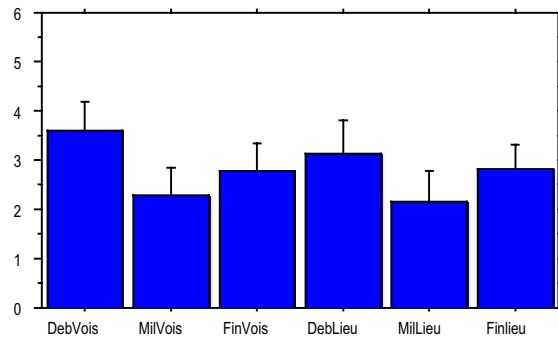


Figure 1

Résultats (sur 6) des performances des enfants en recherche d'intrus selon la place dans le mot (début, milieu ou fin) et selon la catégorie phonologique (voisement ou lieu d'articulation) pour l'ensemble des enfants (DebVois, début et voisement ; MilVois, milieu et voisement ; FinVois, fin et voisement ; DebLieu, début et lieu ; MilLieu, milieu et lieu ; FinLieu fin et lieu).

Lors de l'exercice de dictée de logatomes, le score moyen des enfants a été de 1.1 sur 10. Il y a une différence significative entre le test de recherche d'intrus et le test de dictée de logatomes (test anova à un facteur, $F=0.655$, $p=.0001$). Les stratégies employées pour réaliser ces exercices ne sont donc pas les mêmes. La grille d'analyse que nous proposons préconise de distinguer deux catégories de fautes : les fautes macro-phonologiques qui concernent l'axe syntagmatique (omission, insertion et métathèse) et les fautes micro-phonologiques qui concernent l'axe paradigmatique (lieu, mode, voisement). Le tableau 1 présente les erreurs commises lors de l'écriture de ces logatomes dans la tâche de dictée.

Logatomes	Erreurs commises	Logatomes	Erreurs commises
1. Glutry	Omission du //, omission du /r/ ou transformation du /r/ en //.	6. Praper	Omission du /r/, transformation du /p/ en /k/ et du /r/ en //.
2. Groubal	Transformation du /b/ en /m/ ou en /p/ et transformation du /r/ en //.	7. Bock	Transformation du /b/ en /d/ , du /k/ en /t/ et du /t'/ en /ts/.
3. Greeber	Transformation /g/ en /k/, du /r/ en // et du /b/ en /v/.	8. Ned	Transformation du /d/ en /t/
4. Faber	Transformation du /f/ en /t/.	9. Carrow	Transformation du /k/ en /t/ et du /r/ en //.
5. Perping	Transformation du /p/ en /f/ ou en /k/ et omission du /r/.	10. Tisle	Transformation du /t/ en /p/, omission du /s/ et insertion d'une voyelle entre le /s/ et le //.

Tableau 1
Les erreurs commises par les enfants lors de l'écriture des logatomes

Les figures 2 et 3 présentent le nombre de fautes obtenues pour l'ensemble des enfants interprétées selon notre grille. Il s'avère que les fautes d'omission sont majoritaires parmi les fautes macro-phonologiques. Elles correspondent à une simplification de la structure syllabique : les structures en cluster (CCV) deviennent des structures de type CV. Certaines fautes sont systématiques comme l'omission du // et du /r/ dans le logatome « glutry » ou alors l'insertion d'une voyelle dans les cas où le // a le rôle de noyau syllabique comme dans le logatome « tisle » par exemple.

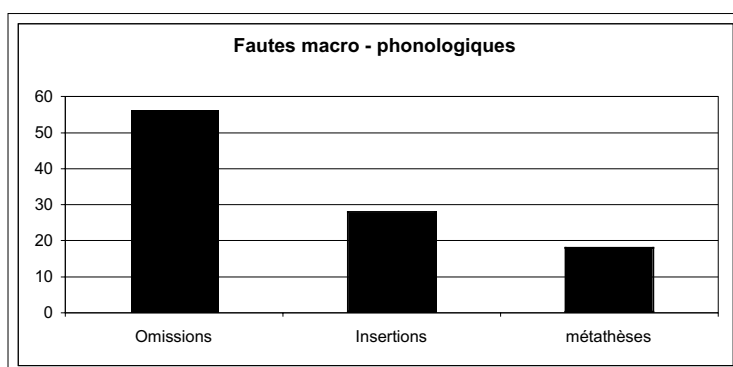


Figure 2
Présentation du nombre de fautes macro-phonologiques (omissions, insertions, métathèses) pour l'ensemble des enfants, lors de la tâche de dictée de logatomes

En ce qui concerne les fautes micro-phonologiques, ce sont les erreurs de lieu et de mode d'articulation qui sont dominantes. Il y a plus particulièrement des occlusives aspirées de l'anglais (/t'/ et /k'/) qui sont écrites comme des aspirées (/ts/ et /ks/). Comme ces consonnes aspirées n'existent pas en français, il y a donc eu référence au système phonologique français pour traduire à l'écrit le phonème.

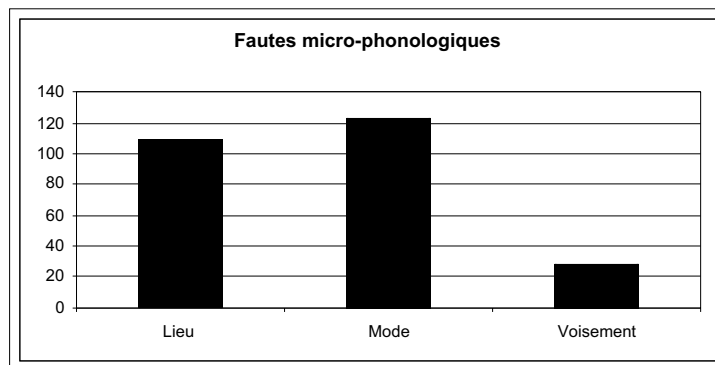


Figure 3
Présentation du nombre de fautes micro-phonologique (lieu, mode et voisement) pour l'ensemble des enfants, lors de la tâche de dictée de logatomes

Discussion et conclusion

On se rend compte que les stratégies des enfants en conscience phonologique lorsqu'ils acquièrent l'anglais comme langue seconde sont comparables aux stratégies réalisées en langue maternelle décrites dans la littérature (Perfetti & Rieben, 1991) : la recherche d'intrus à l'initiale du mot est mieux réalisée que cette même recherche en milieu et en fin de mot.

Se pose alors la question suivante : ces enfants francophones qui apprennent l'anglais comme langue seconde ont-ils recours au système phonologique de l'anglais ou se réfèrent-ils au système phonologique du français ? La différence significative entre nos deux tâches expérimentales semblerait attester d'un recours au système phonologique français. Les fautes que nous avons relevées témoigneraient du fait que les phonèmes de la langue anglaise sont traités comme s'ils étaient des phonèmes français. Ils analysent la langue anglaise en se basant sur le système phonologique et phonotactique du français, d'où

l'assourdissement des consonnes sonores en finale, la transformation des consonnes aspirées en consonnes affriquées et l'insertion d'une voyelle lorsque la consonne /l/ est noyau syllabique. En bref, on pourrait dire que les fautes des enfants à l'écrit reflètent tout simplement leur langue maternelle.

La comparaison de nos deux tâches (recherche d'intrus et dictée de logatomes) révèle donc bien des stratégies différentes (discrimination versus identification) et permet de montrer que les enfants ont recours au système phonologique de leur langue maternelle pour traiter les nouveaux phonèmes de la langue seconde.

Par la suite, les fautes d'écriture vont progressivement diminuer, au fur et à mesure que nous nous familiarisons avec la langue et ses structures sonores et au fur et à mesure que nous enrichissons notre lexique orthographique. La notion de lexique orthographique renvoie à l'idée qu'avec l'écrit nous apprenons à visualiser la langue. L'information auditive sera négligée car en ayant recours au lexique orthographique, nous n'essayons plus de transcrire les phonèmes.

Pour finir, nous devrions insister sur le fait qu'il s'agit de l'acquisition d'une langue seconde en milieu guidé (milieu scolaire). Cela signifie que l'acquisition de la langue orale se réalise en même temps que l'apprentissage de la langue écrite. Une étude à envisager serait la comparaison des capacités phonologiques en langue étrangère d'enfants ayant appris cette langue en milieu non guidé. Ainsi, nous pourrions nous rendre compte de l'incidence de la méthode d'enseignement d'une langue sur le maniement phonologique de cette langue.

Cette première étude nous invite à poursuivre ces travaux afin d'appréhender objectivement les difficultés des enfants lors de l'apprentissage d'une langue seconde.

Bibliographie

- BERTELSON, P. ; GELDER, B. D. ; TFOUNI, L. V. ; MORAIS, J. (1989) Metaphonological abilities of adult illiterates: New evidence of heterogeneity. *European Journal of Cognitive Psychology*, 3(239-250).
- BRADLEY, L. ; BRYANT, P.E. (1983) Categorizing sound and learning to read : A causal connection, *Nature*, 303 : 419-421.
- DURGUNOGLU, A. ; NAGY, W. ; HANCIN-BHATT, B. (1993) Cross-language transfer of phonological awareness, *Journal of Educational Phonology*, vol . 85, p.453-465.
- GOMBERT, J.-E. ; COILE, P. (2000) Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme , in Kail, M. & Fayol, *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans*, vol. 2., Coll. Psychologie et Sciences de la Pensée. Paris, France : PUF, p. 117-150.
- HABIB, M. (1997) Dyslexie : le cerveau singulier, Solal éditeurs.

- KOLINSKY, R. ; MORAIS, J. (1994) Perception and awareness in phonological processing: The case of the phoneme. *Cognition*, 50, 287-297.
- LIBERMAN, I. Y. ; SHANKWEILER, D. (1979) Speech, the alphabet and teaching to read, in Resnick & Weaver, *Theory and practice of early reading*, vol. 2 : 109-132, Hillsdale, New Jersey.
- LIBERMAN, I. Y. (1980) Steps towards literacy, dans Levinson & Sloan, *Auditory processing and language : Clinical and research perspectives*, New York.
- LIBERMAN, I.Y. ; SHANKWEILER, D. ; FISCHER, F.W. ; CARTER, B. (1974) Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child, *Journal of experimental child psychology*, 18 :201-212.
- MORAIS, J. ; BERTELSON, P. ; CARY, L. ; ALEGRIA, J. (1979) Does awareness of speech as a sequence rise spontaneously?, *Cognition*, vol. 7, p. 323-331.
- MORAIS, J. (1994) *L'art de lire*, éditions Odile Jacob : Paris.
- MORAIS, J. (1998) *Apprendre à lire*, éditions Odile Jacob : Paris.
- PERFETTI, L. ; BECK, BELL, HUGHES, (1987) Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal : A longitudinal study of first grade children, *Merrill-Palmer Quarterly*, 33 :283-319.
- PERFETTI, L. ; RIEBEN, C. (1991) *Learning to read : basic research and its implications*, Hillsdale, New Jersey.
- SWANK, L. ; CATTS, H.W. (1994) Phonological awareness and written word decoding, *Language, speech and hearing in schools*, 25 : 9-14.
- WARRICK, N. ; RUBIN, H. ; ROWE-WALSH, S. (1993) Phoneme awareness in language-delayed children : Comparative studies and intervention, *Annals of dyslexia*, 43 : 153-173.

Annexe

Exercices de conscience phonologique en anglais

1	/p/ - /b/	ball	park	pen
2	/t/ - /d/	time	toast	dog
3	/k/ - /g/	game	cat	cow
4	/p/ - /b/	bed	put	beach
5	/t/ - /d/	tell	date	dark
6	/k/ - /g/	kill	gun	go

Trouver les deux mots qui commencent par le même son (voisement)

1	/p/ - /t/	paste	toy	pony
2	/b/ - /d/	book	burn	doll
3	/t/ - /k/	come	cold	text
4	/d/ - /g/	desk	give	dad
5	/b/ - /d/	can	tooth	team
6	/t/ - /k/	birth	bin	desk

Trouver les deux mots qui commencent par le même son (lieu)

1	/p/ - /b/	keeper	rubbish	sleeping
2	/t/ - /d/	butter	city	leading
3	/k/ - /g/	local	pocket	foggy
4	/p/ - /b/	robber	depot	debute
5	/k/ - /g/	cookie	mugging	maker
6	/p/ - /b/	baby	open	puppy

Trouver les deux mots qui contiennent le même son au milieu du mot (voisement)

1	/p/ - /t/	happy	jetty	paper
2	/b/ - /d/	shadow	hobby	label
3	/t/ - /k/	daughter	brighten	package
4	/d/ - /g/	doggy	credit	feeder
5	/p/ - /t/	sloppy	matter	gripping
6	/p/ - /t/	happen	pity	fatter

Trouver les deux mots qui contiennent le même son au milieu du mot (lieu)

1	/p/ - /b/	deep	rope	stab
2	/t/ - /d/	rote	cat	bleed
3	/k/ - /g/	make	dog	look
4	/t/ - /d/	fat	speed	rude
5	/k/ - /g/	rug	shake	cheek
6	/k/ - /g/	pig	knock	luck

Trouver les deux mots qui contiennent le même son à la fin du mot (voisement)

1	/p/ - /t/	fat	sleep	rope
2	/b/ - /d/	mad	knob	feed
3	/t/ - /k/	thick	but	state
4	/d/ - /g/	frog	big	sad
5	/p/ - /t/	mate	hat	ship
6	/b/ - /d/	bad	lead	lobe

Trouver les deux mots qui contiennent le même son à la fin du mot (lieu)

Dictée de logatomes

glutry
groubal
greeber
faber
perping
praper
bock
ned
carrow
tisle