

80-81-07

UNIVERSITE D'ALGER



INSTITUT DES LANGUES ETRANGERES

DEPARTEMENT DE FRANCAIS

جامعة بوبكر بلقايد \* تلمسان \*  
كلية الآداب و اللغات  
مكتبة اللغات الأجنبية

Inscrit sous le N° 00234  
Date: 06/02/2008  
Cote .....

# ACQUISITION DU LANGAGE EN SITUATION DE PLURILINGUISME

(ETUDE PHONEMATIQUE ET LEXICALE D'UN CAS)

MEMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION

DU DIPLOME DE MAGISTER

PAR

SALIHA AMEUR-AMOKRANE

SOUS LA DIRECTION DE

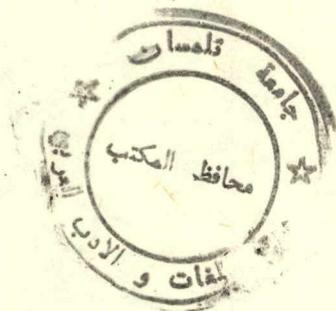
DALILA MORSLY - SILEM

ALGER 1987

**CHAPITRE II**

**ETUDE DU NIVEAU PHONEMATIQUE**

# INTRODUCTION



Je tiens à remercier, ici, Madame Dalila  
SILEM-MORSLY et Monsieur Mohamed BELKAID  
pour leur amabilité, leur aide et les con-  
seils qu'ils ont bien voulu me prodiguer.

Je remercie, également, tous ceux, parents  
et amis, qui, par leur confiance et leur  
soutien, m'ont permis de mener à bien ce  
travail.

+

"Combien pensent qu'il n'y a pas à intervenir dans l'acquisition, le développement et l'usage de ce qu'on appelle la langue maternelle, et que l'on appelle ainsi en y voyant peut-être un don maternel, comme la vie et la nourriture".

C. LANGEVIN

"Les enfants sont dans les meilleures conditions de croissance en général, d'acquisition du langage en particulier, si leurs parents, à défaut les personnes chargées de suppléer ceux-ci, s'occupent d'eux assidûment, aussi calmement que possible, habilement s'il se peut".

M. COHEN

## INTRODUCTION

### I- OBJECTIF DU TRAVAIL

La question que nous nous sommes posée dans le cadre de cette étude est celle de la mise en place d'un système linguistique chez un seul informateur, durant la période allant de 20 à 30 mois, dans une situation de plurilinguisme.

Ceci nous a conduit à soulever différents problèmes :

1- Sachant que le milieu n'est pas indifférent et qu'il influence, toujours, d'une manière ou d'une autre l'apprentissage de la langue maternelle, notre objectif dans le cadre de cette étude, est de savoir, vu la situation linguistique dans laquelle évolue notre informateur, à quel niveau se situe exactement l'influence :

- se limite-t-elle aux emprunts lexicaux qui sont facilement observables ?

- se fait-elle sentir à d'autres niveaux ?

Si oui, peut-on parler d'une influence positive ou négative, ceci par comparaison avec la progression telle qu'elle a été décrite chez des enfants monolingues.

C'est à cette série de questions que nous nous proposons de répondre dans le cadre de cette étude.

2- Le découpage de l'analyse en différents niveaux (phonologique, syntaxique, lexical) nous a paru important parce que, comme le signale ALARCOS-LLORACH, l'enfant acquiert, assez rapidement, les unités de

deuxième articulation

"ou éléments diacritiques phoniques qui permettent de distinguer les signifiants entre eux, et il apprend assez vite, encore qu'imparfaitement, à s'en servir. Par contre, la première articulation... n'apparaît que plus tard et progresse plus lentement". (1)

Pour cette raison, il apparaît nécessaire d'examiner et donc de

bien distinguer

"...le processus d'acquisition des éléments phoniques, c'est à dire l'établissement et la maîtrise du système phonologique, et l'apprentissage du système morpho-syntaxique et du vocabulaire."(1)

Toutefois, ce n'est pas uniquement la différence de rapidité dans la maîtrise des unités de première et de deuxième articulation qui nous conduit à distinguer les différents niveaux d'analyse. En effet, ce qui nous semble, également, important à signaler, c'est que l'acquisition des unes est indépendante de celle des autres.

De fait, nous constatons que des difficultés articulatoires peuvent subsister alors même que l'enfant commence à manier des structures syntaxiques assez complexes.

Ceci s'explique par le fait que, comme le remarque Marc Richelle,

"le langage de l'enfant ne s'élabore donc pas comme un édifice dont les briques seraient des phonèmes. C'est en maniant l'outil linguistique dans tous ses aspects - syntaxique et sémantique - qu'il en structurera le cadre phonologique". (2)

---

(1)- ALARCOS-LLORACH (E), "Acquisition du langage par l'enfant" in Le Langage, Encyclopédie de la Pleiade, Gallimard, Paris 1968, p.330

(2) RICHELLE (M) L'acquisition du langage Dessart et Margada, Bruxelles 1976. p.64

⤵ Cependant, vu le cadre nécessairement limité de la recherche que nous entreprenons, nous nous trouvons dans l'obligation de ne nous pencher que sur deux des niveaux, à savoir : le niveau phonématique et le niveau lexical. Néanmoins, nous nous réservons la possibilité d'étudier ultérieurement, peut être dans le cadre d'un autre travail de recherche, le niveau syntaxique.

3 - Nous avons choisi de faire une monographie, c'est à dire d'étudier l'acquisition du français par un seul informateur.

Pourquoi ?

Nous sommes bien, évidemment, conscients des limites de ce genre de travail. En effet, les résultats que nous allons obtenir seront difficilement généralisables, dans la mesure où toute acquisition du langage est nécessairement très individualisée.

De plus, s'agissant d'un cas isolé, notre étude ne peut pas prendre "en compte les variables socio-culturelles de l'apparition du langage chez le tout petit".(1)

Néanmoins, comme le signale D. FRANCOIS,

"L'acquisition du langage est très individualisée dans sa complexité et son approche exige un degré de finesse que seule une étude idiolectale intensive permet d'obtenir dans un premier temps... A travers les cheminements d'un sujet, on peut tenter de dégager les lignes de force de l'acquisition et par comparaison avec d'autres cheminements, les traits généraux de cette acquisition, mais comparer les idiolectes nous paraît relever d'une étape nécessairement ultérieure". (2)

4 - Enfin, la tranche d'âge choisie nous semble pouvoir, également se justifier. Effectivement, si nous avons constaté que les tranches

---

(1) LEGRAND-GELBER (R) - "L'acquisition de la langue maternelle", in Linguistique PUF, Paris 1980 - p. 422

(2) FRANCOIS (D) - "Du pré-signe au signe" in La syntaxe de l'enfant avant 5 ans coll. Langue et langage - Larousse Paris 1977 p. 53

d'âge considérées comme correspondant à de grandes étapes dans l'acquisition du langage varient d'un auteur à un autre, néanmoins, il semblerait que pour un certain nombre d'entre eux, à quelques variantes près, la période que nous avons choisie, apparaît comme relativement importante et homogène.

En effet, D. FRANCOIS parle d'une étape allant de 19 mois  $\frac{1}{2}$  à 36 mois avec deux sous étapes allant de 20 à 26 mois et de 26 à 36 mois.

R. LEGRAND-GELBER parle d'un cadre pré-syntaxique qui commence à 20 mois et qui va jusqu'à 30 ou 42 mois, c'est à dire au moment où le maniement linguistique de l'enfant lui permet d'entrer en communication avec des interlocuteurs autres que ceux du milieu familial.

E. ALARCOS-LLORACH parle d'une étape qui commence vers 1 an  $\frac{1}{2}$  c'est à dire au moment où apparaissent les premières constructions qui alternent avec le signe-phrase.

Pourtant, il est important de signaler que, quelque soit le découpage opéré, tous les auteurs sont d'avis que :

" on se gardera d'accorder une valeur absolue aux indications chronologiques et surtout de durcir les tranches d'âge que nous avons isolées en "stades" d'acquisition". (1)

---

(1) FRANCOIS (D) "Du pré-signe au signe" in La syntaxe de l'enfant avant 5 ans op. cit. p. 54

## II - JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET

Après avoir présenté les objectifs de notre travail, nous allons à présent tenter de voir quelle peut être sa portée et par là même sa justification.

Tout d'abord à l'échelle nationale, c'est à dire dans la situation linguistique algérienne, notre travail nous semble pouvoir se justifier dans la mesure où il s'agit pour nous de décrire une situation :

l'apprentissage du français comme langue maternelle,

"Il faut entendre par langue maternelle une langue qui a été acquise par immersion et non en suivant un enseignement délibéré (que se soit la langue de la mère ou de la nourrice, peu importe)".(1)

qui, bien que de plus en plus marginale, n'en existe pas moins à ce jour.

Pour cette raison, l'intérêt de notre travail pourrait être qu'il nous permet :

- de rendre compte d'une situation en voie de disparition mais qui, toutefois, fait encore partie de la réalité algérienne. Il peut donc s'intégrer dans un ensemble plus vaste qui serait la description de la situation linguistique algérienne.

- de fournir des instruments méthodologiques pour l'étude d'autres situations plus ou moins similaires mais beaucoup plus fréquentes. En effet, nous pensons qu'en Algérie, à l'heure actuelle, l'emploi concurrentiel, dès le plus jeune âge, d'au moins deux langues est assez courant, en particulier chez les enfants berbérophones fréquentant la crèche ou des enfants issus de couples mixtes arabe/kabyle...

- de donner un aperçu sur le bagage linguistique

---

(1) THIERY (C.-A.T) "Le bilinguisme vrai" (l'acquisition d'une double compétence) in Etudes de linguistique appliquée n° 24 Déc.1976 -Didierp.54

dont dispose un certain nombre d'enfants algériens à l'entrée en première année élémentaire.

Notre travail pourrait donc être une contribution, aussi modeste soit-elle, à une meilleure adaptation de l'enseignement au niveau réel des enfants, car, comme le signale J. MERESSE-POLAERT,

"la pédagogie est peut être un art, mais celui qui doit le pratiquer au jour le jour aime s'appuyer sur certaines connaissances précises : connaissance des programmes, connaissance des possibilités des enfants, adaptation des uns aux autres".(1)

Par ailleurs, enfin, à une échelle plus vaste, il nous semble que dans la mesure où nombre d'enquêtes ont été réalisées sur l'apprentissage du français chez des enfants monolingues, il serait, peut être, intéressant de dégager, si possible, les spécificités de cet apprentissage dans une situation de plurilinguisme et plus précisément dans une situation de contact entre trois langues - le français - le kabyle - l'arabe.

Car, comme le signale M. BERTHOZ-PROUX, dans la conclusion à son article "Aperçu de certains développements récents des recherches sur l'acquisition du langage",

"On s'étonnera peut être de ne trouver dans les travaux évoqués ici aucune référence au domaine du bilinguisme : acquisition et compétence de communication réellement bilingues, il y a, en effet, encore peu d'études sur ces sujets". (2)

Notre étude peut donc être considérée comme une tentative

---

(1) MERESSE-POLAERT (J) - Etude sur le langage des enfants de 6 ans  
Ed. Delachaux Niestlé, Neuchâtel 1969 p. 11

(2) BERTHOZ-PROUX (M) - "Aperçu de certains développements récents des recherches sur l'acquisition du langage" in Langue française n° 27 Septembre 1975 p. 121

de combler cette lacune et pour la mener à bien, nous sommes partis d'un corpus que nous allons, à présent, tenter de présenter brièvement.

III - LE CORPUS

A/- Description du corpus :

Notre corpus se compose :

- d'une part, d'un "journal" dans lequel nous avons consigné régulièrement toutes les premières apparitions, aussi bien de monèmes que de structures. Il s'agit, donc, d'un relevé qui se veut exhaustif de toutes les productions de l'enfant.

- d'autre part, d'un échantillon recueilli à l'aide de dix enregistrements d'une demi-heure chacun, réalisés à intervalles irréguliers à partir du 23<sup>ème</sup> mois.

Nous pensons pouvoir justifier le choix de ce corpus de différentes manières:

- En ce qui concerne le "journal", nous considérons qu'il est important du fait qu'il nous permet de mieux cerner la compétence réelle de l'enfant. En effet, nombre de productions, qui font partie de la compétence de l'enfant, ne sont pas attestées dans les différents corpus enregistrés. Ceci s'explique par le fait que, l'enfant se trouvant encore à une étape où il produit essentiellement des énoncés en situation, la nécessité de le retenir dans le voisinage immédiat du magnétophone, pour obtenir un enregistrement d'une certaine qualité et faciliter par la suite la transcription, restreint le cadre dans lequel il évolue, ce qui limite par la même occasion les énoncés produits, et cela malgré nos efforts pour placer l'enfant dans des situations de production stimulantes (recours aux images, aux jouets...).

De plus, comme le signale D. FRANCOIS,

2  
"...surtout pour ce type d'étude, les enregistrements s'avèrent très décevants : le langage de l'enfant, en effet, n'est pas étale, banalisé; plus, que celui des adultes, il est constitué de moments privilégiés qu'il faut s'efforcer de saisir". (1)

- Pour ce qui est des enregistrements, et malgré ce qu'en dit D. FRANCOIS et que nous avons repris, il nous semble qu'ils peuvent être également intéressants. En effet, sachant que, comme le souligne R. LEGRAND-GELBER,

"l'acquisition linguistique se caractérise par une continuité dans laquelle avancés, temps morts et régressions s'entremêlent en permanence", (2)

l'enregistrement nous donne la possibilité de voir la fréquence relative durant un laps de temps déterminé, des différents types de productions. L'évolution de la fréquence nous permet de rendre compte de la dynamique de l'acquisition et par là même de la mise en place progressive du système linguistique.

B/- Déroulement de l'enquête :

- Corpus A : "le journal"

Tout au long des 10 mois qu'a duré notre étude, nous avons essayé, dans toute la mesure du possible, (l'enfant n'était pas toujours présent, nous n'étions pas toujours disponibles), de consigner en transcription phonétique toutes les productions de l'enfant au fur et

---

(1) FRANCOIS(D) " Du pré-signe au signe" in La syntaxe de l'enfant avant 5 ans op. cit. p. 53

(2) LEGRAND-GELBER (R) "L'acquisition de la langue maternelle" in Linguistique op. cit. p.423

à mesure de leur apparition. Puis, nous les avons regroupées par tranche mensuelle, ce qui nous permet de voir, mois après mois, toutes les productions de l'enfant, les différences dans le nombre d'unités acquises chaque mois, la variation des centres d'intérêt...

De ce fait, les unités relevées à 20 mois ne l'ont plus été par la suite, sauf dans les cas où il y a eu réajustement des unités au niveau phonique essentiellement.

Exemple : / b ɔ l ɔ̃ / (20 mois) — / b i b e l o / (21 mois)  
— / b i b e ʁ ɔ̃ / (24 mois) pour "biberon".

Cependant, il est bien évident que l'apparition de la forme / b i b e ʁ ɔ̃ / n'exclut pas les apparitions même isolées des formes précédentes.

- Corpus B : "L'enregistrement" :

Compte tenu des remarques faites par L. LENTIN, à savoir que :  
"pour le moment, et pour longtemps encore sans doute, il faut recueillir les faits significatifs. Les faits, qu'il s'agisse du fonctionnement d'une structure syntaxique précise... ou de diverses constructions..., on ne saurait les attendre passivement, car cela supposerait l'accumulation d'une masse impensable d'observations, il faut en favoriser l'apparition", (1)

nous avons recueilli l'essentiel de notre corpus dans des situations de dialogue. Les enregistrements (aussi bien la part de l'enfant que celle des adultes) sont transcrits phonétiquement in extenso.

Toutefois, nous devons signaler que les enregistrements n'ont pu être réalisés qu'à partir du 23<sup>ème</sup> mois, ceci du fait que l'enfant

(1) LENTIN (L) "Apparition de la syntaxe chez l'enfant" in Langue française n° 27 septembre 1975 p.22

9 étant accoutumé à écouter de la musique sur le magnétophone, il en exigeait chaque fois que nous étions amenés à manipuler l'appareil en sa présence. Il a donc fallu renoncer à utiliser le poste pendant quelques mois, jusqu'à ce que l'enfant s'en désintéresse et c'est à ce moment là, seulement, que nous avons pu procéder aux premiers enregistrements.

#### IV - PRESENTATION DE L'INFORMATEUR ET DE LA SITUATION LINGUISTIQUE DANS LAQUELLE IL EVOLUE

Notre informateur, (qui est notre propre enfant), est un garçon né en janvier 1982, il est âgé de 20 mois au début de l'enquête et de 30 mois à la fin. Il est enfant unique 'd'un couple où le père et la mère travaillent. Le père est cadre dans une Société Nationale, la mère est enseignante. Les parents sont tous deux berbérophones mais pratiquent régulièrement le français.

Lorsque la mère travaille, c'est à dire environ 3 jours sur 7, l'enfant est mis en nourrice chez une personne qui est chargée de le garder depuis environ 9 h. jusqu'à 19 h., soit une dizaine d'heures par jour.

En dehors des jours de travail, et du fait que le couple vit seul, l'enfant est en contact essentiellement avec sa mère, le père travaillant 5 jours sur 7 et ne rentrant qu'à partir de 19 heures.

Pendant les week-ends, les parents sont souvent amenés à rendre visite à la famille. Ce sont les seules occasions où l'informateur a des contacts avec d'autres enfants du même âge.

De ce que nous venons de signaler il ressort que notre informateur évolue dans une situation linguistique assez particulière que nous allons, à présent, tenter de caractériser de façon un peu plus précise.

Comme nous l'avons déjà signalé, notre informateur vit le plus souvent seul avec son père et sa mère qui s'adressent à lui en français. Toutefois, les parents, pour communiquer entre eux, et cela, même en présence de l'enfant, ont, parfois, recours au kabyle.

Par ailleurs, lors des contacts avec les autres membres de la famille, (les grands parents de l'enfant en particulier), seul le kabyle est utilisé ; l'enfant, lui-même, est, dans cette situation, interpellé en kabyle.

La personne chez qui l'enfant est mis en nourrice, les jours où la mère travaille, lui parle, également, en français. Cependant, étant arabophone, elle s'adresse en arabe à son mari et à ses enfants et, parfois, même à notre informateur.

Ainsi donc, si les personnes qui sont majoritairement en contact avec notre informateur s'adressent à lui en français, il n'en demeure pas moins que celui-ci évolue dans un milieu où l'arabe et le kabyle sont couramment utilisés. De ce fait, nous pensons qu'il est possible de parler d'un bain linguistique dans ces deux langues.

**CHAPITRE I**

**PARTIE THEORIQUE**

CHAPITRE I

PARTIE THEORIQUE

Pour entamer cette partie théorique, nous allons tout d'abord nous attacher à dégager quelques uns des aspects généraux de l'apprentissage d'une langue, avant, d'une part de mettre en évidence les problèmes que pose l'étude des productions aux premiers stades de l'acquisition, d'autre part de cerner plus précisément ce qui fait la spécificité de la situation que nous nous proposons d'étudier (le plurilinguisme).

I - L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE

Dans un premier temps, il nous semble intéressant de dégager dans cet apprentissage un certain nombre de caractères généraux qui, comme nous le verrons dans la suite de notre travail, pourront faire la spécificité de l'apprentissage du français par notre informateur.

(Ex: - imitation par l'enfant de la langue des adultes

- influence inégale des différentes personnes constituant son entourage...)

A/- Caractères généraux :

Tout d'abord il nous parait important de signaler, dans la mesure où notre étude porte sur les productions de l'enfant, que dans toute acquisition la compréhension précède la production. Par conséquent, le fait qu'une structure n'apparaisse chez l'enfant qu'à un

âge déterminé ne signifie pas qu'avant cet âge l'enfant soit incapable de comprendre les énoncés contenant cette même structure.

Ce décalage entre production et compréhension pourrait s'expliquer ainsi :

"Le sujet décode le message en s'appuyant sur des indices sémantiques et contextuels qui dispensent d'une appréhension exacte de l'organisation syntaxique requise, par contre, pour la production". (1)

Par ailleurs, nous pensons devoir mettre l'accent sur le fait que l'acquisition d'une langue doit être nécessairement motivée. En effet, apprendre une langue n'est pas une fin en soi, bien au contraire, l'apprentissage doit être, pour l'enfant, un moyen :

- de découvrir ce qui l'entoure (plus le milieu environnant de l'enfant est riche en stimulations, plus son langage le sera).

"La richesse verbale et la précision d'expression d'un enfant dépendent pour une large part de conditions sociales et familiales". (2)

- d'arriver à ses fins, c'est à dire d'influencer son entourage, d'imposer ses désirs.

C'est pour ces raisons que, dans les études concernant l'apprentissage des langues, l'accent a souvent été mis sur l'entourage de l'enfant.

ALARCOS-LLORACH signale que le nombre d'unités lexicales chez un enfant,

"...dépend largement des conditions particulières à chaque enfant, c'est à dire des adultes qui composent son entourage, de l'attention qu'on lui accorde, de l'intérêt que l'on éprouve à guider sa langue et à augmenter ses possibilités d'expression"(3)

(1) OLERON (P) L'enfant et l'acquisition du langage PUF le psychologue Paris 1979 p. 84

(2) BRAUN-LAMESCH (M.M) "Sur l'acquisition du vocabulaire chez l'enfant" in Bulletin de psychologie n° 304 1972-1973 p. 361

(3) ALARCOS-LLORACH (E) "L'acquisition du langage par l'enfant" op. cit. p.361

Marc RICHELLE, quant à lui, développe la même thèse en spécifiant, toutefois, que :

"Il ya tout lieu de penser que les membres de l'entourage les plus décisifs sont ceux qui, non seulement parlent autour de l'enfant, mais lui parlent et ceux qui, non seulement lui parlent, mais tiennent une place capitale dans son univers en assurant la satisfaction de ses besoins". (1)

En ce qui concerne notre informateur, cette proposition de M. RICHELLE nous semble devoir être d'une importance capitale, car, comme nous le verrons dans l'analyse du corpus, s'il est en contact avec des personnes parlant trois langues différentes, en fait il n'est pas également influencé par elles.

L'influence de l'entourage se fait sentir aussi à travers les procédés mis en oeuvre pour l'acquisition de la langue.

En effet, comme l'indique W.F. MACKAY, chez l'enfant qui apprend une langue il y a en même temps imitation et répétition / découverte et création.

F. FRANCOIS, pour sa part, ajoute que :

"l'apprentissage de la langue n'est ni création, ni répétition mais reprise modification". (2)

Pour marquer l'importance de l'imitation dans l'apprentissage d'une langue, nombre de chercheurs ont mis l'accent sur le rôle primordial du dialogue enfant/adulte.

---

(1) RICHELLE(M) l'acquisition du langage Dessart et Margada  
Bruxelles 4ème Ed. p. 90

(2) FRANCOIS(F) La syntaxe de l'enfant avant 5 ans. Larousse  
Paris 1977 p.16.

Car, comme le fait remarquer C. LANGEVIN,

"pour apprendre à parler l'enfant doit avoir quelqu'un qui lui parle et à qui parler" (1)

parce qu'

"il ne peut inventer l'armature syntaxique de son discours, il doit la trouver dans le discours qui lui est adressé". (2)

C'est le fait que l'enfant et l'adulte se reprennent l'un, l'autre qui constitue pour l'enfant

"le médium essentiel permettant l'acquisition" (3)

C'est pour cette raison que bien des chercheurs ont signalé le risque qu'il y a à utiliser avec l'enfant "le langage bébé", car cette utilisation aboutirait, en fait, à bloquer le langage à un stade qui n'est, en réalité, qu'une étape dans l'évolution.

Toutefois, si, comme nous venons de le voir, les enfants par imitation, s'approvisionnent dans le langage de l'adulte, ils ne sont pas

"pour autant assez fous pour abandonner leur propre système chaque fois qu'ils en rencontrent un autre. Ce qu'ils font, en revanche, c'est recomposer peu à peu leur théorie afin de la rapprocher toujours plus du modèle que leur propose le monde quotidien..." (4)

C'est ainsi que l'enfant parvient progressivement à émettre des messages non encore entendus.

---

(1) LANGEVIN (C.) Le langage de votre enfant -Les presses de l'université de Laval. Ed de l'Homme Quebec 1970 p. 32

(2) ALLAIN-SOKOLSKY (Gilberte) "interaction adulte -enfant dans la mise en fonctionnement du système syntaxique : Essai d'entraînement à l'école maternelle" in Langue Française n° 27 sept. 1975 p.98

(3) FRANCOIS (F) La syntaxe de l'enfant avant 5 ans op. cit. chap. II p.52

(4) LABOV (W et T) "L'apprentissage de la syntaxe des interrogations" in Langue Française n°34 Mai 1977 p.78

Par ailleurs, le phénomène de création chez l'enfant se manifeste tant au niveau du lexique qu'au niveau de la syntaxe, par la mise en oeuvre des procédés d'analogie d'une part, de surextension ou de réduction du champ lexico-sémantique des unités d'autre part.

La construction analogique consiste à ramener des formes difficiles, ou non encore maîtrisées, à des formes plus fréquentes, plus simples et déjà assimilées.

C'est ce qui explique, à un certain stade de l'acquisition, la grande fréquence des "fautes" de morphologie.

L'enfant "...recherche une solution d'invariabilité soit par la voie analogique, soit de façon plus primaire - sans qu'il soit question de quatrième proportionnelle - par l'alignement sur la forme la plus recurrenente". (1)

Le phénomène de surextension ou de réduction du champ des unités, a été défini par P. OLERON comme suit :

"Les normes linguistiques définissent - non sans marge de variation et d'incertitude - le champ des référents auxquels chaque mot doit s'appliquer - il y a surextension quand le locuteur étend ce champ et sous-extension quand il le restreint - faisant entrer dans le champ plus d'objets qu'il n'est admis dans le premier cas et moins dans le second". (2)

Toutefois, le phénomène de surextension est, avant toute chose, à distinguer de l'homonymie qui consiste en la réduction, pour des raisons de difficultés articulatoires, essentiellement, de plusieurs unités du système adulte à une seule et même unité dans le système de l'enfant.

---

(1) FRANCOIS (F) La syntaxe de l'enfant avant 5 ans op. cit. chap.III p.84

(2) OLERON (P) L'enfant et l'acquisition du langage op. cit. p. 85

C'est ainsi que chez notre informateur l'unité /s i w o / renvoyait selon les contextes aux unités "sirop" ou "yaourt".

Cependant, il faut remarquer que l'enfant perçoit les différences de référents, même s'il n'en tient pas compte dans ses dénominations.

La surextension du champ d'une unité peut s'expliquer de différentes façons:

a- L'étendue du vocabulaire de l'enfant et les besoins qu'il a à exprimer sont disproportionnés.

"...ayant plus de significations que de mots, plus de choses à dire que de moyens de le dire, l'enfant étend et prolonge par analogie le sens des mots qu'il connaît déjà!" (1)

b- L'enfant ne prend en compte pour une unité donnée qu'un nombre limité de traits comme le signale ALARCOS-LLORACH

"...on peut dire que les premiers signes de l'enfant possèdent un petit nombre de traits sémantiques pertinents ; c'est pourquoi ils peuvent se charger des contenus correspondants à des signes variés de l'adulte, voire à des combinaisons de signes". (2)

c- L'enfant fonde la surextension non sur des caractéristiques objectives de l'objet mais sur des éléments subjectifs introduits par lui.

"un élément de référence déterminé, une sorte d'archiséme commun, souvent inconnu dans l'univers linguistique des adultes, fonde une extension d'emploi de certains signes par rapport à l'usage courant". (3)

---

(1) MACKAY (W.F) Principes de didactique analytique Didier Paris 1972

(2) ALARCOS-LLORACH (E) "Acquisition du langage par l'enfant" in Le langage op. cit. p. 361

(3) FRANCOIS (F) La syntaxe de l'enfant avant 5 ans op. cit. p. 75

Par ailleurs, le phénomène de réduction s'explique par le fait que le pré-signe rapporte, le plus souvent, un signifiant à un référent et non à un signifié comme le souligne F. FRANCOIS :

" en dernière analyse, ces pré-signes circonstanciels témoignent du fait que l'enfant n'utilise nullement des unités arbitraires -conventionnelles mais, au contraire, tend à rapporter un signifiant à un référent déterminé hic et nunc et non à un signifié linguistique, ce qui implique que ce pré-signe ne jouit encore d'aucune immutabilité". (1)

Ce phénomène se traduit par le refus d'accepter, d'une part, différentes désignations pour un même référent, d'autre part différents référents pour un même signifiant.

C'est ainsi que chez notre informateur, nous avons eu pendant longtemps le refus d'associer le signifiant /m a d i / (signifié : Mehdi ) à un autre référent que son père.

Après avoir mis en évidence quelques uns des caractères généraux de l'apprentissage qui nous semblent devoir jouer un rôle important chez notre informateur, nous allons, à présent, dégager les différentes étapes de l'acquisition d'une langue de façon à bien cerner le moment qui nous intéresse dans cette étude.

#### B/- Les différentes étapes de l'acquisition d'une langue :

En nous référant aux travaux de nombreux linguistes qui ont étudié les débuts du langage (F. FRANCOIS, R. LEGRAND GELBER, E. ALARCOS LLORACH , essentiellement), nous pensons pouvoir dégager trois étapes

---

(1) FRANCOIS (F) La syntaxe de l'enfant avant 5 ans op. cit. p. 71

dans l'acquisition d'une langue :

- l'étape pré-linguistique ou pré-sémiotique
- l'apparition du signe ou débuts du langage
- la période linguistique.

Dans le cadre de cette étude nous allons, dans un premier temps, en nous basant, bien entendu, sur les travaux de ces linguistes, tenter de caractériser chacune de ces étapes.

a- L'étape pré-linguistique :

Cette étape se prolonge, en général, jusqu'aux environs du 9ème, voire du 12ème mois\*. Elle se caractérise par des émissions vocales qui ne sont douées d'aucun contenu sémantique, et cela, même si, de façon fortuite, la succession d'articulations produites correspond à des monèmes de la langue. ex : / p a p a /.

En effet, à ce stade, l'enfant ne fait que découvrir et exploiter les possibilités articulatoires des organes de la phonation, il réagit, d'ailleurs, tout autant aux éléments para-linguistiques ou extra-linguistiques qu'aux éléments linguistiques eux-mêmes.

Mais ce qu'il faut signaler, c'est que c'est cet échange de signes non linguistiques qui précède et rend possible le développement du langage. Car, ainsi que l'affirme C. LANGEVIN :

"...toutes les productions vocales de l'enfant : hurlements, plaintes, jeux sonores de la gorge, de la langue, des lèvres, pleurs, gestes et mimiques mêmes, ont été les prémisses du grand processus global de l'apparition de l'expression et de la communication par la parole". (1)

---

\* Nous tenons à rappeler, toutefois, qu'il ne faut, en aucun cas, durcir les tranches d'âge isolées.

(1) LANGEVIN (C) Le langage de votre enfant op. cit. p. 19

b- L'apparition du signe :

Cette période se situe approximativement entre 12 et 30 mois. Toutefois, R. LEGRAND-GELBER isole à l'intérieur de ce stade une autre étape "autour de 20 mois" liée à l'apparition de l'énoncé à deux termes.

A ce moment particulier de l'apprentissage,

"on peut donc dire que non seulement le langage de l'enfant est rivié aux situations de sa production mais aussi qu'il n'a pas encore acquis une réelle autonomie par rapport aux autres moyens de communication". (1)

c'est à dire les gestes, les mimiques...

Ce stade de l'apprentissage se caractérise

- d'une part par le mot -phrase-

"...Le signifiant du signe unique de l'enfant procède de celui qui constitue le signe essentiel au point de vue sémantique dans la phrase de l'adulte".(2)

- d'autre part par l'énoncé à deux termes. Toutefois, il faut, là encore, préciser que la fonction de chacun des termes est imprécise et plurivalente.

En définitive, les deux types d'énoncés (qu'il s'agisse d'un terme ou à deux termes) sont largement polysémiques et cela même si

"...les énoncés non monomonématiques favorisent, parce qu'ils représentent une combinatoire syntagmatique, la précision des termes, la définition des unités. Deux termes "associés" ne sauraient être aussi imprécisément définis qu'un terme unique". (3)

---

(1) LEGRAND-GELBER (R) "L'acquisition de la langue maternelle in Linguistique op. cit. p.432

(2) ALARCOS-LORACH (E) "L'acquisition du langage par l'enfant" in Le langage op. cit. p. 348

(3) LEGRAND-GELBER (R) idem p.432

Néanmoins, cette polysémie n'est pas gênante du point de vue de la communication car, à ce stade, les énoncés sont le plus souvent produits en situation, ce qui permet de lever toute ambiguïté.

Par ailleurs, enfin, à cette période de l'apprentissage, il serait vain de chercher dans le langage enfantin des classes d'unités (verbes, substantifs, adjectifs...) car il n'y a pas encore de "parties du discours".

### c- La période linguistique :

Celle-ci se caractérise d'un point de vue général par l'élargissement du champ de la communication.

Selon R. LEGRAND-GELBER,

"cette possession se consolide entre 2 ans et demi (30 mois) et 3 ans et demi et d'autant plus vite que l'enfant est plus précocement socialisé (jardins d'enfants, maternelle)".(1)

En effet, l'enfant commence à abandonner son langage bébé et à se faire progressivement comprendre de personnes qui ne font pas partie de son entourage immédiat. Il fait de plus en plus un usage hors situation du langage.

"Les mots ne sont plus un commentaire à ce qui se passe mais participent à l'organisation de ce qui se passe". (2)

Enfin, la grande acquisition de ce stade c'est l'apparition des monèmes fonctionnels, de la syntaxe, des classes d'unités. Les "fautes" de morphologie deviennent de plus en plus nombreuses

---

(1) FRANCOIS (F) La syntaxe de l'enfant avant 5 ans op.cit. p.73

(2) LEGRAND-GELBER (R) "L'acquisition de la langue maternelle" in Linguistique op. cit. p.443

montrant :

- l'antériorité de la syntaxe sur la morphologie
- l'antériorité des fonctions sur les classes
- l'antériorité de la combinatoire sur ses contraintes
- l'antériorité des procédés de dérivation sur ses restrictions.

Après avoir étudié les différentes étapes telles qu'elles ont été mises en évidence par les linguistes cités précédemment, nous signalons que, vu la tranche d'âge que nous nous sommes proposés d'étudier, notre informateur se trouvait au second stade de l'acquisition du langage, c'est à dire celui de l'apparition du signe.

Toutefois, seule l'analyse du corpus nous permettra de voir s'il y a écart entre la progression d'un enfant monolingue et celle de notre informateur.

Cependant, avant d'aborder l'étude du corpus, nous allons tout d'abord examiner les problèmes qui se posent pour l'analyse de la langue d'un enfant.

## II- PROBLEMES D'ANALYSE DE LA LANGUE D'UN ENFANT

Analyser la langue d'un enfant est une tâche ardue essentiellement pour deux raisons que nous allons tenter de présenter successivement et qui sont :

- les différences entre le système de l'adulte et celui de l'enfant.
- les difficultés d'interprétation des énoncés enfantins

A/- Les systèmes en présence :

Dans un premier temps nous pensons devoir signaler un écueil rencontré par nombre de chercheurs ayant étudié les problèmes d'apprentissage de la langue par l'enfant, à savoir "l'adulto-morphisme"

"c'est à dire la tendance à décrire les faits d'acquisition à l'aide des concepts et des catégories utilisées dans la description du manie-  
ment de l'adulte". (1)

En effet, les deux systèmes en présence (celui de l'enfant et celui de l'adulte) sont très différents et F. FRANCOIS souligne qu'

"en s'en tenant au plan formel il y aura (donc) "du jeu" entre l'organisation de la langue adulte et la reprise qu'en fait l'enfant : l'enfant pourra acquérir sous forme figée ce qui est pour l'adulte ensemble d'unités. Il pourra, inversement "remotiver" ce qui constitue une totalité pour l'adulte". (2)

Bien plus, nous dirons, reprenant les termes d'E. ALARCOS-LLORACH, qu'en réalité l'enfant qui apprend une langue ne passe pas d'un système à l'autre, mais plutôt qu'il part d'un "non-système" pour aboutir au système adulte.

Effectivement, le langage enfantin ne connaît pas la hiérarchie des unités, ni les parties du discours. Comme nous l'avons signalé précédemment, la fonction des termes du discours de l'enfant est polyvalente. Nous ne pouvons donc parler de classes et de fonctions chez l'enfant qu'avec l'apparition des monèmes fonctionnels.

Etant donné cette difficulté, le problème sera, pour la description des productions de l'enfant, de ne pas partir du décodage fait

---

(1)LEGRAND-GELBER (R) "L'acquisition de la langue maternelle" in Linguistique op. cit. p. 422

(2)FRANCOIS (F) La syntaxe de l'enfant avant 5 ans op. cit. p.124

par l'adulte sur la base de son propre système.

A ce propos, R. LEGRAND-GELBER cite le travail de L. BLOOM

pour qui : "la relation qui unit les deux unités d'un énoncé à deux termes se découvre dans l'interprétation que l'on peut faire de ces énoncés", (1)

donc de la paraphrase faite par l'adulte. C'est ainsi que l'énoncé /m a m ã d o d o/ sera interprété selon la situation comme :

"maman me met au lit" (sujet + action)

ou comme :

"le lit de maman" (déterminé + déterminant)

.....

Cette attitude conduit donc à établir une dichotomie entre performance et compétence, cette dernière recouvrant

"des structures profondes plus riches du point de vue du sens que les structures superficielles représentées par les énoncés réellement réalisés"(2)

Par ailleurs, outre ces problèmes liés à la différence entre le système adulte et celui de l'enfant, il existe un certain nombre d'obstacles inhérents à la spécificité des productions de l'enfant, qui rendent malaisée leur interprétation.

#### B/- Interprétation des énoncés enfantins :

La difficulté dans l'interprétation des énoncés enfantins est due :

##### a- Aux "originalités phonématiques": (3)

En effet, vu la mise en place progressive des différents

---

(1) LEGRAND-GELBER (R) "L'acquisition de la langue maternelle" in Linguistique op. cit. p.425

(2) LEGRAND-GELBER (R) idem p.426

(3) BENTOLILA (A) "L'enfant le publicitaire l'information syntaxique" in Etudes de linguistique appliquée n° 26 Avril-Juin 1977 p.14

systemes, et en particulier du systeme phonologique, l'enfant continue pendant longtemps de confondre differents phonemes, de modifier la structure syllabique des monemes, rendant par la meme fort ardue l'identification des unites. En effet, bien que l'enfant puisse tres tot articuler differents sons (voyelles ou consonnes), il ne peut les differencier fonctionnellement qu'assez tard.

Pour rendre compte, de facon plus precise, de la mise en place progressive du systeme phonologique, nous partirons des travaux de R. JAKOBSON (1) et de E. ALARCOS-LLORACH (2)

Ces auteurs remarquent qu'au sommet de sa periode de babil, l'enfant est capable de produire tous les sons imaginables, mais qu'au stade prelinguistique il perd pratiquement toutes ces facultes et de nombreux sons qui apparaissaient au stade du babil disparaissent de son usage actif.

Cependant, ils signalent:

- tout d'abord que l'usage passif subsiste puisque l'enfant reconnait chez l'adulte les sons que lui-meme confond.  
exemple : un enfant qui ne peut produire que /t a t a/ sait bien distinguer /t a t a/ et /k a k a/

- ensuite que l'enfant peut repeter de facon mecanique des sons absents de son discours spontane.

Selon R. JAKOBSON, l'ordre d'acquisition des sons parait stable, seule varie la rapidite dans la succession.

---

(1) JAKOBSON (R) Langage infantin et aphasie coll. Arguments Ed. de Minuit 1969

(2) ALARCOS-LLORACH (E) "Acquisition du langage par l'enfant" in Langage op. cit.

Au départ, pour l'enfant, le seul contraste qui existe est celui entre consonnes et voyelles.

Le vocalisme débute par la voyelle ouverte / a / alors que le premier trait retenu pour les consonnes est la labialité à l'exclusion de tout autre, ce qui va permettre la production du phonème / p /.

Puis, en ce qui concerne les consonnes, l'enfant découvre un deuxième trait qui est la non - labialité ou le trait dental avec l'apparition du phonème / t /.

Un peu plus tard apparaît le trait nasal et le phonème / m /.

Le trait fricatif apparaît tardivement en dehors des semi-voyelles. Les consonnes fricatives vont donc être remplacées par les occlusives correspondantes.

Exemple : / ʃ / va être remplacé par / p /  
/ s / va être produit / t /

Le trait sourd/sonore apparaît plus tard encore.

Les semi-occlusives ou affriquées apparaissent enfin après les constrictives. Avant leur mise en place dans le système phonologique de l'enfant, elles sont remplacées par les occlusives ou les constrictives correspondantes.

Parallèlement à la mise en place des consonnes, le vocalisme va progressivement se différencier. A l'unique voyelle du début vont s'opposer un certain nombre d'autres.

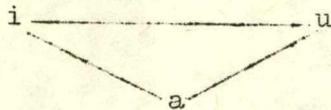
La première opposition concernera le degré d'ouverture, le phonème / a / va donc s'opposer au phonème / i /.

Puis l'étape suivante sera :

- soit l'introduction d'un troisième degré d'ou-

verture et donc du phonème / e / aboutissant à un vocalisme linéaire  
/ a / - / i / - / e /

- soit l'introduction d'une voyelle postérieure  
/ u / aboutissant au triangle vocalique de base



La différenciation totale du vocalisme est tardive. C'est ainsi que les voyelles palatales arrondies et les voyelles nasales apparaissent bien plus tard.

Toutefois, cette théorie de JAKOBSON sur l'ordre d'acquisition des phonèmes a quelque peu été remise en question. C'est ainsi que M.L. MOREAU et M. RICHELLE, signalent que

"cette théorie d'une élégance formelle séduisante, n'est, cependant, pas étayée par d'importantes données empiriques..... Le modèle de Jakobson a, en outre, été sérieusement ébranlé par les recherches empiriques récentes. Elles font apparaître tout d'abord que l'ordre d'acquisition des phonèmes varie considérablement d'un enfant à l'autre au sein d'une même langue... qu'il est impossible de prédire pour les étapes initiales au moins, quels phonèmes émergent en premier lieu, dans la mesure où on ne peut prévoir quels mots l'enfant prononcera tout d'abord... Il reste que, passé l'étape des tout premiers mots, certaines régularités se dégagent, qui s'expriment seulement en terme de fréquence et qui ne peuvent prétendre au statut d'universaux". (1)

En même temps que s'opère la mise en place du système phonologique, l'enfant apprend à utiliser des schèmes de séquences phoniques de plus en plus complexes.

---

(1) MOREAU (M.L.) et RICHELLE (M) L'acquisition du langage Ed. Mardaga Bruxelles 1981 p. 51 et 52

Toutefois, "même à la fin de la troisième année, quand le système et la distribution sont appris, les schèmes phonologiques de la séquence ne dépassent pas trois syllabes. Les mots multisyllabiques ou plus compliqués sont fréquemment adaptés à un schème plus simple et plus fréquent dans la langue".(1)

b- A la polysémie des unités du langage enfantin :

En effet, comme nous l'avons signalé précédemment, la tendance à la surextension du champ des unités rend, également, difficile leur identification.

c- A l'absence de formes grammaticales de fonction

qui rend toutes les unités polyvalentes.

d- A la fonction ludique du langage chez l'enfant :

De fait, bien des unités utilisées par l'enfant ne répondent à aucun besoin de communication. Toutefois, il est à signaler que, malgré les difficultés, il existe bien des éléments facilitant le décodage à savoir :

- l'importance des éléments extra-linguistiques.  
(gestes, mimiques...)
- l'inventaire lexical limité
- la longueur réduite des énoncés
- la situation ( au début de l'apprentissage, la communication se fait exclusivement en situation)
- le cercle restreint des auditeurs (possibilités pour les personnes proches de l'enfant de venir assez vite à bout des originalités de son système).

Enfin, pour finir cette partie théorique et étant donné la

(1) ALARCOS-LLORACH (E) " Acquisition du langage par l'enfant" op.cit.p.345

situation linguistique dans laquelle évolue notre informateur, un dernier point nous semble devoir être étudié, c'est celui du plurilinguisme et de ses conséquences.

### III - LE PLURILINGUISME

Pour commencer nous allons reprendre la définition du bilinguisme ou plus généralement du plurilinguisme.

"Par bilinguisme ou plurilinguisme, il faut entendre le fait général de toutes les situations qui entraînent un usage, généralement parlé et dans certains cas écrit, de deux ou plusieurs langues par un même individu ou par un groupe". (1)

Une fois cette définition retenue il nous semble important de signaler qu'en parlant de personnes bilingues ou plurilingues, nous ne faisons pas référence à notre informateur, qui est essentiellement francophone, mais plutôt à certains membres de son entourage (le père et la mère sont bilingues kabyle/français, la personne chez qui il est mis en nourrice est bilingue arabe/français) et au milieu dans lequel il évolue (les trois langues, le français, le kabyle et l'arabe, sont utilisées en présence de l'enfant).

En effet, ainsi que le fait remarquer E. LUDOVICY,

"...il faut bien se garder de confondre le bilinguisme d'un individu ( ou d'une communauté) avec la pluralité des langues parlées sur un même territoire politique".(2)

En ce qui nous concerne, il s'agit de la pluralité des langues parlées dans le milieu dans lequel évolue l'enfant.

(1) MARTINET (A) "Plurilinguisme et interférences" in La linguistique guide alphabétique sous la direction d'A. MARTINET coll. GONTHIER Ed. Denoël Paris 1969 p. 305

(2) LUDOVICY (E) "Notes sur le bilinguisme" in Revue de psychologie des peuples 2ème trimestre 1954 p. 154

En réalité, pour le cas qui nous intéresse, même si les trois langues sont utilisées dans l'entourage de l'enfant, leur importance, tant du point de vue de la fréquence d'emploi que des personnes qui les utilisent, (les personnes les plus proches de l'enfant, aussi bien sur le plan des liens familiaux que de la satisfaction des besoins, parlent français) est bien différente.

Toutefois, nous avons relevé dans la langue de l'enfant, l'apparition de quelques monèmes empruntés à l'arabe ou au kabyle.

Or, ceci s'explique par le fait que le bilinguisme a, le plus souvent, pour conséquence, l'apparition dans un système donné, d'unités appartenant à un autre système.

Ce phénomène est appelé, suivant les cas, "interférence" ou "code-switching".

Cependant, étant donné la définition qui peut être donnée de l'interférence, "difficultés rencontrées par l'élève et fautes qu'il commet en langues étrangères du fait de l'influence de sa langue maternelle ou d'une autre langue étrangère étudiée antérieurement", (1)

nous pensons qu'en ce qui concerne les membres de l'entourage de l'enfant, il est préférable de parler de "code-switching".

En effet, du fait de la maîtrise égale des langues en présence, (ce qui nous semble évident puisque, face à un individu monolingue, l'usage de l'alternance ou des emprunts peut utiliser exclusivement la langue de son interlocuteur) il paraît difficile de parler de "difficultés" et de "fautes" ou plus généralement d'interférences dues à

---

(1) GALISSON (R) COSTE (D) - <sup>de</sup> Dictionnaire/didactique des langues  
Hachette Paris 1976 p. 291

2 "des carences linguistiques". (1)

Nous retiendrons donc la définition suivante du code-switching

"... changement/alternance de langue ou de variété linguistique dans un discours ou une conversation" (2)

Dans le cadre de l'étude du niveau lexico-sémantique, nous pourrions voir les motivations de ces emprunts. Toutefois, il nous semble important de signaler dès à présent, que les termes empruntés à l'arabe ou au kabyle, par l'enfant, le sont également par les adultes. Ce n'est donc pas l'enfant qui emprunte, il se contente de reprendre ce qui a été emprunté.

Néanmoins, il nous semble important de préciser que la différence, entre "interférence" et "code-switching" que nous venons de mentionner, disparaîtrait si nous retenions pour la première des notions une définition plus générale du type :

"les changements ou les identifications résultant dans une langue des contacts avec une autre langue du fait du bilinguisme ou plurilinguisme des locuteurs..."(3)

---

(1) MORSLY (D) "Bilinguisme et énonciation" in sociolinguistique, approches, théories, pratiques - PUF Paris 1980 p. 131

(2) GARDNER-CHLOROS (P) "Code-switching : approches principales et perspectives" in La linguistique PUF Paris 1983 p. 21

(3) MOUNIN (G) Dictionnaire de la linguistique PUF Paris 1974 p.181

CHAPITRE II

Après ce travail portant sur la définition des notions théoriques utilisées, nous passons à présent à l'étude et à la description du corpus.

Pour les raisons que nous avons signalées dans la partie théorique, à savoir l'indépendance des différents niveaux et la primauté, dans l'ordre d'acquisition, des unités de deuxième articulation, nous allons nous attacher à présenter le niveau phonématique.

ETUDE DU NIVEAU  
PHONEMATIQUE

Au stade d'acquisition auquel se trouve notre informateur nous ne pouvons pas encore parler de mise en place du système phonologique ceci pour des raisons d'ordre méthodologique.

En effet, pour pouvoir dégager le système phonologique d'un individu, il faudrait mettre en évidence des paires minimales, or, pour notre part, nous étions dans l'impossibilité de mettre notre informateur, vu son âge, en situation de produire ces paires minimales.

De ce fait, ce que nous nous proposons de faire, dans cette étude, c'est, en partant du système phonologique du français standard, de voir comment les phonèmes ou les séquences phoniques sont réalisés et les difficultés rencontrées dans cette réalisation.

Toutefois, avant d'en arriver là, il nous semble important de rappeler qu'en fait, notre informateur était en mesure, depuis le

début de l'enquête, de produire la plupart des phonèmes du français standard.

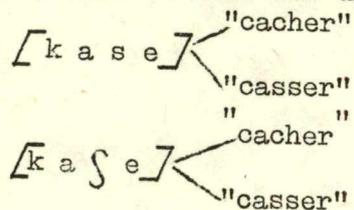
En effet, dès 21 mois, nous avons pu inventorier dans ses productions :

- l'ensemble des voyelles du système phonologique français ( à l'exception bien entendu des phonèmes qui en français standard, sont en voie de disparition même chez les natifs adultes à savoir /œ/ - /ɑ/ ...)

- la quasi totalité des consonnes en dehors de /g/ - /ʁ/ - /r/

Cependant, la maîtrise dans la réalisation des sons caractéristiques du français standard ne signifie pas que notre informateur soit en mesure, dans un contexte donné, d'opposer fonctionnellement les unités.

De fait, si [k a s e] et [k a s̃ e] sont tous deux réalisés dans notre corpus, laissant croire à l'opposition de /s/ ~ /s̃/, en réalité, ils sont le plus souvent utilisés indifféremment, chacun d'eux recouvrant le sens des deux unités.



Pour pouvoir rendre compte des difficultés rencontrées par notre informateur dans la réalisation des phonèmes du français standard, nous avons consigné dans les deux tableaux suivants tous les phonèmes à problème, ceux pour lesquels il va y avoir confusion.



20 mois	e	y	ə	ʔ	o	ʔ	ʔ	ʔ	u											
21 mois	e	y	ə	ʔ	o	ʔ	ʔ	ʔ	u	i										
22 mois	e		ə	ʔ	o	ʔ	ʔ	ʔ		i	ʔ									
23 mois	e	y	ə	ʔ	o	ʔ	ʔ	ʔ	u	i										ə
24 mois	e	y	ə	ʔ	o	ʔ	ʔ	ʔ	u											ə
25 mois	e		ə	ʔ	o				u											ə
26 mois	e	y	ə	ʔ	o				u	i	ʔ									ə
27 mois	e	y	ə	ʔ					u		ʔ									
28 mois	e	y	ə	ʔ					u											ə
29 mois	e	y	ə	ʔ	o				u											
30 mois	e	y	ə	ʔ	o				u											

Phonèmes vacaliques à problème

Par ailleurs, outre les difficultés dans la réalisation des phonèmes, notre informateur va être confronté à un certain nombre d'autres problèmes, comme par exemple la structuration syllabique.

Or, c'est l'ensemble de ces obstacles que nous nous proposons de présenter dans le cadre de ce chapitre.

Pour ce faire, nous partirons de la description des productions de notre informateur.

### I- DESCRIPTION DES PRODUCTIONS DE NOTRE INFORMATEUR

Ainsi que nous venons de le signaler, nous procéderons dans cette partie en deux temps :

- tout d'abord nous allons relever les confusions au niveau des distinctions phonologiques ( problèmes d'ordre paradigmatique).

- ensuite nous aborderons les lacunes liées aux schèmes de séquences phoniques ( problèmes d'ordre syntagmatique).

#### A/- Les rapports entre phonèmes sur l'axe paradigmatique :

Pour décrire le fonctionnement des phonèmes chez notre informateur, nous retiendrons le découpage en phonèmes vocaliques d'une part et phonèmes consonantiques d'autre part.

Ceci nous semble justifié dans la mesure où comme le fait si bien remarquer J. MARTINET, la maîtrise des deux systèmes est le plus souvent fort différente. En effet, entre 4 et 5 ans, âge des enfants qu'elle a observés, le système vocalique est dans l'ensemble assez

bien maîtrisé

"ce qui peut rester à préciser... se situe dans les zones du système phonologique les plus susceptibles de varier d'un sujet à un autre et

pour lesquelles, de ce fait, les français dans leur ensemble, ont été conditionnés à une grande tolérance. En revanche, le système consonantique étant beaucoup plus stable, ce qui peut y rester d'imperfections phonologiques, chez les enfants, y est très bien repéré". (1)

Bien évidemment, comme nous le verrons à travers l'étude des réalisations de notre informateur, il est difficile pour nous de parler de maîtrise du système vocalique et les lacunes qu'on y relève sont loin d'appartenir à la zone de variation dont parle J. MARTINET.

Cependant, comme nous avons pu le constater dans les deux tableaux présentés précédemment, il y a bien différence dans la maîtrise des deux systèmes, puisque si tous les phonèmes vocaliques ou presque, sont réalisés phonétiquement, ceci n'est pas le cas des phonèmes consonantiques.

a- Les phonèmes vocaliques :

Dans notre corpus, nous avons pu relever l'instabilité des phonèmes vocaliques suivants :

\* /e/

Celui-ci est réalisé

+ tantôt [a] c'est à dire avec un degré d'ouverture plus grand.

Exemple : [b a l u] pour [v e l o] 20 mois

"vélo"

[a x a z e] pour [e kʰ a z e] 23 mois

"écraser"

[ʃ a ʃ e] pour [ʃ e ʃ e] 24 mois

"chercher"

---

(1) MARTINET (J) " A propos d'une enquête sur la phonologie d'enfants d'une école maternelle" in Linguistique n°1 1974/1 PUF Paris p.97

$\underline{p a \delta s \circ n}$  pour  $\underline{p e \delta s \circ n}$  25 mois  
"personne"

$\underline{b a \delta s o}$  pour  $\underline{b e \delta s o}$  26 mois  
"berceau"

$\underline{a \delta n \circ f}$  pour  $\underline{e \delta n \circ f}$  27 mois  
"R 9"

$\underline{z a p i k \acute{e}}$  pour  $\underline{z e p i k \acute{e}}$  29 mois  
"j'ai piqué"

$\underline{z a t y \acute{y} e}$  pour  $\underline{z e t y \acute{y} e}$  30 mois  
"j'ai tué"

Les exemples cités pour 29 et 30 mois peuvent révéler des problèmes autres que la distinction phonologique, il y a donc lieu de les réétudier dans le cadre de la mise en place du système morpho-syntaxique.

+ tantôt  $\underline{[i]}$  avec réduction du degré d'ouverture.

Exemples :

$\underline{d i z \acute{e}}$  pour  $\underline{d e z \acute{e}}$  20 mois  
"des oeufs"

$\underline{m i z \acute{z}}$  pour  $\underline{m e z \acute{z}}$  21 mois  
"maison"

$\underline{d i s \acute{a} t}$  pour  $\underline{d e s \acute{a}}$  22 mois  
"descend"

$\underline{l i l i f \acute{z}}$  pour  $\underline{l e l e f \acute{a}}$  23 mois  
"l'éléphant"

$\underline{l i \int a l}$  pour  $\underline{i l e s a l}$  24 mois  
"il est sale"

$\underline{b a k i t i}$  pour  $\underline{s p a g e t i}$  25 mois  
"spaghetti"

$\underline{i k u t}$  pour  $\underline{e k u t}$  26 mois  
"écoute"

[g i ʋ i] pour [g e ʋ i] 23 mois  
"guéri"

De façon beaucoup plus marginale, plus rare, il peut se réaliser également :

+ tantôt [o] avec un changement du point d'articulation (déplacement vers l'arrière) et arrondissement des lèvres.

Exemple :

[a t o s w e] pour [a t e s u w e] 23 mois  
"à tes souhaits"

+ tantôt [y] avec arrondissement des lèvres et réduction du degré d'ouverture.

Exemple :

[a t y s ɥ i] pour [a t e s u w e] 23 mois  
"à tes souhaits"

+ tantôt [ø] avec arrondissement des lèvres.

Exemple :

[f ʋ i ʒ i d ø ʋ] pour [f ʋ i ʒ i d e ʋ] 26 mois  
"frigorifère"

+ tantôt [u] avec changement du point d'articulation, (déplacement vers l'arrière) et réduction du degré d'ouverture.

Exemple :

[k u l k u l ø ʋ] pour [k e l k u l ø ʋ] 26 mois  
"quelle couleur"

\* /y/

Ce phonème est réalisé le plus souvent [i] avec suppression de la labialisation

Exemples :

[l̄ a l i n̄] pour [l̄ a l y n̄] 20 mois  
"la lune"

[ī m j e ȳ] pour [l̄ y m j e ȳ] 21 mois  
"lumière"

[m̄ i z i k̄] pour [m̄ y z i k̄] 24 mois  
"musique"

[ē l i m ē] pour [ā l y m ē] 26 mois  
"allumer"

[b̄ i ȳ ō] pour [b̄ y ȳ ō] 27 mois  
"bureau"

[p̄ l i] pour [p̄ l y] 28 mois  
"plus"

Il est également réalisé, quoique que beaucoup plus rarement :

+ tantôt [ø] donc avec un degré d'ouverture plus grand.

Exemples :

[n̄ ø n e t̄] pour [l̄ y n e t̄] 21 mois  
"lunette"

[m̄ ø z ø k̄] pour [m̄ y z i k̄] 23 mois  
"musique"

+ tantôt [u] avec un changement du point d'articulation (antérieure → postérieure).

Exemples :

[p̄ u ȳ ē] pour [ē p l y ȳ ē] 24 mois  
"éplucher"

$\underline{[z]} u s t$  pour  $\underline{[z]} y s t$  29 mois  
"juste"

\*  $[ə]$

Cette unité qui, en français, n'est pas considérée comme un phonème, parce que "son apparition ne fait pas l'objet d'un choix. On le trouve généralement dans les successions consonantiques complexes"(1)

se réalise :

+ tantôt  $[i]$  avec réduction du degré d'ouverture et déplacement vers l'avant du point d'articulation.

Exemples :

$\underline{[s]} i m i z$  pour  $\underline{[s]ə} m i z$  21 mois  
"chemise"

$\underline{[p]} i t i$  pour  $\underline{[p]ə} t i$  22 mois  
"petit"

$\underline{[z]} i n u$  pour  $\underline{[z]ə} n u$  23 mois  
"genou"

$\underline{[l]} i k o k$  pour  $\underline{[l]ə} k o k$  24 mois  
"le coq"

$\underline{[i]} g a d$  pour  $\underline{[v]ə} g a d$  26 mois  
"regarde"

$\underline{[v]} i n i$  pour  $\underline{[v]ə} n i$  28 mois  
"venir"

$\underline{[s]} i v u$  pour  $\underline{[s]ə} v u$  29 mois  
"cheveux"

+ tantôt  $[e]$  toujours avec déplacement du point d'articulation vers l'avant.

Exemples :

$\underline{[v]} e n i$  pour  $\underline{[v]ə} n i$  23 mois  
"venir"

(1) MAHMOUDIAN (M) Pour enseigner le français PUF Paris 1976

[l̄ e p e t i] pour [l̄ e p ə t i] 24 mois  
"les petits"

[b e z y ɛ̃] pour [b ə z w ɛ̃] 28 mois  
"besoin"

[t̄ e n y] pour [t̄ ə n y] 30 mois  
"tenu"

+ tantôt [o] avec déplacement du point d'articulation vers l'arrière.

Exemples :

[m̄ o l ɔ̃] pour [m̄ ə l ɔ̃] 20 mois  
"melon"

[v o v ɔ̃ t] pour [v̄ ə v ɔ̃ t] 21 mois  
"le ventre"

[b o k e l] pour [b̄ v̄ ə t e l] 22 mois  
"bretelles"

[v̄ o m e] pour [v̄ ə m e] 26 mois  
"remet"

+ tantôt [a] avec augmentation du degré d'ouverture et déplacement du point d'articulation vers l'avant.

Exemples :

[ʒ̄ a t e] pour [ʒ̄ ə t e] 26 mois  
"jeter"

[z̄ a n a m p a] pour [z̄ ə n e m p a] 29 mois  
"je n'aime pas"

+ Enfin, de façon très exceptionnelle, le [ə] a été réalisé [u] avec réduction du degré d'ouverture et déplacement du point d'articulation vers l'arrière.

Exemple :

[zã d a v m u i] pour [zã d a v m ə v i] 27 mois  
"Gendarmerie"

\* /ã/

Ce phonème se réalise :

+ tantôt [ɔ̃] avec labialisation et réduction du degré d'ouverture.

Exemples :

[w a z ɔ̃] pour [l a v zã] 20 mois  
"l'argent"

[j a j ɔ̃ t] pour [l a v j ã d] 21 mois  
"la viande"

[l i l i f ɔ̃] pour [l e l e fã] 23 mois  
"l'éléphant"

[l ɔ̃ z ɛ̃] pour [l ã z ɛ̃] 24 mois  
"l'engin"

[o v ɔ̃ s] pour [o v ã z] 28 mois  
"orange"

[d ø z ɔ̃] pour [d ø z ã] 29 mois  
"deux ans"

+ tantôt [a] avec dénasalisation de la voyelle et déplacement du point d'articulation vers l'avant.

Exemples :

[a k o x] pour [ã k o v] 20 mois  
"encore"

[a g a ʁ i n] pour [mã d a v i n] 22 mois  
"mandarine"

[a ʒ u w a] pour [ã ʒ u w ẽ] 23 mois  
"en jouant"

[a t a s j ʒ] pour [a t ã s j ʒ] 24 mois  
"attention"

+ tantôt [o] avec dénasalisation et réduction du degré d'ouverture.

Exemples :  
[d o s] pour [d ã s] 20 mois  
"danse"

[m o ʒ e] pour [m ã ʒ e] 23 mois  
"manger"

+ tantôt [u n] avec dénasalisation de la voyelle et adjonction de la consonne nasale / n /

Exemples :  
[m u n d a ʒ i n] pour [m ô d a ʒ i n] 23 mois  
"mandarine"

[l i b ʌ n k e t] pour [l a b ã k e t] 24 mois  
"la banquette"

+ tantôt [i] avec dénasalisation, réduction du degré d'ouverture et déplacement vers l'avant du point d'articulation.

Exemples :  
[i ʒ ẽ] pour [ã ʒ ẽ] 21 mois  
"engin"

[i ʒ i w a] pour [ã ʒ u w ẽ] 23 mois  
"en jouant"

+ tantôt [n] avec remplacement de la voyelle nasale pour une consonne nasale.

Exemple :  $[n̄gaʃin]$  pour  $[m̄ãdaʃin]$  22 mois  
"mandarine"

+ Il peut, enfin, être réalisé  $[ϕ]$  avec dénasalisation, déplacement du point d'articulation vers l'avant et labialisation.

Exemple :  $[d̄ϕs]$  pour  $[d̄ãs]$  23 mois  
"danse"

\* /o/

Ce phonème se réalise :

+ tantôt  $[u]$  avec réduction du degré d'ouverture.

Exemples :

$[b̄al̄u]$  pour  $[v̄el̄o]$  20 mois  
"vélo"

$[ʃ̄us̄et̄]$  pour  $[ʃ̄os̄et̄]$  21 mois  
"chaussettes"

$[z̄uʃ̄ej̄]$  pour  $[l̄ez̄oʃ̄ej̄]$  23 mois  
"les oreilles"

$[z̄ul̄i]$  pour  $[ʒ̄ol̄i]$  24 mois  
"joli"

$[ʃ̄iv̄u]$  pour  $[ʃ̄əv̄o]$  29 mois  
"chevaux"

+ tantôt  $[õ]$  avec nasalisation de la voyelle.

Exemples :

$[d̄ol̄õ]$  pour  $[d̄or̄o]$  20 mois  
"cinq centimes"

[d o ʋ ʒ̃] pour [d o r o] 26 mois  
"cinq centimes"

+ tantôt [a] avec déplacement vers l'avant du point d'articulation et augmentation du degré d'ouverture.

Exemples :

[a b a ʋ] pour [o ʋ v w a ʋ] 22 mois  
"au revoir"

[l a ʋ ă ʒ̃] pour [l o ʋ ă ʒ̃] 24 mois  
"l'orange"

+ tantôt [i] avec déplacement du point d'articulation vers l'avant, réduction du degré d'ouverture et suppression de la labialisation.

Exemples :

[i s k u ʋ] pour [o s k u ʋ] 25 mois  
"au secours"

[b i z i t w a ʋ] pour [s y p o z i t w a ʋ] 26 mois  
"suppositoires"

+ enfin, il se réalise exceptionnellement [ɸ] avec déplacement du point d'articulation vers l'avant.

Exemple :

[ʒ̃ y d ɸ ʋ ă ʒ̃] pour [ʒ̃ y d o ʋ ă ʒ̃] 26 mois  
"jus d'orange"

\* /ɸ/

Ce phonème se réalise :

+ tantôt [o] avec dénasalisation de la voyelle.

Exemples :

$\underline{[b \text{ o } b \text{ ʔ}]}$  pour  $\underline{[b \text{ ʔ } b \text{ ʔ}]}$  20 mois  
"bonbon"

$\underline{[b \text{ i } b \text{ l } o \text{ ʔ}]}$  pour  $\underline{[b \text{ i } b \text{ ə } \text{ ʔ } \text{ ʔ}]}$  23 mois  
"biberon"

$\underline{[k \text{ a } m \text{ j } o \text{ ʔ}]}$  pour  $\underline{[k \text{ a } m \text{ j } \text{ ʔ}]}$  24 mois  
"camion"

+ tantôt  $[u]$  avec dénasalisation de la voyelle  
et réduction du degré d'ouverture.

Exemples :

$\underline{[a \text{ b } u \text{ ʔ}]}$  pour  $\underline{[a \text{ b } \text{ ʔ}]}$  23 mois  
"ah bon"

$\underline{[a \text{ b } a \text{ l } u \text{ n } i \text{ ʔ}]}$  pour  $\underline{[l \text{ ə } b \text{ a } l \text{ ʔ}]}$  24 mois  
"le ballon"

+ tantôt  $[a]$  avec dénasalisation, déplacement du  
point d'articulation vers l'avant.

Exemple :

$\underline{[b \text{ a } \text{ ʔ } u \text{ ʔ}]}$  pour  $\underline{[b \text{ ʔ } \text{ ʔ } u \text{ ʔ}]}$  20 mois  
"bonjour"

\* /u/

Ce phonème se réalise :

+ le plus souvent  $[o]$  avec augmentation du degré  
d'ouverture.

Exemples :

$\underline{[m \text{ o } t \text{ ʔ}]}$  pour  $\underline{[m \text{ u } t \text{ ʔ}]}$  20 mois  
"mouton"

$\underline{[b \text{ o } t \text{ ʔ}]}$  pour  $\underline{[b \text{ u } t \text{ ʔ}]}$  21 mois

جامعة بوزكر بالقائد \* تلمسان  
كلية الآداب واللغات  
مكتبة اللغات الأجنبية

[b o ʒ e] pour [b u ʒ e] 23 mois  
" bouger "

[l o n i s] pour [l u n i s] 24 mois  
" Lounis "

[t o ʔ n e] pour [t u ʔ n e] 25 mois  
" tourner "

[ʒ o n a l] pour [ʒ u ʔ n a l] 26 mois  
" journal "

[k o p e] pour [k u p e] 28 mois  
"couper "

[k o s k o s j e] pour [k u s k u s j e] 29 mois  
" couscoussier "

[k o v a ʔ t y ʔ] pour [k u v e ʔ t y ʔ] 30 mois  
" couverture "

+ parfois [y] avec déplacement du point d'articulation vers l'avant.

Exemples :

[b y ʃ ʒ] pour [b u ʃ ʒ] 21 mois  
"bouchon "

[p y ʃ w a] pour [p u s t w a] 23 mois  
"pousse-toi "

[t y v e ʔ t y ʔ] pour [k u v e ʔ t y ʔ] 27 mois  
" couverture "

+ parfois [i] avec déplacement du point d'articulation vers l'avant et suppression de la labialisation.

Exemples :

[i ʒ i w a] pour [ã ʒ u w ã] 23 mois  
" en jouant "

[b i ʋ i k o] pour [b u ʋ i k o] 25 mois  
"bourricot"

+ parfois [a] avec déplacement du point d'articulation vers l'avant et accroissement du degré d'ouverture.

Exemple :

[k a x k u s j e] pour [k u s k u s j e] 29 mois  
"couscoussier"

+ parfois [e] avec déplacement du point d'articulation vers l'avant, accroissement du degré d'ouverture et suppression de la labialisation.

Exemple :

[e s e k i l e] pour [u s e k i l e] 24 mois  
"où c'est qu'il est"

+ parfois [ø] avec déplacement du point d'articulation vers l'avant et accroissement du degré d'ouverture.

Exemple :

[n ø n ø s] pour [n u n u ʋ s] 24 mois  
"nounours"

\* /i/

Ce phonème se réalise :

+ tantôt [e] avec augmentation du degré d'ouverture

Exemples :

[f i n e] pour [f i n i] 21 mois  
"fini"

[l a p ʏ e] pour [l a p l ʏ i] 23 mois  
"la pluie"

[k̄ ɔ̃ b e n e] pour [k̄ ɔ̃' b i n e] 26 mois  
" combiné "

+ tantôt [y] avec labialisation.

Exemple :

[k y k y] pour [p i k y] 24 mois  
" piqure "

+ tantôt [ɸ] avec labialisation et augmentation  
du degré d'ouverture.

Exemple :

[m ɸ z ɸ k] pour [m y z i k] 23 mois  
" musique "

\* /ɛ̃/

Ce phonème se réalise :

+ tantôt [ã] avec déplacement du point d'articulation vers l'arrière et augmentation du degré d'ouverture.

Exemples :

[ɸã g o l e] pour [d e g ɸ ɛ̃ g o l e] 25 mois  
" dégringoler "

[l̄ a sã sã k a t] pour [l̄ a s ɛ̃ sã k a t] 26 mois  
" la 504 "

[g ɸã g o l e] pour [d e g ɸ ɛ̃ g o l e] 27 mois  
" dégringoler "

+ tantôt [ɸ] avec dénasalisation de la voyelle  
et labialisation

Exemple :

[ɸ b y s] pour [ɛ̃ b y s] 22 mois  
" un bus "

\* /a/

Ce phonème se réalise :

+ tantôt [i] avec réduction du degré d'ouverture.

Exemples :

[p i l i s i] pour [p a i s i] 24 mois  
"par ici"

[b i k i m ä] pour [b a t i m ä] 25 mois  
"batiment"

[b i t i m ä] pour [b a t i m ä] 26 mois  
"batiment"

[d i s t a v a] pour [z a s t a v a] 26 mois  
"Zastava"

[m i l i k a] pour [m a l i k a] 29 mois  
"Malika"

+ tantôt [e] avec réduction du degré d'ouverture.

Exemples :

[k e s e t] pour [k a s e t] 23 mois  
"cassette"

[e t e i] pour [a t e i] 24 mois  
"atterit"

[e l i m e] pour [a l y m e] 26 mois  
"allumer"

+ tantôt [ä] avec adjonction du trait nasal et

et déplacement du point d'articulation vers l'arrière.

Exemples :

[z ä d ä] pour [z a d ä] 23 mois  
"jardin"

$[s e p \tilde{a} k \text{ } \text{ } m s a]$  pour  $[s e p a k \text{ } \text{ } m s a]$  26 mois  
"c'est pas comme ça"

\* / $\phi$ /

Ce phonème se réalise :

+ tantôt  $[i]$  avec réduction du degré d'ouverture  
et suppression de la labialisation.

Exemples :

$[m i s j e]$  pour  $[m \phi s j \phi]$  23 mois  
"monsieur"

$[m i s j \phi]$  pour  $[m \phi s j \phi]$  24 mois  
"monsieur"

+ tantôt  $[e]$  avec suppression de la labialisation.

Exemples :

$[m i s j e]$  pour  $[m \phi s j \phi]$  23 mois  
"monsieur"

$[m o t e \text{ } \text{ } ]$  pour  $[m o t \phi \text{ } \text{ } ]$  24 mois  
"moteur"

$[f o t e j]$  pour  $[f o t \phi j]$  25 mois  
"fauteuil"

+ tantôt  $[u]$  avec déplacement du point d'articulation vers l'arrière et réduction du degré d'ouverture.

Exemple :

$[b l u]$  pour  $[b l \phi]$  29 mois  
"bleu"

+ tantôt  $[o]$  avec déplacement du point d'articulation

tion vers l'arrière.

Exemples :

$\underline{[v \text{ o } p \text{ a}]}$  pour  $\underline{[v \text{ } \phi \text{ } p \text{ a}]}$  23 mois  
"veut pas"

$\underline{[p \text{ l } \text{ o } \text{ } \text{ } e]}$  pour  $\underline{[p \text{ l } \text{ } \phi \text{ } \text{ } e]}$  24 mois  
"pleurer"

Pour rendre compte de façon plus synthétique des différentes réalisations des phonèmes vocaliques, nous avons dressé un tableau que nous présentons page 54.

Antérieures		Centrales	Postérieures
Non-arrondies	Arrondies		
Fermée	- [e] /i/ - [y] - [ø]		- [o] - [y] /u/ - [i] - [a] - [e] - [ø]
		- [i] - [e] /ə/ - [ø] - [a] - [u]	
Mi-ouverte	- [a] - [i] /e/ - [o] - [y] - [ø] - [u]		- [u] - [ɔ] /o/ - [a] - [i] - [ø]
Ouverte	- [ɪ] /a/ - [e] - [æ]		

Voyelles orales

Antérieures		Postérieures	
Fermée	- [ɛ] /ɛ̃/ - [œ] - [ø]	- [o] /ɔ̃/ - [u] [a]	
Ouverte		- [ɔ̃] - [a] /ɑ̃/ - [o] - [ø] - [un] - [i] - [n]	

Voyelles nasales

Tableaux des différentes réalisations des phonèmes vocaliques

b - Les phonèmes consonantiques :

Contrairement à ce qui se passe pour les phonèmes vocaliques, en ce qui concerne les phonèmes consonantiques, nous pensons devoir établir une distinction entre ceux qui sont réalisés dans notre corpus, quoique de manière instable (c'est à dire ceux qui, dans certains contextes seulement, sont remplacés par d'autres ) et ceux qui ne sont pas réalisés (c'est à dire ceux qui sont systématiquement remplacés par d'autres phonèmes et qui sont donc totalement absents du parler de notre informateur, à un moment de la tranche d'âge considérée).

Ces derniers, au nombre de trois (3), sont les phonèmes suivants : /g/ - /ʒ/ - /r/ .

Nous avons constaté leur absence totale du corpus jusqu'à :

- 22 mois pour le phonème /g/
- 22 mois pour le phonème /ʒ/
- 23 mois pour le phonème /r/

Au delà ils apparaissent, mais de façon instable, tout comme les autres consonnes.

\* /g/

Ce phonème est réalisé :

+ tantôt [d] avec un changement du point d'articulation ( [g] → dorso-velaire, [d] → apico-dentale ).

Exemples :

[d a z e l] pour [g a z e l] 20 mois  
"gazelle"

[l̄ a l̄ ǎ d̄] pour [l̄ a l̄ ǎ ḡ] 21 mois  
"la langue"

[d̄ i d̄ ǎ] pour [ḡ i d̄ ǎ] 23 mois  
"guidon"

[d̄ e ʋ i] pour [ḡ e ʋ i] 26 mois  
"guéri"

[z e p̄ ǎ d̄] pour [l̄ e z e p̄ ǎ ḡ l̄] 28 mois  
"les épingles"

+ tantôt [t̄] avec changement du point d'articulation ([t̄] → apico-dentale) et suppression du trait sonore.

Exemples :

[t̄ a t̄ o] pour [ḡ a t̄ o] 20 mois  
"gateau"

[b̄ a t̄ i t̄ i] pour [s̄ p a g e t̄ i] 21 mois  
"spaghetti"

+ tantôt [b̄] avec changement du point d'articulation ([b̄] → bilabiale)

Exemples :

[ʃ̄ i g b̄ ɔ m̄] pour [ʃ̄ w i n g ɔ m̄] 23 mois  
"chewing-gum"

[b̄ i d̄ ǎ] pour [ḡ i d̄ ǎ] 24 mois  
"guidon"

+ enfin, quoique de façon très peu fréquente, le [ḡ] se réalise [k̄] avec disparition du trait sonore.

Exemple :

[l̄ a b a k̄] pour [l̄ a b a ḡ] 24 mois  
"la bague"

\* /ʁ/

Ce phonème se réalise :

+ tantôt [x] avec suppression du trait sonore.

Exemples :

[t e p a x] pour [l e p w aʁ] 20 mois  
"les poires"

[b u j i x] pour [b u j iʁ] 21 mois  
"bouillir"

[d a b u x] pour [t ɑ̃ b uʁ] 22 mois  
"tambour"

[l e f x i t] pour [l e f ʁ i t] 23 mois  
"les frites"

[l i l i f x] pour [l e l i v ʁ] 24 mois  
"les livres"

[x e j ʒ] pour [k ʁ e j ʒ] 25 mois  
"crayon"

[x o t w aʁ] pour [t ʁ o t w aʁ] 27 mois  
"totoir"

+ tantôt [l] avec changement du point d'articulation ([ʁ] → uvulaire, [l] → apico-dentale) et latéralisation.

Exemples :

[t l ɛ̃] pour [t ʁ ɛ̃] 20 mois  
"train"

[b i b l ɛ̃] pour [b i b ʁ ɛ̃] 21 mois  
"biberon"

[k l ɛ̃] pour [t ʁ ɛ̃] 22 mois  
"train"

[m a ʒ a l j e ʁ] pour [m a ʁ ʒ a ʁ j e ʁ] 23 mois  
"marche arrière"

[p i l i s i] pour [p a ʎ i s i] 24 mois  
"par ici "

[l i g a d e] pour [ʎ ə g a ʎ d e] 25 mois ""  
"regarder "

+ tantôt [w] avec changement du point d'articulation ([w] → labio-velaire)

Exemples :

[w u ʒ] pour [ʎ u ʒ] 21 mois  
"rouge"

[l a b a t w i] pour [l a b a t ʎ i] 23 mois  
"la batterie"

[w ə g a d] pour [ʎ ə g a ʎ d] 29 mois  
"regarde "

+ tantôt [ʎ] toujours avec un changement du point d'articulation ([ʎ] → pharyngale).

Exemples :

[n g a ʎ i n] pour [m ɔ̃ d a ʎ i n] 22 mois  
"mandarine "

[k a ʎ o t] pour [k a ʎ o t] 23 mois  
"carotte "

[m u n d a ʎ i n] pour [m ɔ̃ d a ʎ i n] 24 mois  
" mandarine "

+ tantôt [r] avec changement du point d'articulation ([r] → apico-dentale) et adjonction du trait vibrante.

Exemple :

[l a b a t r i] pour [l a b a t ʎ i] 23 mois  
"la batterie"

+ tantôt [z] avec changement du point d'articulation ([z] → prédorso-alvéolaire).

Exemple :

[z e z ɛ̃] pour [ʒ e z ɛ̃] 20 mois  
"raisin"

+ tantôt [t] avec changement du point d'articulation ([t] → apico-dentale), du mode d'articulation et suppression du trait sonore.

Exemple :

[ʒ i v j e t] pour [ʒ i v j e ʋ] 27 mois  
"rivière"

+ tantôt, enfin, il est purement et simplement supprimé.

Exemples :

[i ʒ l œ] pour [i e f l œ ʋ] 21 mois  
"les fleurs"

[ʒ ɑ̃ d ɛ̃] pour [ʒ a ʋ d ɛ̃] 23 mois  
"jardin"

[g a t] pour [g ʋ a t] 29 mois  
"gratte"

\* /r/

Ce phonème se réalise :

+ tantôt [l] avec adjonction du trait latérale.  
et suppression du trait vibrante.

Exemples :

[d o l ɔ̃] pour [d o r o] 20 mois  
"cinq centimes"

[a b a l] pour [a k b a r] 23 mois  
"grand"

+ tantôt [ʁ] avec suppression du trait vibrante  
et changement du point d'articulation ([r] → apico-dentale,  
[ʁ] → uvulaire)

Exemple :

[d o ʁ ʁ] pour [d o r o] 26 mois  
"cinq centimes"

Après cette présentation des phonèmes absents du corpus au  
début de l'enquête, nous allons, à présent, aborder ceux qui apparaissent  
dès 20 mois.

\* /l/

Ce phonème se réalise :

+ tantôt [n] avec changement du mode d'articula-  
tion ([l] → constrictif, [n] → occlusif) et nasalisation.

Exemples :

[n ə n e] pour [l ə n e] 20 mois  
"le nez"

[n ə n e t] pour [l y n e t] 21 mois  
"lunettes"

[n a n e ʒ] pour [l a n e ʒ] 23 mois  
"la neige"

[n ɥ i] pour [l ɥ i] 24 mois  
"lui"

+ tantôt [p] avec changement du point d'articula-  
tion ([l] → constrictif, apico-dentale, [p] → occlusif, bilabial)

du mode d'articulation et suppression du trait sonore.

Exemples :

$\underline{[p e p \check{e}]}$  pour  $\underline{[l \text{e} p \check{e}]}$  20 mois  
"le pain"

$\underline{[p a p \text{ɔ} \check{s}]}$  pour  $\underline{[l a p \text{ɔ} \check{s}]}$  21 mois  
"la poche"

+ tantôt  $[j]$  avec changement du point d'articulation ( $[j] \rightarrow$  palatale).

Exemples :

$\underline{[j a j \check{s}]}$  pour  $\underline{[l a v j \check{s}]}$  20 mois  
"l'avion"

$\underline{[j a j \check{s} t]}$  pour  $\underline{[l a v j \check{a} d]}$  21 mois  
"la viande"

+ tantôt  $[w]$  avec changement du point d'articulation ( $[w] \rightarrow$  labio-velaire).

Exemple :

$\underline{[w a z \check{s}]}$  pour  $\underline{[l a \check{v} z \check{a}]}$  20 mois  
"l'argent"

+ tantôt  $[k]$  avec changement du point et du mode d'articulation ( $[k] \rightarrow$  occlusif- dorso-velaire), et suppression du trait sonore.

Exemple :

$\underline{[k a k e]}$  pour  $\underline{[l a k l e]}$  20 mois  
"la clé"

+ tantôt  $[t]$  avec changement du mode d'articulation ( $[t] \rightarrow$  occlusif) et suppression du trait sonore.

Exemple :

$\underline{[t a t e t]}$  pour  $\underline{[l a t e t]}$  20 mois  
"la tête"

+ tantôt [v] avec changement du point d'articulation ([v] → labio-dentale).

Exemple :

[v o v ʒ t] pour [l ə v ɑ̃ t ʒ] 21 mois  
"le ventre"

+ tantôt [f] avec changement du point d'articulation ([f] → labio-dentale) et suppression du trait sonore.

Exemple :

[f e f e s] pour [l e f e s] 24 mois  
"les fesses"

+ tantôt [d] avec changement du mode d'articulation ([d] → occlusif).

Exemple :

[d a d a m] pour [l a d a m] 26 mois  
"la dame"

La consonne /l/ peut être parfois, également, remplacée par des voyelles :

+ tantôt par [a]

Exemples :

[a ʒ ɛ̃] pour [l ə ʒ j ɛ̃] 20 mois  
"le chien"

[a b u ʒ] pour [l a b u ʒ] 21 mois  
"la bouche"

[a x o p] pour [l a ʒ o b] 23 mois  
"la robe"

+ tantôt [e]

Exemples :

[e ʒ a] pour [l ə ʒ a] 20 mois  
"le chat"

[e d a t] pour [l̄ e d a t̄] 22 mois  
"les dattes"

[e m ẽ] pour [l̄ e m ẽ̄] 22 mois  
"les mains"

+ tantôt [i]

Exemples :

[i d ă] pour [l̄ e d ă̄] 21 mois  
"les dents"

[i s a k] pour [l̄ ə s a k̄] 22 mois  
"le sac"

[i ʃ a] pour [l̄ ə ʃ a] 28 mois  
"le chat"

[i k a x] pour [l̄ ə k a x̄] 21 mois  
"le car"

+ tantôt [a]

Exemple :

[ə f ø] pour [l̄ ə f ø̄] 21 mois  
"le feu"

Enfin, il peut être supprimé.

Exemple :

[ɛ ʃ] pour [l̄ ɛ ʃ̄] 25 mois  
"laisse"

On pourrait, également, faire entrer dans ce cadre certains des exemples donnés précédemment tels que :

[a b u ʃ] pour [l̄ a b u ʃ̄]

[e d a t] pour [l̄ e d a t̄]

\* /v/

Ce phonème se réalise :

+ tantôt [f] avec suppression du trait sonore.

Exemples :

[l i l i f] pour [l ə l i v] 22 mois  
"le livre"

[d a s t a f a] pour [z a s t a v a] 24 mois  
"Zastava"

+ tantôt [z] avec changement du point d'articulation ([v] → labio-dentale, [z] → apico-alvéolaire).

Exemples :

[z i z j ʒ] pour [t e l e v i z j ʒ] 20 mois  
"télévision"

[t e l e z i z j ʒ] pour [t e l e v i z j ʒ] 22 mois  
"télévision"

+ tantôt [l] avec changement du point d'articulation ([l] → apico-dentale) et adjonction du trait latérale.

Exemple :

[l e m i s e l] pour [v e ʒ m i s e l] 22 mois  
"vermicelle"

+ tantôt [w] avec changement du point d'articulation ([w] → labio-velaire).

Exemple :

[w e] pour [v e ʒ] 21 mois  
"vert"

+ tantôt [b] avec changement du point et du mode

d'articulation ( [b] — bilabiale occlusive).

Exemple :

[b a l u] pour [v e l o] 20 mois  
"velo"

\* /t/

Ce phénomène se réalise :

+ le plus souvent [k] avec changement du point  
d'articulation ( [t] — apico-dentale, [k] — dorso-velaire).

Exemples :

[l o k] pour [l o t] 20 mois  
"l'autre"

[k a k a b] pour [k a t a b l] 22 mois  
"cartable"

[m a k a l] pour [m a t a k] 23 mois  
"matraque"

[k t̃ p e t] pour [t̃ t̃ p e t] 24 mois  
"trompette"

[m a k l a] pour [m a t l a] 25 mois  
"matelas"

[t̃ k t̃ u] pour [t̃ t̃ u] 26 mois  
"un trou"

[k t̃ a v a j e] pour [t̃ t̃ a v a j e] 27 mois  
"travailler"

[l a k t̃ y k] pour [l a t̃ t̃ y k] 28 mois  
"le truc"

[k a k a l t̃ i n] pour [k a t a l t̃ i n] 29 mois  
"catalgine"

[k t̃ ã g l e] pour [t̃ t̃ ã g l e] 30 mois  
"étranlger"

+ il se réalise, également, [d] avec adjonction du trait sonore.

Exemples :

[d̥ ʒ b e] pour [t̥ ʒ b e] 21 mois  
"tomber"

[d̥ a b u x] pour [t̥ ʒ b u ʒ] 22 mois  
"tambour"

[d̥ ɑ̃ b u x] pour [t̥ ʒ b u ʒ] 23 mois  
"tambour"

[f̥ a t i d e] pour [f̥ a t i g e] 25 mois  
"fatigué"

+ il se réalise [g] avec changement du point d'articulation ([g] → dorso-velaire) et adjonction du trait sonore.

Exemples :

[f̥ a g i g e] pour [f̥ a t i g e] 25 mois  
"fatigué"

[f̥ u g b o l] pour [f̥ u t b o l] 27 mois  
"foot-ball"

il se réalise, enfin, [l] avec changement du mode d'articulation ([t] → occlusif, [l] → constrictif) et adjonction des traits sonore et latérale.

Exemple :

[l̥ i l u] pour [s̥ t i l o] 20 mois  
"stylo"

\* /ʒ/

Ce phonème se réalise :

+ tantôt comme l'affriquée correspondante [tʒ]

Exemples :

$[\text{t} \text{ʃ} \text{o}]$  pour  $[\text{ʃ} \text{o}]$  20 mois  
"chaud"

$[\text{t} \text{ʃ} \text{i} \text{v} \text{a} \text{l}]$  pour  $[\text{ʃ} \text{ə} \text{v} \text{a} \text{l}]$  21 mois  
"cheval"

+ tantôt  $[\text{s}]$  avec changement du point d'articulation donc adjonction du trait sifflante.

Exemple :

$[\text{k} \text{a} \text{s}]$  pour  $[\text{k} \text{a} \text{ʃ}]$  26 mois  
"cache"

+ tantôt  $[\text{m}]$  avec changement du point et du mode d'articulation ( $[\text{m}] \rightarrow$  bilabiale - occlusive) et adjonction des traits sonore et nasale.

Exemple :

$[\text{m} \text{a} \text{m} \text{u}]$  pour  $[\text{ʃ} \text{a} \text{m} \text{o}]$  20 mois  
"chameau"

+ tantôt  $[\text{d}]$  avec changement du point et du mode d'articulation ( $[\text{d}] \rightarrow$  occlusive - apico-dentale) et adjonction du trait sonore.

Exemple :

$[\text{d} \text{ə} \text{v} \text{a} \text{l}]$  pour  $[\text{ʃ} \text{ə} \text{v} \text{a} \text{l}]$  21 mois  
"cheval"

\* /s/

Ce phonème se réalise :

+ tantôt  $[\text{ʃ}]$  avec changement du point d'articulation donc adjonction du trait chuintante.

Exemples :

[b y l o s] pour [ã b y l ã s] 20 mois  
"ambulance"

[s a l] pour [s a l] 21 mois  
"sale"

[k a s e] pour [k a s e] 22 mois  
"casser"

[s a v s] pour [s a v s] 23 mois  
"savon"

[p a s s o n] pour [p e s s o n] 25 mois  
"personne"

[p u s w a] pour [p u s t w a] 26 mois  
"pousse-toi"

[s u f a n] pour [s u f a n] 28 mois  
"soufrane"

[m u s t a s] pour [m u s t a s] 29 mois  
"moustache"

+ tantôt comme l'affriquée correspondante [ts].

Exemple :

[ts i ts i t] pour [s i s i t]  
"s'asseoir"

+ tantôt [t] avec changement du point et du mode  
d'articulation ( [t] → occlusive apico-dentale ) .

Exemple :

[t a l a d] pour [s a l a d]  
"salade"

+ tantôt [x] avec changement du point d'articulation ( [x] → uvulaire )

Exemple :

$[kaxkuse]$  pour  $[kuskuse]$  29 mois  
"couscoussier"

+ tantôt, enfin, il est supprimé.

Exemple :

$[ledo]$  pour  $[legos]$  23 mois  
"le gosse"

\* /ʒ/

Ce phonème se réalise :

+ tantôt  $[z]$  avec changement du point d'articulation ( $[z]$  → pré-dorso-alvéolaire,  $[ʒ]$  → apico-post alvéolaire).

Exemples :

$[wazʒ]$  pour  $[laʒzã]$  20 mois  
"l'argent"

$[zolɪ]$  pour  $[ʒolɪ]$  24 mois  
"joli"

$[zunal]$  pour  $[ʒuʒnal]$  26 mois  
"journal"

+ tantôt  $[ʃ]$  avec suppression du trait sonore.

Exemples :

$[mɔʃ]$  pour  $[mãʒ]$  20 mois  
"mange"

$[wuʃ]$  pour  $[vuz]$  21 mois  
"rouge"

$[lanes]$  pour  $[lanez]$  24 mois  
"la neige"

[oʋʒʒ] pour [oʋǎʒ] 28 mois  
"orange"

[ǎbutejaʒ] pour [ǎbutejaʒ] 29 mois  
"embouteillage"

+ tantôt [j] avec changement du point d'articulation ([j] → palatale).

Exemples :

[l e j u] pour [l e ʒ u] 24 mois  
"les joues"

[m ǎ j e] pour [m ǎ ʒ e] 26 mois  
"manger"

+ tantôt [d] avec changement du mode et du point d'articulation ([d] → occlusive - apico-dentale).

Exemple :

[d a m i] pour [ʒ e m i] 24 mois  
"j'ai mis"

\* /z/

Ce phonème se réalise :

+ tantôt [ʒ] avec changement du point d'articulation ([z] → pré-dorso-alvéolaire, [ʒ] → apico-postalvéolaire).

Exemples :

[w a ʒ o] pour [w a z o] 20 mois  
"oiseau"

[m i ʒ ʒ] pour [m e z ʒ] 21 mois  
"maison"

[l e ʒ oʋ e] pour [l e z oʋ e j]  
"les oreilles"

+ tantôt [d] avec changement du point et du mode d'articulation ( [d] → occlusive apico-dentale).

Exemples :

[d a s t a v a] pour [z a s t a v a] 24 mois  
"Zastava"

[d i s t a v a] pour [z a s t a v a] 26 mois  
"Zastava"

\* /j/

Ce phonème se réalise :

+ tantôt [l] avec changement du point d'articulation ( [l] → apico-dentale) et adjonction du trait latérale.

Exemples :

[l a p a] pour [j a p a] 24 mois  
"y a pas"-"il n y a pas"

[l a p l ɛ̃] pour [j a p l ɛ̃] 29 mois  
"il y a plein"

[l a b o k u] pour [j a b o k u] 30 mois  
"y a beaucoup"-"il y ..."

+ tantôt [w] avec changement du point d'articulation ( [w] → labio-velaire).

Exemple :

[w a w u t] pour [j a u ɔ̃ t] 20 mois  
"yaourt"

+ tantôt, enfin, il est supprimé.

Exemple :

[v ɛ̃] pour [v j ɛ̃] 26 mois  
"viens"

\* /f/

Ce phonème se réalise :

+ tantôt [ʃ] avec changement du point d'articulation ( [f] → labio-dentale, [ʃ] → apico-postalvéolaire).

Exemples :

[ʃ e ʋ m e] pour [f e ʋ m e] 22 mois  
"fermé"

[l e ʃ l ø] pour [l e f l ø ʋ] 24 mois  
"les fleurs"

+ tantôt [v] avec adjonction du trait sonore.

Exemple :

[v o t o] pour [f o t o] 21 mois  
"photo"

+ tantôt [l] avec changement du point d'articulation ( [l] → apico-dentale) et adjonction du trait sonore.

Exemple :

[l i l i z i d e ʋ] pour [l ə f ʋ i z i d e ʋ] 22 mois  
"le frigidaire"

+ tantôt [p] avec changement du mode et du point d'articulation ( [p] → bilabiale, occlusive).

Exemple :

[p l i t o k s] pour [f l i t o k s] 27 mois  
"fly - tox"

\* /d/

Ce phonème se réalise :

+ tantôt comme le phonème sourd équivalent [t]

Exemple :

[j a j ɔ̃ t] pour [l̄ a v jãd] 21 mois  
"la viande"

[w ə g a t] pour [ʒ ə g a ʒ d] 23 mois  
"regarde"

+ tantôt [g] avec changement du point d'articulation ([g] → dorso-velaire).

Exemples :

[a g a ʒ i n] pour [m ǎ d a ʒ i n] 22 mois  
"mandarine"

[g u v e] pour [d̄ u b l v e] 26 mois  
"w"

[s ʌ g a l e t] pour [s ʌ d a l e t] 27 mois  
"sandalettes"

[b e m g u l v e] pour [b e ɛ m d u b l v e] 29 mois  
"b. m. w."

\* /p/

Ce phonème se réalise :

+ le plus souvent comme le phonème sonore correspondant

[b]

Exemples :

[b a t i t i] pour [s p a g e t i] 21 mois  
"spaghetti"

[d̄ e b a l e] pour [p e d a l e] 24 mois  
"pédaler"

(la confusion entre /p/ et /b/ se double, ici, d'un phénomène de métathèse).

[b i z i t w a ʒ] pour [s y p o z i t w a ʒ] 25 mois  
"suppositoires"

[b i ʒ a m a] pour [p i ʒ a m a] 26 mois  
"pyjama"

+ tantôt [t] avec changement du point d'articulation ( [p] → bilabiale, [t] → apico-dentale).

Exemple :

[t i t y ʁ] pour [p i k y ʁ] 22 mois  
"piqûre"

+ tantôt, enfin [f] avec changement du mode et du point d'articulation ( [f] → fricative, labio-dentale).

Exemple :

[f a ʁ f ʒ] pour [p a ʁ f ʒ] 25 mois  
"parfum"

\* /k/

Ce phonème se réalise :

+ tantôt [t] avec changement du point d'articulation ( [k] → dorso-velaire, [t] → apico-dentale).

Exemples :

[t a m ʒ] pour [m e d i k a m ʒ] 21 mois  
"médicament"

(plus réduction du nombre des syllabes)

[l i t o t e ʁ] pour [e l i k o p t e ʁ] 23 mois  
"hélicoptère"

[t y v e ʁ t y ʁ] pour [k u v e ʁ t y ʁ] 27 mois  
"couverture"

[t o l o m o t i v] pour [l o k o m o t i v] 28 mois  
"locomotive"

(plus phénomène de métathèse).

+ tantôt [x] avec changement du mode et du point d'articulation ( [x] → fricative - uvulaire ).

Exemple :

[b o x s] pour [b o k s] 22 mois  
"boxe"

+ tantôt [ʃ] toujours avec changement du mode et du point d'articulation ( [ʃ] → fricative, apico-post alvéolaire ).

Exemple :

[ʃ y i j e y] pour [k y i j e y] 22 mois  
"cuillère"

+ tantôt [l] avec changement du mode et du point d'articulation et adjonction du trait sonore, ([l] → constrictive - apico-dentale).

Exemple :

[m a k y a l] pour [m a t y a k] 23 mois  
"matraque"

\* /b/

Ce phonème se réalise comme le phonème sourd correspondant [p].

Exemples :

[l i z a p y] pour [l e z a y b y] 22 mois  
"les arbres"

[a x o p] pour [l a y o b] 23 mois  
"la robe"

\* /w/

Ce phonème se réalise [ɥ] avec changement du point d'articulation ( [w] → labio-velaire, [ɥ] → dorso-palatale ).

Exemples :

$\underline{[k \quad \eta \quad \tilde{e} \quad s]}$  pour  $\underline{[k \quad w \quad \tilde{e} \quad s]}$  23 mois  
"coince"

$\underline{[p \quad a \quad p \quad a \quad \eta \quad e \quad l]}$  pour  $\underline{[p \quad a \quad p \quad a \quad n \quad o \quad w \quad e \quad l]}$  25 mois  
"papa Noël"

$\underline{[b \quad \partial \quad z \quad \eta \quad \tilde{e}]}$  pour  $\underline{[b \quad \partial \quad z \quad w \quad \tilde{e}]}$  28 mois  
"besoin"

$\underline{[l \quad \eta \quad \tilde{e}]}$  pour  $\underline{[l \quad w \quad \tilde{e}]}$  29 mois  
"loin"

\* /y/

Ce phonème se réalise :

+ tantôt  $[w]$  avec comme nous venons de le voir  
changement du point d'articulation.

Exemples :

$\underline{[l \quad a \quad p \quad w \quad i]}$  pour  $\underline{[l \quad a \quad p \quad l \quad \eta \quad i]}$  23 mois  
"la pluie"

$\underline{[p \quad a \quad \partial \quad a \quad p \quad w \quad i]}$  pour  $\underline{[p \quad a \quad \partial \quad a \quad p \quad l \quad \eta \quad i]}$  25 mois  
"parapluie"

$\underline{[b \quad \partial \quad w \quad i]}$  pour  $\underline{[b \quad \partial \quad \eta \quad i]}$  26 mois  
"bruit"

+ tantôt  $[j]$  avec suppression du trait labialisé.

Exemple :

$\underline{[n \quad j \quad a \quad \partial]}$  pour  $\underline{[n \quad y \quad \eta \quad a \quad \partial]}$  26 mois  
"nuage"

+ tantôt, enfin, il est supprimé.

Exemples :

$\underline{[k \quad i \quad z \quad i \quad n \quad j \quad e \quad \partial]}$  pour  $\underline{[k \quad \eta \quad i \quad z \quad i \quad n \quad j \quad e \quad \partial]}$  26 mois  
"cuisinière"

$\underline{[e\ s\ i\ j\ e]}$  pour  $\underline{[e\ s\ \eta\ i\ j\ e]}$   
"essuyer"

\* /n/

Ce phonème se réalise  $\underline{[l]}$  avec changement du mode d'articulation ( $\underline{[n]} \rightarrow$  occlusive,  $\underline{[l]} \rightarrow$  constrictive) et suppression du trait nasale.

Exemples :

$\underline{[t\ e\ l\ e\ f\ o\ l]}$  pour  $\underline{[t\ e\ l\ e\ f\ o\ n]}$  23 mois  
"téléphone"

$\underline{[d\ e\ s\ \tilde{e}\ l\ i\ m\ e]}$  pour  $\underline{[d\ e\ s\ \xi\ a\ n\ i\ m\ e]}$  26 mois  
"dessins animés"

\* /m/

Ce phonème se réalise, également,  $\underline{[l]}$  avec changement du mode et du point d'articulation ( $\underline{[m]} \rightarrow$  occlusive-bilabiale,  $\underline{[l]} \rightarrow$  constrictive - apico-dentale) et suppression du trait nasale.

Exemple :

$\underline{[t\ o\ l\ o\ b\ i\ l\ e]}$  pour  $\underline{[o\ t\ o\ m\ o\ b\ i\ l]}$  24 mois  
"automobile"

A présent, nous allons présenter une série de phonèmes pour lesquels il nous semble nécessaire de signaler qu'ils ne font pas partie du système phonologique français. Toutefois, nous les retrouvons réalisés, chez notre informateur, de façon instable, tout comme les phonèmes français étudiés précédemment.

\* /x/

Ce phonème se réalise :

+ tantôt [l] avec changement du point d'articulation ( [h] → pharyngale, [l] → pico-dentale ) et adjonction du trait sonore.

Exemple :

[t a l j a] pour [t æ h j a] 23 mois  
" vive "

+ tantôt il est simplement supprimé.

Exemple :

[b a d a r a] pour [b a d z a r a h] 29 mois  
" badjarah "

\* /ɣ/

Ce phonème se réalise [h] avec suppression du trait sonore.

Exemple :

[h e n d i] pour [ɣ e n d i] 24 mois  
"chez-moi "

\* /dʒ/

Ce phonème se réalise comme la consonne occlusive équivalente [d]

Exemple :

[d i b] pour [d ʒ i b] 24 mois  
" donne "

[b a d a r a] pour [b a d z a r a h] 29 mois  
"badjarah "

\* /e/

Ce phonème se réalise [s] avec changement du point d'articulation

tion ( [θ] → apico-dentale, [s] → prédorso- alvéolaire).

Exemple :

[æ s e n] pour [æ θ e n] 26 mois  
"voila"

\* /h/

Ce phonème, en général, est supprimé.

Exemples:

[m e d i] pour [m e h d i] 29 mois  
"mehdi"

[z e w a] pour [z e h w a] 29 mois  
"zehoua"

A l'issue de ce travail de description pure et simple des différentes réalisations de notre informateur, nous allons tenter, dans la partie qui va suivre, d'en comprendre et d'en expliquer l'origine.

Toutefois, avant d'en arriver là, nous allons essayer de regrouper dans un tableau récapitulatif les différentes réalisations des phonèmes consonantiques.

		bilabiales	labio-dentales	apico-dentales	pré-dorso-alvéolaires	apico-post-alvéolaires	velaires	uvulaires	pharyngales
occlusives	sourdes	/p/		[k] - [t] /			[k] - [t] - [x] - [ç] - [ʃ] - [ʒ]		
	sonores	/b/		[g] - [d] /			[g] - [d] - [b] - [p]		
nasales		/m/		[n] - [ɲ] /					
fricatives	sourdes		[f] - [v] /	[s] - [z] /	[s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [ç] - [ʝ] /	[p] - [t] - [k] /			[x]
	sonores		[β] - [β̥] - [β̥̥] - [β̥̥̥] /	[θ] - [ð] /	[β] - [β̥] - [β̥̥] - [β̥̥̥] /	[β] - [β̥] - [β̥̥] - [β̥̥̥] /	[β] - [β̥] - [β̥̥] - [β̥̥̥] /	[ʁ] - [ʁ̥] - [ʁ̥̥] - [ʁ̥̥̥] /	
latérales				[l] - [ʎ] - [ɭ] - [ɮ] /					
vibrantes				[r] - [ʀ] - [ʁ] - [ʁ̥] /					

Tableau des différentes réalisations des phonèmes consonantiques

c - Remarques et explications concernant les difficultés dans la réalisation des différents phonèmes :

Tout d'abord, nous devons signaler que la difficulté dans la réalisation des différents phonèmes qui entraîne une confusion, ne signifie pas remplacement pur et simple d'un des termes de l'opposition par l'autre, mais bien au contraire, elle implique un va et vient de l'un à l'autre.

C'est ainsi que nous avons constaté que, dans notre corpus, le phonème / e / est très souvent réalisé [ i ]. Cependant, dans le même temps, le phonème / i / est également, réalisé [ e ].

Toutefois, nous remarquons que s'il y a beaucoup d'exemples pour le premier cas, il y en a, par contre, beaucoup moins pour le second. Nous pensons donc pouvoir affirmer que dans l'opposition / i / / e /, le premier terme est sans doute, celui qui est le mieux maîtrisé, parce que c'est lui qui est le plus souvent réalisé.

Par ailleurs, lorsque les deux termes de l'opposition n'apparaissent pas dans le corpus et que l'un des deux est totalement absent, comme c'est le cas pour certaines consonnes dont nous avons parlé précédemment, au moment de l'apparition du phonème absent, il peut se produire "une régression hypercorrecte" (1) du phonème acquis en premier. C'est ainsi que le phonème / g / qui était absent du corpus au début de l'enquête et était donc remplacé par / d /, finit, à son tour, par se substi-

---

(1) JAKOBSON (R) "Langage enfantin et aphasie" coll. arguments ed. de minuit - 1969 p. 58

tuer à ce dernier, au moment de son apparition dans le système phonologique de l'enfant.

Exemple :  $\left[ s \tilde{a} g a l e t \right]$  pour  $\left[ s \tilde{a} d a l e t \right]$   
" sandalettes "

Après ces quelques remarques concernant la non maîtrise des réalisations des différents phonèmes, nous allons, à présent, tenter d'en expliquer le pourquoi.

1 - La première raison qui, nous semble-t-il pourrait expliquer les confusions faites par notre informateur, c'est la ressemblance entre phonèmes du point de vue phonétique. En effet, nous avons pu constater, lors de l'étude de notre corpus, que les phonèmes qui sont le plus souvent confondus, sont ceux qui ne s'opposent que par un seul trait pertinent (plus il existe de différences entre phonèmes, moins grands sont les risques de confusion).

C'est ainsi que le phonème / g / est plus souvent confondu avec le phonème / d / (auquel il ne s'oppose que par le trait :-point d'articulation) qu'avec le phonème / t / (auquel il s'oppose par deux (2) traits: -sonorité et point d'articulation).

De même, en ce qui concerne les voyelles, le phonème / e / se confond plus avec le phonème / i / (auquel il ne s'oppose que par le trait : - degré d'ouverture) qu'avec le phonème / y / (auquel il s'oppose par deux (2) traits : - degré d'ouverture et labialisation).

Pour rendre compte de ce phénomène pour l'ensemble des phonèmes sur lesquels notre informateur achoppe, nous avons dressé

les tableaux suivants (p. 84 et 85) qui présentent d'un point de vue quantitatif les erreurs. (Le chiffre qui accompagne le phonème sert à montrer le nombre de fois où la confusion a été relevée à des âges différents, les phonèmes affectés des chiffres les plus élevés sont donc ceux avec lesquels il y a eu le plus de confusion).

g	d (5)	t (2)	b (1)	k (1)	r (2)	z (1)	t (1)	f (1)	d (1)	a (4)	i (4)	e (3)
ʁ	x (7)	l (6)	w (4)	ʃ (3)								
r	l (2)	ʁ (1)										
*l	n (4)	p (3)	j (2)	w (1)	k (1)	t (1)	v (1)	f (1)	d (1)	a (4)	i (4)	e (3)
v	f (2)	z (2)	b (1)	w (1)	l (1)							
t	k (10)	d (4)	g (2)	l (1)								
ʃ	t (2)	s (1)	d (1)	m (1)								
s	ʃ (9)	ts (1)	t (1)	x (1)								
ʒ	z (5)	ʃ (5)	j (2)	d (1)								
z	ʒ (5)	d (2)										
j	l (4)	w (1)										
f	ʃ (3)											
d	t (4)	g (4)										
p	b (4)	k (1)	t (1)	f (1)								
k	t (4)	ʃ (2)	x (1)	l (1)								
b	p (4)											
w	y (4)											
y	w (3)	j (1)										
*n	l (3)											
*m	l (1)											
*h	l (1)											
ʃ	h (1)											
*dz	d (2)											
θ	s (1)											

Tableau récapitulatif des différentes réalisations des phonèmes consonantiques classées par ordre de fréquence

e	i (9)	a (9)	u (2)	y (1)	o (1)	ø (1)	
y	i (8)	ø (2)	u (2)				
*ə	i (9)	e (5)	o (5)	a (2)	u (1)		
*ɑ̃	ɔ̃(6)	a (4)	i (2)	un (2)	o (2)	n (1)	ø (1)
o	u (5)	ɔ̃(3)	a (2)	i (2)	ø (1)		
ɔ̃	o (2)	u (2)	a (1)				
u	o (9)	y (3)	i (2)	e (1)	ø (1)	a (1)	
i	e (3)	y (1)	ə (1)				
*ɛ̃	ɑ̃(3)	ø (1)					
a	i (4)	e (3)	ɑ̃(2)				
ø	o (4)	e (3)	u (2)	i (2)			

Tableau récapitulatif des différentes réalisations des phonèmes vocaliques, classées par ordre de fréquence.

Dans les deux tableaux, les astérisques marquent les phonèmes pour lesquels notre hypothèse n'est pas vérifiée, c'est à dire ceux qui sont fréquemment confondus avec des unités auxquelles ils s'opposent par plus d'un trait.

Ceci peut s'expliquer par d'autres facteurs dont nous allons traiter ultérieurement.

Cependant, avant d'aborder les autres explications possibles des confusions entre phonèmes, il nous semble intéressant d'étudier de façon plus précise les deux tableaux que nous venons de présenter.

En effet, si nous ne prenons en considération que les deux premières colonnes, celles qui rendent compte des confusions les plus fréquentes, nous remarquons que :

- en ce qui concerne les consonnes, ce qui pose le plus de problèmes à notre informateur ce sont :

+ les oppositions de sonorité

Exemples :

/ʁ/ et /x/

/v/ et /f/

/d/ et /t/

On note à ce propos une neutralisation de l'opposition de voix dans le sens du non-voisement.

+ la distinction sifflante/chuintante

Exemples :

/s/ et /ʃ/

/ʒ/ et /z/

/z/ et /ʒ/

A ce niveau, il n'y a pas de neutralisation au profit d'un des termes de l'opposition, toutefois, les **chuintantes** semblent être plus souvent réalisées.

+ la distinction apicale - dorsale

Exemples :

/ g / et / d /

/ j / et / l /

/ t / et / k /

Nous avons une réalisation dentale pour les consonnes sonores et palatale pour les consonnes sourdes.

Nous relevons, également, quelques autres confusions, mais beaucoup moins souvent représentées que les précédentes, dans notre corpus.

Il s'agit de la distinction vibration/latéralité

oralité/nasalité

constrictive sourde/affriquée

- en ce qui concerne les voyelles, les difficultés sont liées à :

+ l'opposition de degré d'ouverture

Exemples :

/ e / et / i /

/ o / et / u /

/ u / et / o /

/ i / et / e /

/ a / et / i /

/ ã / et / ẽ /

Nous remarquons que, majoritairement, la tendance est à la

réduction du degré d'ouverture.

+ l'opposition arrondie/non arrondie

Exemples :

/ y / et / i /

/ ø / et / e /

Le trait arrondie est **neutralisé** au profit du trait non arrondie

+ l'opposition antérieure/postérieure

Exemples :

/  $\tilde{e}$  / et /  $\tilde{o}$  /

/ ø / et / o /

C'est le trait postérieur qui est prédominant.

+ l'opposition oralité/nasalité

Exemple :

/  $\tilde{s}$  / et / o /

C'est le trait orale qui est réalisé.

2 - La deuxième source de confusion entre phonèmes, que nous avons pu identifier à travers l'étude de notre corpus, c'est l'assimilation phonétique.

"On dit qu'il y a assimilation lorsqu'un phonème adopte un ou plusieurs traits articulatoires d'un phonème contigu... L'assimilation est dite progressive lorsque le son assimilateur précède le son assimilé et régressive ou par anticipation dans le cas inverse".(1)

Pour illustrer ce phénomène d'assimilation, nous pouvons citer les exemples suivants :

---

(1) MOUNIN (G) Dictionnaire de la linguistique op. cit. p. 43

+ assimilation régressive :

$\underline{[z e z \tilde{\epsilon}]}$  pour  $\underline{[R e z \tilde{\epsilon}]}$   
"raisin"

$\underline{[z i z j \tilde{\text{ö}}]}$  pour  $\underline{[(t e l e) v i z j \tilde{\text{ö}}]}$   
" télévision "

$\underline{[j a j \tilde{\text{ö}}]}$  pour  $\underline{[l a v j \tilde{\text{ö}}]}$   
"l'avion"

+ assimilation progressive :

$\underline{[k a k a b]}$  pour  $\underline{[k a R t a b l]}$   
" cartable "

$\underline{[t e l e f o l]}$  pour  $\underline{[t e l e f \text{ö} n]}$   
"téléphone "

En réalité, nous remarquons que les faits relevant de l'assimilation phonétique sont particulièrement fréquents avec le phonème /l/ lorsqu'il apparait comme déterminant grammatical, c'est sans doute ce qui explique son fonctionnement quelque peu marginal, par rapport aux autres phonèmes, (nombre très élevé de phonèmes avec lesquels il se confond d'une part et d'autre part confusion avec des phonèmes très différents de lui du point de vue articulatoire).

Exemples :

$\underline{[l e n e]}$  réalisé  $\underline{[n e n e]}$   
"le nez"

$\underline{[l e p \tilde{\epsilon}]}$  réalisé  $\underline{[p e p \tilde{\epsilon}]}$   
"le pain"

$\underline{[l a v j \tilde{\text{ö}}]}$  réalisé  $\underline{[j a j \tilde{\text{ö}}]}$   
"l'avion"

$\underline{[l e v \tilde{\text{ö}} t R]}$  réalisé  $\underline{[v o v \tilde{\text{ö}} t]}$   
"le ventre "

l̄ a k l e réalisé k̄ a k e  
"la clé"

l̄ a t e t̄ réalisé t̄ a t e t̄  
" la tête "

l̄ a p o t̄ réalisé p̄ a p o t̄  
" la porte "

3 - La troisième explication que nous avons pu mettre à jour concernant les méprises relevées chez notre informateur, c'est l'existence, pour certains phonèmes et dans la langue française, de paires minimales, dont notre informateur a au moins une connaissance passive puisque, bien souvent, il connaît les deux termes qui constituent la paire minimale mais sans les opposer fonctionnellement.

Nous entendons par paires minimales

"...deux signifiants qui sont des quasi-homonymes c'est à dire qui ne se distinguent l'un de l'autre que par un seul de leurs phonèmes" (1)

A ce niveau, nous pensons pouvoir dire que la non distinction entre phonèmes repose, en fait, sur une ressemblance, voire une confusion du point de vue lexical, car l'existence de paires minimales, à elle seule, serait plutôt un facteur favorable à la mise en place des phonèmes, ainsi que le montre E. ALARCOS-LLORACH

"...le meilleur rendement fonctionnel de certaines oppositions, malgré leur complexité articulatoire, les impose nécessairement. En revanche, le caractère isolé d'autres oppositions les place en condition d'infériorité : étant moins marquées, elles passent inaperçues et sont acquises plus tard".(2)

---

(1) MOUNIN (G) Dictionnaire de la linguistique op. cit. p. 241

(2) ALARCOS-LLORACH (E) "Acquisition du langage par l'enfant" op.cit. p.346

Exemples :

$\underline{[b \ i \ d \ \text{ɔ}]}$  pour  $\underline{[g \ i \ d \ \text{ɔ}]}$   
"bidon" "guidon"

$\underline{[k \ a \ \text{ʃ} \ e]}$  pour  $\underline{[k \ a \ s \ e]}$   
"cacher" "casser"

4 - Une autre origine possible de la non maîtrise des distinctions entre phonèmes c'est la structure syllabique des monèmes dans lesquels ils apparaissent.

En effet,

+ lorsque les phonèmes sont purement et simplement supprimés il peut s'agir :

. soit de phonèmes apparaissant en finale de monèmes.

Exemples :

$\underline{[p \ a \ p \ \text{œ}]}$  pour  $\underline{[n \ e \ p \ a \ p \ \text{œ} \ \text{ɥ}]}$   
"n'aie pas peur"

$\underline{[l \ o \ k]}$  pour  $\underline{[l \ o \ t \ \text{ɥ}]}$   
"l'autre"

$\underline{[b \ a \ d \ a \ r \ a]}$  pour  $\underline{[b \ a \ d \ a \ r \ a \ t \ \text{ɥ}]}$   
"badjarah"

. soit de phonèmes apparaissant dans des groupes consonantiques.

Exemples :

$\underline{[ʃ \ a \ \text{ʃ} \ e]}$  pour  $\underline{[ʃ \ e \ \text{ɥ} \ \text{ʃ} \ e]}$   
"chercher"

$\underline{[k \ a \ s \ \text{ɔ}]}$  pour  $\underline{[k \ l \ a \ k \ s \ \text{ɔ}]}$   
"klaxon"

$\llbracket x e j \tilde{\ } \rrbracket$  pour  $\llbracket k \text{H} e j \tilde{\ } \rrbracket$   
" crayon "

+ lorsqu'ils sont remplacés par les consonnes sourdes équivalentes, bien souvent nous avons affaire à des phonèmes apparaissant en finale de monèmes.

Exemples :

$\llbracket d \tilde{\ } b u x \rrbracket$  pour  $\llbracket t \tilde{\ } b u \text{H} \rrbracket$   
"tambour"

$\llbracket a x o p \rrbracket$  pour  $\llbracket l a \text{H} o b \rrbracket$   
"la robe "

$\llbracket l a b a k \rrbracket$  pour  $\llbracket l a b a g \rrbracket$   
"la bague"

$\llbracket l a n e \tilde{\ } \rrbracket$  pour  $\llbracket l a n e \text{H} \rrbracket$   
"la neige"

+ lorsqu'ils sont remplacés par d'autres phonèmes cela peut être dû à une volonté d'éviter les groupes consonantiques. C'est ainsi que le phonème / e / qui se caractérise par le fait qu'il peut ne pas être réalisé en français, est le plus souvent remplacé par d'autres voyelles qui sont perçues comme plus stables et moins susceptibles d'être éliminées.

Exemples :

$\llbracket f i n e t \rrbracket$  pour  $\llbracket f e n e t \text{H} \rrbracket$  ou  $\llbracket f n e t \text{H} \rrbracket$   
" fenêtre "

$\llbracket \tilde{\ } i n u \rrbracket$  pour  $\llbracket \tilde{\ } e n u \rrbracket$  ou  $\llbracket \tilde{\ } n u \rrbracket$   
"genou "

$\llbracket \tilde{\ } a d a \text{H} m u \text{H} i \rrbracket$  pour  $\llbracket \tilde{\ } a d a \text{H} m e \text{H} i \rrbracket$  ou  $\llbracket \tilde{\ } a d a \text{H} m \text{H} i \rrbracket$   
" gendarmerie "

5 - Les confusions entre phonèmes peuvent être dues, également, à une influence du milieu, de l'entourage de l'enfant. C'est ainsi que le fait que l'enfant n'oppose pas / ʁ / à / r / dans certains contextes peut s'expliquer par l'absence de cette distinction chez le père essentiellement.

6 - Certaines réalisations, enfin, que nous avons classées dans la non distinction entre phonèmes peuvent relever, en réalité, d'un autre niveau d'analyse.

En effet, ce qui semble être, au premier abord, une confusion entre phonèmes peut être, en réalité, une confusion entre différentes variantes d'un même monème (morphologie).

Exemple : [z a t y ʁ e] pour [z, e t y ʁ e]  
"j'ai tué"

La forme / a / de l'auxiliaire "avoir" peut s'imposer à notre informateur pour des raisons de fréquence de la personne 3.

Après avoir étudié les problèmes concernant la mise en rapport des phonèmes sur l'axe paradigmatique, nous allons, maintenant, voir ce qui se passe sur l'axe syntagmatique.

B/- Les rapports entre phonèmes sur l'axe syntagmatique :

Dans cette partie, nous nous proposons de voir la mise en place "des schèmes de séquences phoniques" (1).

---

(1) Ce terme a été emprunté à E. ALARCOS-LLORACH - "Acquisition du langage par l'enfant" op. cit. p. 344

Le premier problème que nous avons relevé dans ce domaine et que nous allons essayer, à présent, de présenter est celui du nombre de syllabes.

a - Variation du nombre de syllabes :

La structure disyllabique est la plus fréquente lors de la période que nous avons étudiée.

Pour cette raison, nous trouvons dans notre corpus deux tendances inverses, l'une qui consiste à allonger les termes monosyllabiques, l'autre à réduire les unités ayant plus de deux syllabes.

Pour illustrer ces deux attitudes, nous allons citer quelques exemples relevés dans notre corpus.

1- Augmentation du nombre de syllabes :

$\left[ t e p a x \right]$	pour	$\left[ p w a \upsilon \right]$	} 20 mois
		"poire"	
$\left[ p a p o t \right]$	pour	$\left[ p o \upsilon t \right]$	
		"porte"	
$\left[ k a k e \right]$	pour	$\left[ k l e \right]$	
		"clé"	

2- Réduction du nombre de syllabe

$\left[ b \text{ɔ} l \text{ɔ} \right]$	pour	$\left[ b i b e \upsilon \text{ɔ} \right]$	} 20 mois
		"biberon"	
$\left[ b y l \text{ɔ} \right]$	pour	$\left[ \tilde{a} b y l \tilde{a} s \right]$	} 21 mois
		"ambulance"	
$\left[ p a l \text{ɔ} \right]$	pour	$\left[ p \tilde{a} t a l \text{ɔ} \right]$	} 21 mois
		"pantalon"	
$\left[ t a m \text{ɔ} \right]$	pour	$\left[ m e d i k a m \tilde{a} \right]$	} 21 mois
		"médicament"	

[b i s i l] pour [ɛ b e s i l] 22 mois  
"imbécile"

[k o l a] pour [ʒ o k o l a] 23 mois  
"chocolat"

[f i t y ʒ] pour [f e ʒ m ə t y ʒ] }  
"fermeture" }  
[k a l j e] pour [e s k a l j e] } 24 mois  
"escalier" }

[s ɥ i j e] pour [e s ɥ i j e] 25 mois  
"essuyer"

[v a b o] pour [l a v a b o] 26 mois  
"lavabo"

[t i p w a] pour [p ə t i p w a] 27 mois  
"petit pois"

[p a ʒ e] pour [ʁ e p a ʒ e] 28 mois  
"réparer"

[f w a d i ʒ] pour [ʁ ə f ʁ w a d i ʒ] 29 mois  
"refroidir"

[k ʁ ɑ̃ g l e] pour [e t ʁ ɑ̃ g l e] 30 mois  
"étrangler"

Nous remarquons à travers ces exemples :

.- que la première tendance se manifeste essentiellement au début de l'enquête (20 mois).

.- que la deuxième tendance, au contraire, dure jusqu'à 30 mois.

.- que les termes monosyllabiques sont allongés par adjonction, voire fusion, du déterminant grammatical.

.- que la réduction des unités à deux syllabes se

fait, dans la majorité des cas, par la chute de l'initiale des monèmes, sauf pour quelques exemples :

$\lfloor \text{f i t y } \mathfrak{y} \rfloor$  pour  $\lfloor \text{f e } \mathfrak{y} \text{ m } \text{a} \text{t y } \mathfrak{y} \rfloor$   
" fermeture "

$\lfloor \text{p a l } \mathfrak{z} \rfloor$  pour  $\lfloor \text{p } \mathfrak{a} \text{t a l } \mathfrak{z} \rfloor$   
"pantalon "

Que la fin des unités soit la partie la mieux conservée n'a

"rien d'étonnant pour le linguiste qui sait qu'en français la dernière syllabe porte toujours l'accent tonique des mots... la syllabe placée sous l'accent est celle que l'on entend le mieux, et celle qui la précède bénéficie de son voisinage. Quant à la troisième en partant de la fin, elle s'évanouit et disparaît purement et simplement".(1)

.- que si la structure disyllabique est fréquente, cela ne signifie aucunement l'absence d'unités de plus de deux syllabes dans notre corpus, bien au contraire, puisque parallèlement nous avons pu observer la réduction des unités de quatre ou cinq syllabes à trois syllabes.

Exemples :

$\lfloor \text{d i k a m } \mathfrak{a} \rfloor$  pour  $\lfloor \text{m e d i k a m } \mathfrak{a} \rfloor$  22 mois  
" médicament "

$\lfloor \text{t e l e z j } \mathfrak{z} \rfloor$  pour  $\lfloor \text{t e l e v i z j } \mathfrak{z} \rfloor$  23 mois  
" télévision "

$\lfloor \text{p e } \mathfrak{y} \text{ a t y } \mathfrak{y} \rfloor$  pour  $\lfloor \text{t } \mathfrak{a} \text{ p e } \mathfrak{y} \text{ a t y } \mathfrak{y} \rfloor$  25 mois  
" température "

$\lfloor \text{b i z i t w a } \mathfrak{y} \rfloor$  pour  $\lfloor \text{s y p o z i t w a } \mathfrak{y} \rfloor$  26 mois  
" suppositoires "

$\lfloor \text{g } \mathfrak{a} \text{ g o l e } \rfloor$  pour  $\lfloor \text{d e g } \mathfrak{y} \mathfrak{e} \text{ g o l e } \rfloor$  27 mois  
" dégringoler "

(1) TRONCHERE - L'enfant qui va parler - la découverte du langage au cours des trois premières années. Masson Paris 1978 p.83

[e k i l e] pour [u w e s k i l e] 29 mois  
"où est-ce qu'il est"

[b ε m g u l v e] pour [b e ε m d u b l v e] 30 mois  
" B. M. W. "

Du fait de la coexistence d'unités ayant un nombre varié de syllabes (malgré la prédominance des termes disyllabiques), nous pouvons conclure que la progression, dans ce domaine encore, est loin d'être linéaire, allant des unités les plus simples (monosyllabiques) aux unités les plus complexes.

En réalité, nous assistons à une introduction progressive des unités complexes avec, dans le même temps, maintien des unités plus simples.

Dans un deuxième temps, nous avons relevé une autre difficulté sur laquelle achoppe notre informateur, c'est la production des groupes vocaliques ou consonantiques.

Face à ce problème, notre informateur réagit par la réduction de ces groupes en supprimant l'une des consonnes ou des voyelles.

#### b - Réduction des groupes vocaliques ou consonan-

tiques :

##### 1 - Les groupes consonantiques :

La réduction des groupes consonantiques est un phénomène qui se prolonge tout au long des 11 mois qu'à duré notre enquête. Il se caractérise par la chute de l'une des consonnes présentes. Nous allons, à présent, à travers les exemples qui vont suivre, tenter de l'illustrer.

- chute de la consonne / ʁ /

Comme nous l'avons vu précédemment, ce phonème est l'un de ceux qui s'installent tardivement dans le système phonologique de notre informateur. C'est, sans doute, pour cette raison que c'est lui qui est le plus souvent éliminé lorsqu'il se trouve en concurrence avec d'autres dans des groupes consonantiques et cela quelle que soit sa position.

Exemples :

. / ʁ / + consonne

[p a t i] pour [p a ʁ t i] 20 mois  
" parti "

[p a d ʁ] pour [p a ʁ d ʁ] 21 mois  
" pardon "

[s a v j e t] pour [s e ʁ v j e t] 22 mois  
" serviette "

[k o d ʁ] pour [k o ʁ d ʁ] 23 mois  
" cordon "

[d o m i ʁ] pour [d o ʁ m i ʁ] 24 mois  
" dormir "

[t e m o m e t] pour [t e ʁ m o m e t ʁ] 25 mois  
" thermomètre "

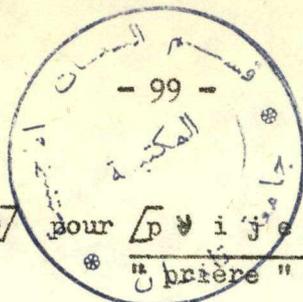
[ʁ a ʁ e] pour [ʁ e ʁ ʁ e] 26 mois  
" chercher "

[ə g a d] pour [ʁ ə g a ʁ d] 28 mois  
" regarde "

. Consonne + / ʁ /

[t a t ʁ] pour [t ʁ a k t ʁ] 20 mois  
" tracteur "

[t a v a j] pour [t ʁ a v a j] 22 mois  
" travail "



[p i j e] pour [p i j e] 23 mois  
"prière"

[gã d] pour [gã d] 28 mois  
"grande"

[u v i] pour [u v i] 29 mois  
"ouvrir"

[g i j e] pour [g i j e] 30 mois  
"griller"

Le seul cas de groupe consonantique consonne + / / où le / / est maintenu au détriment de l'autre consonne est :

[a p o] pour [a p o] 25 mois  
"drapeau"

Cependant, l'explication de la chute du / / par sa mise en place tardive dans le système phonologique de notre informateur, n'est pas la seule possible, témoins les travaux de B. LAKS (1) qui a étudié ce phénomène chez des locuteurs francophones adultes.

- chute de la consonne / l /

Le second phonème qui est souvent éliminé, dans notre corpus c'est le phonème / l /. Or, nous avons constaté, lors de l'étape précédente, que c'était, également, l'un des phonèmes qui posaient problème à notre informateur du point de vue de sa réalisation.

Exemples:

[b a k] pour [b a l k] 20 mois  
"balcon"

(1) LAKS (B) "Contribution empirique à l'analyse socio-différentielle de la chute de / r / dans les groupes consonantiques finals" in Lan- gue française n° 34, Mai 1977 p. 109 - 125

[ãv e] pour [ãl v e] 22 mois  
"enlever"

[s i t p l e] pour [s i l t p l e] 23 mois  
"s'il te plaît"

[p a ʃ a p w i] pour [p a ʃ a p l ɥ i] 25 mois  
"parapluie"

[su f l ə] pour [s u f l l ə] 26 mois  
"souffle-le"

[t a b] pour [t a b l] 29 mois  
"table"

- chute de la semi-consonne / w /

Le phonème / w / est, également, assez fréquemment supprimé au profit des phonèmes voisins :

Exemples : [t e p a x] pour [p w a ʃ] 20 mois  
"poire"

[a v a ʃ] pour [o ʃ v w a ʃ] 22 mois  
"au revoir"

[v a t y ʃ] pour [v w a t y ʃ] 23 mois  
"voiture"

[t a l e t] pour [t w a l e t] 25 mois  
"toilette"

[v a l a] pour [v w a l a] 28 mois  
"voilà"

Cependant, la suppression du phonème / w / n'est pas systématique et dans certains cas, au contraire, c'est lui qui se maintient.

Exemples : [w a t y] pour [v w a t y ʃ] 20 mois  
"voiture"

[f w a] pour [f w a] 20 mois  
"froid"

[w a j o] pour [n w a j o] 21 mois  
"noyau"

A coté de ces phonèmes dont nous venons de parler, il en est d'autres qui sont également supprimés mais de façon beaucoup moins fréquente et moins régulière.

Exemples :

. / s /

[p a t e k] pour [p a s t e k] 20 mois  
"pastèque"

[t i l o] pour [s t i l o] 22 mois  
"style"

[z e k a l j e] pour [e s k a l j e] 25 mois  
"escalier"

[b a k i k i] pour [s p a g e t i] 25 mois  
"spaghetti"

[t a s j o n e] pour [s t a s j o n e] 27 mois  
"stationner"

. / k /

[t a t ø] pour [t a k t ø] 20 mois  
"tracteur"

[k l a s o n] pour [k l a k s o n] 26 mois  
"klaxonne"

[k o s i n e l] pour [k o k s i n e l] 27 mois  
"coccinelle"

[e s p ø e] pour [e k s p ø e] 29 mois  
"exprès"

. / v /

[w a t y] pour [v w a t y] 20 mois  
"voiture"

[j a j] pour [l a v j] 20 mois  
"l'avion"

. / t /

[p o s] pour [p o s t] 20 mois  
"poste"

. / j /

[a s] pour [s j] 20 mois  
"chien"

. / d /

[d a p o] pour [d a p o] 25 mois  
"drapeau"

. / b /

[b a z w a] pour [b a b z w a] 29 mois  
"bab -ezzouar"

De façon générale, nous pouvons dire que face au problème des groupes consonantiques, notre informateur réagit toujours par la suppression de l'une des consonnes et cela quelle que soit la position du groupe consonantique dans la syllabe.

Toutefois, il nous a été très difficile de déterminer des constantes quant à la place de la consonne supprimée, dans le groupe consonantique. C'est ainsi, que nous avons vu que c'est toujours la consonne /v/ qui est supprimée qu'elle soit la première ou la deuxième d'un

groupe de deux consonnes. Il en va de même pour le / l / . Le / w / qui apparaît toujours dans le même schème [consonne + / w / ], peut être supprimé ou maintenu au détriment de l'autre consonne. ""

Le / s / , le / k / , le / v / , le / n / , le / p / , le / d / , apparaissent dans le même schème avant consonne, le / t / par contre, apparaît après consonne.

Le seul cas où il nous semble qu'il y ait régularité quant à la position de la consonne supprimée, c'est lorsque le groupe consonantique se trouve en finale de monèmes. C'est alors la deuxième consonne qui disparaît.

Exemples :

[f i n e t] pour [f ə n e t ʏ] 21 mois  
"fenêtre"

[l e z ʒ g] pour [l e z ʒ g l] 23 mois  
"les ongles"

[p o s] pour [p o s t] 24 mois  
"poste"

[l o t] pour [l o t ʏ] 25 mois  
"l'autre"

[t e m o m e t] pour [t e ʏ m o m e t ʏ] 26 mois  
"thermomètre"

[m e t] pour [m e t ʏ] 29 mois  
"mettre"

La seule exception à cette règle c'est lorsque la première consonne du groupe est un / ʏ / .

Exemples :

[n ø n ø s] pour [n u n u ʏ g] 23 mois  
"nounours"

[ə g a d] pour [ʊ ə g a ʊ d] 28 mois  
"regarde"

Faute d'avoir pu dégager des constantes quant à la position de la consonne supprimée, il nous semble possible de conclure que ce qui détermine, essentiellement et non exclusivement, cette suppression c'est le degré de maîtrise des phonèmes puisqu'aussi bien ce sont ceux qui sont les moins maîtrisés qui sont le plus souvent supprimés, en particulier pour /ʊ / et / l /.

## 2 - Les groupes vocaliques :

De la même façon que notre informateur rencontre des problèmes pour produire des groupes consonantiques complexes, il éprouve des difficultés à réaliser les suites de voyelles.

Cependant, les exemples illustrant ce phénomène sont peu nombreux.

### Exemples :

[l a b ɛ m] pour [l a b e e m] 23 mois  
"la B.M.(W)"

[d e s ɛ l i m e] pour [d e s ɛ a n i m e] 26 mois  
"dessin-animé"

[ʒ a l y m e] pour [ʒ e a l y m e] 28 mois  
"j'ai allumé"

[d o ʊ] pour [d ə o ʊ] 29 mois  
"dehors"

[l a d e s] pour [l a d e e s] 30 mois  
"la D.S."

Là encore, le procédé utilisé est la chute de l'une des voyelles, généralement la première.

Outre la suppression des consonnes qui apparaissent dans des groupes consonantiques, nous avons relevé, également, dans notre corpus la chute des consonnes qui se trouvent en finale de monèmes, ou leur remplacement par des consonnes sourdes.

c - Traitement des consonnes en finale de monèmes :

A travers notre corpus nous avons constaté que notre informateur, face aux consonnes qui apparaissent en finale de monèmes, avait deux attitudes : tantôt il les supprime, tantôt il les remplace par les consonnes sourdes équivalentes.

1 - Suppression des consonnes :

Exemples :

$\llbracket k a \rrbracket$  pour  $\llbracket k a \text{ } \text{ } \rrbracket$  20 mois  
"car "

$\llbracket l e z p \text{ } e \rrbracket$  pour  $\llbracket l e z o \text{ } e j \rrbracket$  24 mois  
"les oreilles "

$\llbracket l a k \text{ } e \rrbracket$  pour  $\llbracket l a k \text{ } e \text{ } \text{ } \rrbracket$  24 mois  
"la crèche "

$\llbracket p a t i \rrbracket$  pour  $\llbracket p a \text{ } t i \text{ } \text{ } \rrbracket$  29 mois  
"partir "

2 - Remplacement par les consonnes sourdes équivalentes :

Exemples :

$\llbracket t e p a x \rrbracket$  pour  $\llbracket l e p w a \text{ } \text{ } \rrbracket$  20 mois  
"les poires "

$\llbracket v a t y x \rrbracket$  pour  $\llbracket v w a t y \text{ } \text{ } \rrbracket$  22 mois  
"voiture "

[d o m i x] pour [d o v m i v] 23 mois  
" dormir "

[ə g a t] pour [v ə g a v d] 24 mois ""  
"regarde "

[k o s k i n e t] pour [k o k s i n e l] 25 mois  
" coccinelle "

Cette confusion sourdes/sonores en finale, dont nous venons de donner quelques exemples, se retrouve, également, dans le français du Midi et d'Algérie, même chez les adultes.

Elle s'explique par le fait que nombre de distinctions phonologiques sont neutralisées en finale

" parce qu'il est fréquent que le mot soit identifié avant même que son émission soit terminée".(1)

Toujours au niveau des rapports entre phonèmes sur l'axe syntagmatique, nous avons relevé un autre phénomène qui est celui de la métathèse.

#### d - Métathèse :

La métathèse qui a été définie par G. MOUNIN de la façon suivante :

"inversion de phonèmes contigus ou non" (2),

dure chez notre informateur jusqu'à 30 mois.

Pour en rendre compte, nous avons relevé, dans notre corpus, un certain nombre d'exemples que nous avons essayé de classer en fonction de ce qui les motivait, lorsque ceci nous semblait possible.

---

(1) MARTINET (A) - Syntaxe générale A. Colin Paris 1965 p. 81

(2) MOUNIN (G) - Dictionnaire de linguistique op. cit. p.215

1 - Déplacement des groupes consonantiques qui apparaissent en finale ou au milieu du monème, vers l'initiale :

Exemples :

$\underline{p l \tilde{a} t u f}$  pour  $\underline{p \tilde{a} t u f l}$  26 mois  
"pantoufle"

$\underline{b l a k \tilde{3}}$  pour  $\underline{b a l k \tilde{3}}$  26 mois  
"balcon"

$\underline{g l \tilde{3} f e}$  pour  $\underline{g \tilde{3} f l e}$  30 mois  
"gonfler"

Cette thèse du déplacement des groupes consonantiques vers l'initiale des monèmes est contredite par l'exemple suivant, dans lequel nous assistons au cheminement inverse,

$\underline{k a k l e t}$  pour  $\underline{k l a k e t}$  25 mois  
"claquettes"

2 - Suppression des groupes consonantiques, qui comme nous l'avons déjà vu, posent problème à notre informateur :

Exemples :

$\underline{k a s i}$  pour  $\underline{t a k s i}$  27 mois  
"taxi"

$\underline{l \tilde{a} v e}$  pour  $\underline{\tilde{a} l v e}$  28 mois  
"enlever"

3 - Remplacement de la structure / $\tilde{v}$  + consonne/ par la structure /consonne + $\tilde{v}$ / :

Exemples :

$\underline{l a p o t \tilde{v}}$  pour  $\underline{l a p o \tilde{v} t}$  24 mois  
"la porte"

$\underline{l e b \tilde{v}}$  pour  $\underline{l e \tilde{v} b}$  27 mois  
"l'herbe"

Nous n'avons pu fournir, pour les autres exemples de métathèse relevés dans notre corpus, aucune explication, sinon l'absence de contraste entre les différentes unités qui apparaissent dans un même monème.

Exemples :

- |  |      |   |           |
|--|------|---|-----------|
| $\lfloor m o t a \rfloor$                    | pour | $\lfloor t o m a t \rfloor$                               | } 20 mois |
|  |      | "tomate"  |           |
| * $\lfloor p a k a x \rfloor$                | pour | $\lfloor k a f a \psi \rfloor$                            |           |
|  |      | "cafard"  | } 21 mois |
| $\lfloor t y l o k \rfloor$                  | pour | $\lfloor k y l o t \rfloor$                               |           |
|  |      | "culotte"   | } 22 mois |
| * $\lfloor d e b a l \rfloor$                | pour | $\lfloor p e d a l \rfloor$                               |           |
|  |      | "pédale"  | } 22 mois |
| $\lfloor t a p a l \tilde{\epsilon} \rfloor$ | pour | $\lfloor p \tilde{\alpha} t a l \tilde{\epsilon} \rfloor$ |           |
|  |      | "pantalon"  | } 22 mois |
| $\lfloor f a k a \psi \rfloor$               | pour | $\lfloor k a f a \psi \rfloor$                            |           |
|  |      | "cafard"  | } 25 mois |
| $\lfloor k o s k i n e t \rfloor$            | pour | $\lfloor k o k s i n e l \rfloor$                         |           |
|  |      | "coccinelle"  | } 28 mois |
| * $\lfloor t o l o m o t i v \rfloor$        | pour | $\lfloor l o k o m o t i v \rfloor$                       |           |
|  |      | "locomotive"  |           |

Dans les exemples marqués d'un astérisque, le phénomène de métathèse se double d'un problème de confusion entre phonèmes.

Toujours au niveau syntagmatique, nous avons relevé une autre difficulté dont nous avons traité dans la partie précédente pour expliquer certaines confusions entre phonèmes, à savoir l'assimilation phonétique.

e - L'assimilation phonétique :

Elle nous semble devoir être étudiée dans le cadre des problèmes

de mise en relation des phonèmes sur l'axe syntagmatique puisqu'aussi bien il s'agit d'une absence de contrastes entre phonèmes qui s'influencent les uns les autres, les phonèmes assimilés adoptant un ou plusieurs traits articulatoires des phonèmes voisins.

Exemples :

- Assimilation progressive :

$\underline{[k \ a \ k \ a \ b]}$  pour  $\underline{[k \ a \ t \ a \ b \ l]}$   
" cartable "

- Assimilation régressive :

$\underline{[z \ e \ z \ \tilde{e}]}$  pour  $\underline{[v \ e \ z \ \tilde{e}]}$   
"raisin "

Le / t / et le / v / perdent les traits qui les distinguent de / k / et / z / à savoir :

- le trait apico-dentale pour le / t /

- le trait uvulaire pour le / v /,

et cela au point qu'ils se confondent avec le phonème "assimilateur".

Le dernier aspect sur lequel s'est portée notre attention dans les relations entre phonèmes sur l'axe syntagmatique, c'est l'observation des séquences phoniques produites par notre informateur.

f - Les schèmes de séquences phoniques :

Le décompte rapide des structures syllabiques les plus fréquentes dans notre corpus, nous permet de confirmer la forte récurrence des structures disyllabiques que nous avons déjà signalée. De façon plus précise, nous avons constaté une grande fréquence des deux séquences suivantes :

. CVCV

Exemple :

$\left[ \bar{b} \ o \ l \ \tilde{\text{ɔ}} \right]$  pour  $\left[ \bar{b} \ i \ b \ \tilde{\text{ə}} \ \tilde{\text{ɔ}} \right]$   
" biberon "

. CVCVC

Exemple :

$\left[ \bar{k} \ o \ k \ o \ m \right]$  pour  $\left[ \bar{k} \ a \ m \ j \ \tilde{\text{ɔ}} \right]$   
" camion "

La deuxième syllabe étant donc, tantôt ouverte et tantôt fermée.

A l'intérieur de ces deux séquences nous avons pu, par ailleurs, dégager les phénomènes suivants :

- Réduplication de la première syllabique ou harmonie vocalique et consonantique :

Exemples :

$\left[ \bar{d} \ o \ d \ o \right]$  pour  $\left[ \bar{d} \ o \ \tilde{\text{ɔ}} \ m \ i \ \tilde{\text{ɔ}} \right]$   
" dormir "

$\left[ \bar{k} \ y \ k \ y \ \tilde{\text{ɔ}} \right]$  pour  $\left[ \bar{p} \ i \ k \ y \ \tilde{\text{ɔ}} \right]$   
" piqure "

Toutefois, dans le premier exemple cité, il faut signaler que la reduplication est aussi bien le fait de l'enfant que celui des adultes dans le langage qu'ils lui adressent.

- Contraste entre voyelles uniquement :

Exemples :

$\left[ \bar{t} \ a \ t \ o \right]$  pour  $\left[ \bar{g} \ a \ t \ o \right]$   
" gâteau "

$\left[ \bar{p} \ a \ p \ o \ \tilde{\text{ɔ}} \right]$  pour  $\left[ \bar{l} \ a \ p \ o \ \tilde{\text{ɔ}} \right]$   
" la poche "

- Contraste entre consonnes uniquement :

Exemple :  $\underline{[p i t i]}$  pour  $\underline{[p \text{e} t i]}$   
"petit"

A coté de ces schèmes très fréquents, nous en avons relevé d'autres qui le sont moins.

Comme exemples nous pouvons citer les séquences phoniques suivantes :

. CV

Exemple :  $\underline{[k a]}$  pour  $\underline{[k a \text{v}]}$   
"car"

. CVC

Exemple :  $\underline{[p o s]}$  pour  $\underline{[p o s t]}$   
"poste"

. CVCC

Exemple :  $\underline{[l e b \text{v}]}$  pour  $\underline{[l e \text{v} b]}$   
"l'herbe"

. CCV

Exemple :  $\underline{[f w a]}$  pour  $\underline{[f \text{v} w a]}$   
"froid"

. CCVC

Exemple :  $\underline{[p \text{v} \text{a} t]}$  pour  $\underline{[p \text{v} \text{a} \text{t}]}$   
"prend"

- Pour les unités disyllabiques, outre les deux structures déjà

étudiées, nous avons :

. VCV

Exemple :  $\underline{[a \text{ } \mathcal{S} \text{ } \mathcal{E}]}$  pour  $\underline{[l \text{ } a \text{ } \mathcal{S} \text{ } j \text{ } \mathcal{E}]}$   
"le chien"

. VCVC

Exemple :  $\underline{[a \text{ } \mathcal{S} \text{ } o \text{ } m \text{ } \mathcal{E}]}$  pour  $\underline{[l \text{ } a \text{ } \mathcal{S} \text{ } \tilde{a} \text{ } b \text{ } \mathcal{V}]}$   
"la chambre"

. VCCV

Exemple :  $\underline{[i \text{ } \mathcal{S} \text{ } l \text{ } \phi \text{ } \mathcal{E}]}$  pour  $\underline{[l \text{ } e \text{ } f \text{ } l \text{ } \phi \text{ } \mathcal{V}]}$   
"les fleurs"

. VCCCV

Exemple :  $\underline{[e \text{ } v \text{ } t \text{ } w \text{ } a \text{ } \mathcal{E}]}$  pour  $\underline{[l \text{ } e \text{ } v \text{ } t \text{ } w \text{ } a \text{ } \mathcal{E}]}$   
"lève - toi"

. CVCCV

Exemple :  $\underline{[p \text{ } y \text{ } \mathcal{S} \text{ } w \text{ } a \text{ } \mathcal{E}]}$  pour  $\underline{[p \text{ } u \text{ } \mathcal{S} \text{ } t \text{ } w \text{ } a \text{ } \mathcal{E}]}$   
"pousse - toi"

. CVCCVC

Exemple :  $\underline{[s \text{ } a \text{ } v \text{ } j \text{ } e \text{ } \mathcal{T}]}$  pour  $\underline{[s \text{ } e \text{ } \mathcal{V} \text{ } v \text{ } j \text{ } e \text{ } \mathcal{T}]}$   
"serviette"

. CCVCV

Exemple :  $\underline{[s \text{ } \mathcal{Y} \text{ } i \text{ } j \text{ } e \text{ } \mathcal{E}]}$  pour  $\underline{[e \text{ } s \text{ } \mathcal{Y} \text{ } i \text{ } j \text{ } e \text{ } \mathcal{E}]}$   
"essuyer"

. CCVCVC

Exemple :  $\underline{[p \text{ ǃ } t u f]}$  pour  $\underline{[p \text{ ǃ } t u f l]}$   
" pantoufle "

. CVCVCC

Exemple :  $\underline{[l i z a p \text{ ʁ }]}$  pour  $\underline{[l e z a \text{ ʁ } b \text{ ʁ }]}$   
"les arbres "

- Pour les unités de trois syllabes nous avons :

. VCVCV

Exemple :  $\underline{[a x a z e]}$  pour  $\underline{[e k \text{ ʁ } a z e]}$   
"écraser"

. VCVCVC

Exemple :  $\underline{[a g a \text{ ʁ } i n]}$  pour  $\underline{[m \text{ ǃ } d a \text{ ʁ } i n]}$   
" mandarine "

. CVCVCV

Exemple :  $\underline{[t a p a l \text{ ʃ }]}$  pour  $\underline{[p \text{ ǃ } t a l \text{ ʃ }]}$   
" pantalon "

. CVCVCVC

Exemple :  $\underline{[l e m i s e l]}$  pour  $\underline{[v e \text{ ʁ } m i s e l]}$   
" vermicelle "

. CVCVCCV

Exemple :  $\underline{[t e l e z j \text{ ʃ }]}$  pour  $\underline{[t e l e v i z j \text{ ʃ }]}$   
" télévision "

. CVCVCCVC

Exemple :  $\sqrt{\text{p i z i t w a } \Psi}$  pour  $\sqrt{\text{s y p o z i t w a } \Psi}$  "suppositoires"

. CVCCVCV

Exemple :  $\sqrt{\text{w e s k e l e}}$  pour  $\sqrt{\text{u w e s k e l e}}$  "où-est-ce qu'elle est"

. CVCCVCVC

Exemple :  $\sqrt{\text{k o s k i n e t}}$  pour  $\sqrt{\text{k o k s i n e l}}$  "coccinelle"

- Pour les unités de quatre syllabes, enfin, nous avons :

. CVCVCVCV

Exemple :  $\sqrt{\text{d e s } \tilde{\text{e}} \text{ l i m e}}$  pour  $\sqrt{\text{d e s } \tilde{\text{e}} \text{ a n i m e}}$  "dessin animé"

. CVCVCVCVC

Exemple :  $\sqrt{\text{l i l i } \text{z i d e } \Psi}$  pour  $\sqrt{\text{l a f } \Psi \text{ i } \text{z i d e } \Psi}$  "le frigidaire"

Dans cette étude sur les séquences phoniques utilisées par notre informateur, nous nous devons de dire que nous avons retenu comme monème des unités qui dans le langage adulte font l'objet de plusieurs choix (exemple : modalité nominale + nom). Ceci s'explique par le fait que pour notre informateur, elles constituent un choix unique.

En effet, comme nous l'avons déjà signalé précédemment, la "modalité" est très souvent intégrée au monème, en particulier pour en

augmenter le nombre de syllabes. Selon M. SOURDOT, les éléments comme  
/ le / - / a / - / e / ...

"serviront à rétablir l'équilibre du schéma cano-  
nique 2 + 2 ( 2 unités de 2 syllabes) en s'accolant  
avec ce qui, en langue adulte, est monosyllabique"(1)

De la même manière, pour /e v t w a/ ou /p y w a/, il n'y a  
pour notre informateur, aucune commutation possible au niveau du 2ème  
segment qui ne s'oppose donc pas, comme pour l'adulte, à /n u/ ou /v u/.

Par ailleurs, l'étude des schèmes de séquences phoniques employés  
par notre informateur nous permet de mettre en évidence, une nouvelle fois,

- la fréquence des unités de 2 et 3 syllabes, et la  
rareté des unités d'une seule et de quatre syllabes. Ceci est d'autant  
plus intéressant à signaler que comme le souligne M. RICHELLE et M.L.

MOREAU,

"...chez l'enfant, dont le langage est en conti-  
nuelle évolution, le fait exceptionnel aujourd'hui  
peut être la première manifestation de la réguliè-  
rité de demain, aussi bien que le dernier vestige des  
particularités d'hier".(2)

- mais, également, la rareté des unités à initiale  
vocalique et avec groupe consonantique final.

---

(1) SOURDOT (M) - "Identification et différenciation des unités : les  
modalités nominales". in La syntaxe de l'enfant avant 5 ans op. cit. p.104

(2) RICHELLE (M)-MOREAU (M.L.)- L'acquisition du langage op. cit. p.16

Après avoir étudié notre corpus et tenté de rendre compte des difficultés rencontrées par notre informateur, nous allons, ci-après, essayer de décrire la mise en place du système phonologique chez un informateur monolingue en nous appuyant sur les travaux qui ont été réalisés par un certain nombre de chercheurs, en particulier F. FRANCOIS, E. ALARCOS-LLORACH, M. COHEN, pour ne citer que ceux-là.

Puis, sur la base d'une comparaison entre les résultats auxquels ils sont parvenus et nos propres constats, nous tenterons de tirer des conclusions quant à l'originalité de la progression de notre informateur.

## II - COMPARAISON AVEC LES PRODUCTIONS D'UN INFORMATEUR MONOLINGUE

Même si, comme l'affirme M. COHEN

"l'acquisition phonétique et phonologique est très différente, individuelle, chez des enfants contemporains de même langue et de milieux équivalents"(1)

l'ensemble des chercheurs que nous avons consultés s'accordent à dire qu'à l'âge que nous avons considéré, le système phonologique ne peut pas être totalement maîtrisé.

C'est ainsi que C. LANGEVIN constate que c'est vers 3 ans ou 3 ans et demi que "toutes les voyelles et les sons-consonnes simples devraient être présents, bien distincts et clairement prononcés, sans confusion ni substitution".(2)

J. MARTINET, pour sa part, relève la difficulté, pour les enfants de 4 ans 8 mois  $\frac{1}{2}$  à 5 ans 5 mois, à réaliser les groupes consonne + /h/ et consonne + /l/

---

(1) COHEN (M) "Quelques questions concernant l'acquisition du langage par les enfants" in bulletin de la Société de Linguistique de Paris Tome 47 Paris 1951, p. XXXV

(2) LANGEVIN (C) Le langage de votre enfant op. cit. p.53

"Nous les avons évités systématiquement comme trop complexes pour la tranche d'âge considérée" (1)

M. RICHELLE et M.L. MOREAU, enfin, affirment que

" le système complet n'est en fait maîtrisé, chez l'enfant normal, que vers 5 - 6 ans" (2)

Nous voyons donc, que, malgré des disparités assez importantes quant à l'âge auquel on suppose que devrait être maîtrisé le système phonologique, tous les chercheurs sont d'avis que les problèmes subsistent bien après 30 mois.

Par ailleurs, en ce qui concerne la nature des obstacles, D. FRANCOIS fait remarquer que les distinctions phonétiques sporadiques ne doivent pas être assimilées à des oppositions phonologiques stables, mais que entre 20 et 26 mois,

"...les problèmes sont de plus en plus d'ordre syntagmatique et non paradigmatique" (3)

Ainsi donc, les deux types de difficultés rencontrées par notre informateur semblent être communes à tous les enfants appartenant à la tranche d'âge retenue.

Toutefois, pour plus de rigueur, il nous paraît important d'examiner, dans le détail, les réalisations des uns et des autres.

Pour commencer nous constatons qu'il n'existe pas de divergence entre le comportement des enfants monolingues et celui de notre informateur quant au problème des rapports entre phonèmes sur l'axe syntagmatique.

---

(1) MARTINET (J) " A propos d'une enquête sur la phonologie d'enfants d'une école maternelle" op.cit. p. 102

(2) RICHELLE (M) MOREAU (M.L) L'acquisition du langage op.cit. p.53

(3) FRANCOIS (D) "Du pré-signé au signé" in La syntaxe de l'enfant avant 5 ans op.cit. p.74

En effet, à ce niveau, les stratégies mises en oeuvre semblent être les mêmes.

- assimilation
- métathèse
- réduction du nombre de syllabes
- suppression des consonnes finales
- suppression des groupes consonantiques.

Ces phénomènes sont mis à jour par la plupart des chercheurs. F. FRANCOIS parle de simplification formelle des messages avec simplification de la forme des monèmes qui sont adaptés au schéma VCV ou CVCV et dont on supprime les consonnes finales et les groupes de consonnes. Il fait référence, également, aux autres procédés, en particulier la réduction du nombre de syllabes sur laquelle insiste E. ALARCOS-LLORACH :

"Les mots multisyllabiques ou plus compliqués sont fréquemment adaptés à un schème plus simple et plus fréquent dans la langue".(1)

En ce qui concerne les rapports entre phonèmes sur l'axe paradigmatique, nous notons quelques différences dans les résultats auxquels sont parvenus les différents chercheurs.

De fait, si nous nous référons à l'ouvrage de F. FRANCOIS La syntaxe de l'enfant avant 5 ans nous constatons qu'en ce qui concerne le système consonantique, les difficultés relevées sont :

- la confusion entre / t /, / d /, / g / et / k / d'une part, entre sifflante et chuintante d'autre part.
- l'opposition incertaine entre / p / et / b /.

---

(1) ALARCOS-LLORACH (E) L'acquisition du langage par l'enfant op. cit. p.345

F. FRANCOIS, met en évidence une prédominance nette des réalisations sourdes et antérieures.

Il fait remarquer, par ailleurs, que /l/ et /ʁ/ sont assez bien fixés.

J. MARTINET, pour sa part, dans "à propos d'une enquête sur la phonologie d'enfants d'une école maternelle", relève des difficultés dans les oppositions de sonorité, dans la distinction apicale/dorsale et sifflante/chuintante et dans la réalisation de /ʁ/ et /l/ dans les groupes finals

M. COHEN, enfin, confirme la difficulté à réaliser l'opposition sourde/sonore et sifflante/chuintante mais il ne fait pas état de la confusion antérieure/postérieure ou dentale/palatale chez l'un de ses informateurs. Il constate, également, l'absence de /ʁ/ chez les deux informateurs et de /g/ chez l'un d'eux.

A propos du système vocalique, F. FRANCOIS, dégage une confusion entre /i/, /e/ et /y/ d'une part et /a/, /ɑ/ et /æ/ d'autre part, une opposition /a/ ~ /ɑ/ et /ü/ ~ /ÿ/ incertaine.

E. ALARCOS-LLORACH parle, pour sa part, d'un système primaire de quatre voyelles /A - E - I - U/. Il remarque que, bien que l'enfant puisse articuler assez tôt plusieurs autres voyelles, il ne les différencie fonctionnellement qu'assez tard.

"Les voyelles de la série mixte peuvent aussi se manifester assez rapidement, mais en général, ce sont des variantes des voyelles fondamentales et elles ne sont pas stabilisées avant la fin de la troisième année. Les plus tardives sont les nasales".(1)

---

(1) ALARCOS-LLORACH (E) "L'acquisition du langage par l'enfant" op.cit. p. 343

Si nous comparons, à présent, ces réalisations d'informateurs monolingues avec celles de notre informateur, nous constatons que, comme pour les rapports entre phonèmes sur l'axe syntagmatique, il n'y a pas de différence nette entre le comportement de notre informateur et celui d'enfants monolingues.

En effet, pour le système consonantique, nous trouvons majoritairement le même type d'obstacles:

- opposition sourde/sonore
- antérieure/postérieure
- sifflante/chuintante

La confusion constrictive sourde/affriquée, que nous avons vue chez notre informateur, est signalée, également, par J. MARTINET, dans son article sur la phonologie d'enfants d'une école maternelle. Elle n'est donc pas spécifique à notre informateur quoique la fréquence des affriquées, dans le parler kabyle, en particulier, puisse renforcer cette tendance.

La non distinction vibrante/latérale est certainement propre à notre informateur, vu la fréquence du phonème vibrant /r/ en arabe et en kabyle. Notre informateur a fait subir à ce phonème le même type de traitement qu'au phonème uvulaire /ʁ/

Quant à la non opposition orale/nasale, qui est due essentiellement, au phénomène d'assimilation, elle témoigne de la maîtrise des consonnes nasales.

Pour ce qui est des phonèmes absents au début de notre enquête nous constatons qu'ils peuvent l'être même chez des informateurs monolingues comme le souligne M. COHEN.

Ceci est d'autant plus crédible qu'en fait, ces phonèmes ne sont pas étrangers aux autres systèmes en présence (l'arabe et le kabyle), bien au contraire, puisque le / r / leur est propre.

Ce qui fait, donc, la spécificité du système consonantique de notre informateur, ce sont les phonèmes étrangers au système consonantique français, qu'il utilise.

Pour le système vocalique, également, nous ne relevons pas un fonctionnement particulier, propre à notre informateur.

En effet, les difficultés rencontrées par notre informateur :

- ne portent pas sur l'articulation des voyelles (qui serait peut être un témoignage de l'interférence avec les deux autres langues en présence), mais sur leur distinction d'un point de vue fonctionnel que l'on retrouve même chez des locuteurs monolingues, (on peut se référer, ici, à la citation d'E. ALARCOS-LLORACH, citée précédemment).

- ne concernent pas uniquement les phonèmes absents du système phonologique des deux autres langues. C'est ainsi que notre informateur achoppe sur les voyelles [u] - [i] - [a] qui existent, pourtant, aussi bien en arabe dialectal qu'en kabyle.

Bien évidemment, lorsque nous parlons de l'existence des trois phonèmes a - i - u, en arabe dialectal et en kabyle, nous ne nous plaçons pas nécessairement au niveau phonologique mais aussi au niveau des réalisations phonétiques.

En effet, en ce qui concerne l'arabe dialectal, tout d'abord, nous savons fort bien qu'au niveau phonologique, si nous avons comme

en arabe classique "une série triangulaire à deux degrés d'aperture et à deux classes de localisation : a - i - u" (1) pour les voyelles longues, par contre, pour les voyelles brèves, nous avons, selon les dialectes, un système à une seule voyelle /e/ (dans le parler des juifs d'Alger décrit par M. COHEN) ou bien un système à deux voyelles tantôt /e/ - /u/, tantôt /a/ - /e/, selon qu'il s'agit d'un parler nomade ou d'un parler sédentaire. (Il est à noter que M. BELKAID dans sa thèse d'état sur le parler arabe de Ténès, remet en question cette classification en parler nomade et parler sédentaire.

"Que signifierait alors le qualificatif de nomade pour une ville aussi ancienne que Ténès ? Qu'elle ait été arabisée par des tribus nomades venues d'Orient ? Cela est très possible mais confirmerait du même coup que la répartition des parlers arabes en parlers sédentaires et parlers nomades n'est pas du tout probante et en tout cas qu'elle n'a aucune réalité synchronique" (2)

Les espèces phonétiques réalisées, par contre, sont en nombre bien plus grand. C'est ainsi que M. BELKAID relève les réalisations suivantes :

- voyelles brèves : [e] - [ä] - [a] - [ø] - [o] - [u]

- voyelles longues : [ä] - [ō] - [ī] - [ū] - [ē]

Pour ce qui est du kabyle, ensuite, S. CHAKER fait ressortir que

"le vocalisme du parler se réduit au triangle élémentaire i u a" (3)

Cependant, du fait de l'extrême sensibilité des voyelles à l'environnement phonétique, elles peuvent recevoir plusieurs réali-

(1) COHEN (D) Etudes de linguistique sémitique et arabe Paris Mouton 1970 p. 172

(2) BELKAID (M) Le parler arabe de Ténès Thèse de Doctorat d'état Paris 1976 p. 157

(3) CHAKER (S) Un parler berbère d'Algérie (Kabylie) Thèse présentée devant l'Université de Paris V, Déc. 1978 p. 42

sations :

/i/ — [I] - [i] - [e]...

/a/ — [æ] - [a] - [ɔ]...

/u/ — [U] - [u] - [ɔ] - [o]...

Pour ce qui est de l'absence d'opposition entre voyelle ouverte et voyelle fermée, nous devons, en fait, y voir un trait du système phonologique de la mère, pour qui ces phonèmes sont en distribution complémentaire, les voyelles ouvertes apparaissant en syllabe fermée, et les voyelles fermées apparaissant en syllabe ouverte, et non une incapacité à réaliser l'opposition propre à notre informateur.

**CHAPITRE III**

**ETUDE DU NIVEAU LEXICAL**

CHAPITRE III

ETUDE DU NIVEAU LEXICAL

Après l'étude du niveau phonématique, nous passons à celle du niveau lexical. Cet aspect du travail nous semble être d'autant plus important que, comme le signale E. ALARCOS-LLORACH,

"le plus grand nombre d'interférences que puisse présenter le bilinguisme se trouve dans le lexique!"(1)

Il nous paraît donc intéressant d'en faire une étude de détail eu égard à la situation linguistique dans laquelle évolue notre informateur.

Par ailleurs, si, après le niveau phonématique nous avons décidé de nous pencher sur le lexique d'abord, plutôt que sur la syntaxe, c'est que, comme nous l'avons vu au chapitre I, l'enfant qui acquiert le langage manipule d'abord des sons, - voyelles ou consonnes -, puis des mots isolés avant d'apprendre à agencer ceux-ci pour former des énoncés structurés.

F. FRANCOIS fait, également, état de ce problème en signalant que lexique et syntaxe

"sont encore plus entremêlés en ce qui concerne l'acquisition".(2)

Néanmoins, lui aussi, n'hésite pas à donner la primauté au lexique puisque

"les premiers signes apparaissent avant la syntaxe, qu'il s'agisse d'énoncés à un terme ou des premières combinaisons d'unités". (3)

---

(1) ALARCOS-LLORACH (E) "L'acquisition du langage par l'enfant" op.cit.p.364

(2)-(3) FRANCOIS (F) Eléments de linguistique appliqués à l'étude du langage de l'enfant - éd. J.B. BAILLIÈRE - Paris 1978 - p. 109

Toutefois, avant d'aller plus loin, nous pensons qu'il est nécessaire de revenir sur cette notion de "premiers mots"

En effet, selon J.A. RONDAL,

"c'est généralement aux alentours d'un an que l'enfant commence à produire des séquences de sons suffisamment proches des éléments lexicaux de la langue adulte pour qu'on leur donne l'appellation de "premiers mots" (1)

Or, nombre de chercheurs ont fait remarquer que l'apparition d'une suite phonique semblable à celle du langage adulte ne signifie pas nécessairement que l'enfant maîtrise le signe équivalent. Ainsi, si les enfants réussissent assez tôt à produire les unités /p a p a/ - /m a m a/, ce n'est que bien plus tard qu'ils parviennent à les fixer sur les parents pour la désignation ou pour l'appel. O. JESPERSEN, cité par M. SOURDOT, abonde dans ce sens, en mettant en évidence le fait que

"la dotation d'un sens particulier à une forme particulière est toujours le fait des adultes, qui, en retour l'enseignent à l'enfant...il y a des habitudes nationales ou quasi-nationales qui déterminent ce que les parents d'une même nation s'attendent à entendre prononcer à leurs bébés"(2)

Après ces quelques éclaircissements sur la notion de "premiers mots", nous passons à l'étude, proprement dite, du niveau lexical.

Celle-ci va se dérouler en trois temps :

1 - Vocabulaire et fonctionnement du signe chez notre informateur,

2 - Description des interférences relevées dans notre corpus,

3 - Comparaison de la mise en place du niveau lexical chez notre informateur et chez un informateur monolingue.

---

(1) RONDAL (J.A) Langage et éducation éd. P. Mardaga - Bruxelles 1978 p.33

(2) SOURDOT (M) "Identification et différenciation des unités : les modalités nominales" in La syntaxe de l'enfant avant 5 ans op.cit. p. 102

I - VOCABULAIRE ET FONCTIONNEMENT DU SIGNE CHEZ NOTRE INFORMATEUR :

Si nous avons éprouvé le besoin de procéder en deux temps :

- présentation du vocabulaire d'abord,
- fonctionnement du signe ensuite,

c'est que les phénomènes que l'on peut mettre en évidence à ces deux niveaux sont différents.

En effet, nous examinerons l'organisation du vocabulaire qui est défini comme "une actualisation limitée, un échantillon, c'est à dire, un sous-ensemble"

du lexique, qui est donc

"nécessairement lié à un texte, écrit ou parlé, court ou long, homogène ou composite"(1)

et à propos du signe, ensemble formé par

"l'association d'une image acoustique - appelée "signifiant" - directement perceptible et d'un concept - appelé "signifié" - qui n'est perceptible qu'à travers le signifiant" (2)

nous verrons les phénomènes de créations lexicales, les problèmes posés par le rapport signifiant/signifié, signifiant/référent...

Or, "dans le triangle sémiotique traditionnel, le référent n'est relié qu'indirectement... au signifiant (Sa), c'est à dire qu'un Sa + un référent unique ne constituent pas un signe ; pour qu'il y ait signe, il faut qu'il y ait existence d'un signifié (Sé), donc conceptualisation d'une classe de référents".(3)

A/- Le vocabulaire de notre informateur :

Si nous avons retenu la notion de vocabulaire plutôt que celle de lexique, c'est que pour notre étude, dans le cadre de ce travail de recherche, nous partirons essentiellement des enregistrements (texte parlé)

---

(1) COSTE (D) GALISSON (R) Dictionnaire de didactique des langues op.cit.p.317

(2) IDEM p. 496

(3) IDEM p. 465

qui constituent, suivant la définition donnée précédemment, un échantillon du lexique, donc le vocabulaire de notre informateur.

a - L'étendue du vocabulaire :

Pour déterminer l'étendue du vocabulaire, on part généralement du "...vocabulaire de compréhension. Il est infiniment plus malaisé d'établir un relevé du vocabulaire de production". (1)

Cependant, pour étudier le vocabulaire de compréhension, il faudrait partir d'un corpus totalement différent du notre.

De plus, étant donné le décalage qui existe entre usage actif et usage passif signalé par D. FRANCOIS qui mentionne que

"son relevé comporte environ 240 "signes" linguistiques ou sémiologiques - passifs dont environ 92 présentent une face active" (2),

ne prendre en compte que l'usage actif de notre informateur, fausserait, sans nul doute, les résultats.

De ce fait, nous renonçons, dans le cadre de ce travail, à examiner le vocabulaire en termes de données numériques. Toutefois, ne pas étudier l'étendue du vocabulaire, ne nous semble pas devoir être gênant, sachant que le nombre absolu d'unités dépend, en fait, largement des conditions particulières à chaque enfant (l'entourage, l'intérêt dont il fait l'objet...)

b - L'organisation du vocabulaire :

Pour rendre compte de l'organisation du vocabulaire, on peut, dans un premier temps, examiner les contenus abordés.

---

(1) RONDAL (J.A) Langage et éducation op. cit. p.35

(2) FRANCOIS (D.) La syntaxe de l'enfant avant 5 ans op. cit. p. 55

1 - Les "centres d'intérêt" :

Comme le remarque F. FRANCOIS

"lorsqu'il s'agit du lexique... la distinction entre unités fréquentes ou pas, reproduit plutôt l'existence de "centres d'intérêt" variables selon les conditions de communication". (1)

Toutefois, cette notion de "centres d'intérêt" a été remise en question par R. GALISSON qui souligne que, s'il a retenu la notion de "thème", plutôt que celle de "centre d'intérêt" c'est

"parce que le "centre d'intérêt" tend à l'exhaustivité"

ce qui implique le "besoin d'épuiser un sujet".(2)

Or, tel n'est pas notre objectif.

Pour cette raison, même si nous retenons, avec F. FRANCOIS la notion de "centres d'intérêt", nous ne nous plierons absolument pas à la nécessité de faire un inventaire exhaustif de toutes les unités appartenant à chaque "centre d'intérêt".

Ces mises au point terminologiques étant faites, nous pensons que, pour mettre en évidence une première forme d'organisation du vocabulaire de notre informateur, il est utile de dresser le tableau suivant dans lequel nous répartissons les unités inventoriées par "centres d'intérêt".

---

(1) FRANCOIS (F) La syntaxe de l'enfant avant 5 ans op.cit. p.20

(2) GALISSON (R) Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental - coll. Le français dans le monde/BELC -Hachette Paris 1971 p.13

Articles scolaires	Ustensiles de cuisine	Structuration du temps	Structuration de l'espace	Mobilier	Parties de la voiture
[lilu] "le stylo"	[sɔijɛɾ] "cuillère"	[laɾ fwa] "le passé"	[a] "en haut"	[barso] "berceau"	[paɾ bɔiz] "pare-brise"
[lilif] "le livre"	[lasjɛt] "l'assiette"	[apɔe] "futur"	[dɔɔ] "dehors"	[ɛli] "le lit"	[ɛstɔp] "les stops"
[lakɛs] "la craie"	[kuto] "couteau"	[dɛ dɔ] "dedans"	[labɔ] "là-bas"	[tsitsit] "la chaise"	[ɛfaɔ] "les phares"
[kakab] "cartable"	[kɔkɔt] "cocotte-minute"	[labɔ] "là-bas"	[isi] "ici"	[ɛizjɔ] "télévision"	[lavolɔ] "le volant"
[ɛejɔ] "graver"	[kizinjɛɾ] "cuisinière"	[pɔlvɛ] "plus loin"	[isi] "ici"	[alo] "téléphone"	[kasɔ] "le klaxon"
	[lilizidɛɾ] "le frigidaire"			[kakeɳ] "horloge"	[ɛlijɔta] "clignotant"
	[kɔzɛlatɔɾ] "congélateur"			[fotɛj] "fauteuil"	[ɛmaɳ] "la malle"
				[masɳin] "machine à laver"	[labakɛt] "la boîte à outils"
					[dewu] "des roues"

INVENTAIRE DES UNITES REPARTIES PAR

"CENTRES D'INTERET"

Occupations quotidiennes	Sensations	Vêtements	Termes de politesse	Couleurs	Jugements	Éléments naturels
[dodo] "dormir"	[fve] "froid"	[tikot] "tricot"	[masi] "mari"	[we:] "vert"	[vile] "vilain"	[ialin] "la lune"
[mot] "monter"	[tsə] "chaud"	[musə] "mouchoir"	[doko] "d'accord"	[vus] "rouge"	[bo] "beau"	[solej] "le soleil"
[pati] "partir"	[bobo] "blessure"	[tylək] "culotte"	[bəzu] "bonjour"	[ʒə] "jame"	[bən] "beau-bonne"	[ləsjej] "le ciel"
[bax] "boire"	[pəɛ] "peur"	[daneš] "pyjama"	[abaʋ] "au revoir"	[bɔp] "bleu"	[sə] "sale"	[lapwi] "la pluie"
[moš] "manger"		[šəmiš] "chemise"	[bɔje] "bonne nuit"	[biəš] "blanche"	[degaləš] "dégueulasse"	[dyvə] "le vent"
[dəs] "danser"		[əvəst] "la veste"	[bošə] "bonsoir"	[oʋš] "orange"	[idjo] "idiot"	[nənəš] "la neige"
[ploɛ] "pleurer"		[axop] "la robe"	[lišetəple] "s'il te plaît"	[maʋʋ] "marron"	[bisil] "imbécile"	[zitwal] "les étoiles"
		[palʃ] "pantalon"			[salə] "salaud"	[njaʒ] "nuages"
		[sušet] "chaussettes"				[lezapʋ] "les arbres"

INVENTAIRE DES UNITÉS RÉPARTIES PAR

"CENTRES D'INTERET"

Aliments	Moyens de transport	Partie du corps	Partie de la maison	Animaux	Personnes	Jouets
[iolo] "l'oeu" [iele] "le lait" [nota] "tomate" [beli] * [bibron] "concombre" [kak] "concombre" [diz] * [des] "des oeufs" [kukus] "couscous" [patek] "pastèque" [mali] "melon" [wawut] "yaourt" [ajjo] "la viande"	[baly] * [vélo] "moto" [ka] * [oar] "camion" [kako] * [waty] * [voiture] "voiture" [ambulance] * [bato] * [bateau] "télé" * [train] "taxi" [taxi] "taxi" [avion] * [poli] "police" [police] "police" [labem] * [la B.M.W.] "la B.M.W."	[po] "pied" [am] "la main" [nane] "le nez" [tatet] "la tête" [abus] "la bouche" [vov] "le ventre" [ida] "les dents" [iku] "le cou" [so] "cheveux" [su] "les oreilles" [ginu] "genou"	[mi] * [maison] "papot" [la porte] "bako" [baloon] "dobe" [sal. de bain] "salle de bain" [chambre] "fine" [fenetre] "kulwa" [oculoir] "vabo" [lavabo] "plafond" [plafond] "s. à manger" [siège] "toilettes"	[loup] * [ours] "dase" [gazelle] "ase" [chien] "le chien" [chat] "le chat" [mouton] "mouton" [chameau] "chameau" [paka] "cafar" [vabo] "lavabo" [le loup] "le loup" [elephant] "elephant" [papillon] "papillon"	[papa] "papa" [mama] "maman" [bebe] "bebe" [doss] "gosse" [tata] "tata" [tata] "tata" [tata] "tonton" [monsieur] "monsieur" [dadam] "la dame" [militaire] "militaire"	[ballon] "ballon" [lego] "lego"

INVENTAIRE DES UNITES REPARTIES PAR  
"CENTRES D'INTERET"

Pour établir ce tableau :

+ - nous avons, après/<sup>en</sup>avoir fait l'inventaire, rangé les unités sous des étiquettes.

Exemple :

[b o l ɔ̃] "biberon", /l o l o/ "l'eau, /l o l e/ "le lait"...  
sous l'étiquette : Aliment.

+ - nous avons retenu les unités les plus fréquentes, puisque notre objectif n'était pas de faire un inventaire exhaustif de toutes les unités qui appartiennent au vocabulaire de notre informateur.

+ - nous n'avons mentionné qu'une seule fois les unités qui renvoient à plusieurs "centres d'intérêt" en les marquant d'un astérisque.

+ - nous avons pris en considération le premier signifiant apparu pour chaque unité, indépendamment des remaniements qui ont pu être opérés au niveau phonique tout au long des onze mois qu'a duré notre enquête.

L'examen de ce tableau nous permet de relever le fait que :

+ - tous les "centres d'intérêt" ne sont pas également importants du point de vue du nombre d'unités.

C'est ainsi que les unités marquant la structuration du temps et de l'espace, sont en nombre particulièrement réduit par rapport aux autres, ce qui n'a rien d'étonnant vu la difficulté de perception de ces deux notions par les enfants. En effet, au départ, tous les énoncés enfantins sont déterminés hic et nunc.

En ce qui concerne la structuration du temps, E.SABEAU JOUANNET constate "jusqu'aux environs de 2,6 l'absence de toute indication chronologique explicite de référence à l'antériorité ou à la postériorité d'un événement, marquée soit par un complément, soit par des modalités verbales". (1)

---

(1) SABEAU-JOUANNET (E) - "L'expression de l'organisation spatiale et temporelle, son évolution chez l'enfant de 2 à 5 ans" - in La syntaxe de l'enfant avant 5 ans op. cit. p. 193.

De fait, même si l'enfant utilise assez tôt les signifiants adultes du passé-composé, ceux-ci servent à marquer l'accompli et non le passé. L'évènement marqué par le passé-composé est toujours actuel au moment où l'enfant parle.

L'opposition présent/passé-composé n'est donc pas temporelle mais aspectuelle.

De la même façon, E. SABEAU-JOUANNET, ne reconnaît pas de valeur temporelle au futur périphrastique car

"aucune occurrence du futur périphrastique n'est attestée sans le début de sa réalisation matérielle effective dans le comportement de l'enfant lorsque celui-ci est agent!" (1)

Pour ce qui est de la structuration de l'espace E. SABEAU-JOUANNET mentionne que "l'enfant constitue le point de repère central de son espace". (2)

Dès lors, les facteurs qui déterminent l'acquisition de l'expression de l'espace sont :

- "la prégnance et la familiarité de certaines situations"

Exemple :

la relation d'intériorité : dans les bras, dans le berceau, dans l'eau...

- "l'immédiateté perceptive" : sur est acquis avant

sous.

- "la proximité" : ici est acquis avant là-bas, ailleurs...

+ - les unités marquées d'un astérisque appartiennent pour la plupart au "centre d'intérêt" : "moyen de transport". Ceci s'explique

(1) SABEAU-JOUANNET (E) - "L'expression de l'organisation spatiale et temporelle, son évolution chez l'enfant de 2 à 5 ans" - op. cit. p. 194

(2) IDEM p. 203

par le fait que, lorsque l'enfant fait référence aux différents types de voitures, à l'avion, au bateau, il s'agit aussi bien de voitures, d'avion ou de bateau réels, que de ces objets en miniature qui sont ses jouets favoris. C'est, sans doute, d'ailleurs, ce qui explique la relative étendue de ce "centre d'intérêt", vu l'âge de notre informateur.

+ - l'unité  $[\bar{b} \text{ o } l \ \tilde{o}]$  "biberon" aurait pu être classée parmi les ustensiles, mais si nous avons préféré la faire apparaître avec les aliments, c'est que pour notre informateur, elle est plutôt synonyme de "lait".

+ - l'unité  $[\bar{d} \text{ i } z \ \phi]$  pourrait être classée, également, parmi les ustensiles, puisque son signifiant recouvre, pour notre informateur, deux signifiés : les "oeufs" et "la poêle à frire".

Après cette tentative de classement du vocabulaire de notre informateur, en "centres d'intérêt", nous allons, maintenant, voir dans quelle mesure on peut parler avec D. FRANCOIS, de "parcellisation des champs lexicaux".

## 2- Parcellisation des champs lexicaux :

Après l'étape du signe indifférencié durant laquelle, pour l'enfant, un même signifiant peut valoir pour plusieurs signifiés du fait de la surextension, (phénomène sur lequel nous reviendrons plus loin et qui est dû "à l'absence de limitation paradigmatique" (1)

En effet, "l'aire du champ de dispersion sémantique" (2) d'une unité diminue à mesure que de nouveaux signes apparaissent qui

---

(1) FRANCOIS(F) - La syntaxe de l'enfant avant 5 ans op. cit. p.34

(2) ALARCOS-LLORACH (E) - "Acquisition du langage par l'enfant" op.cit.p.361

s'opposent au premier sur l'axe paradigmatique)

Exemple

[ $\int$  j $\xi$ ] "chien" représentant tout animal à quatre pattes, vient une étape, nécessairement ultérieure, où il commence à différencier, sinon à opposer, les unités appartenant au même champ lexical.

C'est alors que l'on peut parler, avec D. FRANCOIS, de parcellisation du champ lexical.

Mais cette parcellisation pose de nombreux problèmes :

"Peut-on déjà parler de système ? Y a-t-il structuration du lexique ? e l'univers référentiel ?"(1)

D. FRANCOIS donne des éléments de réponse à ces questions

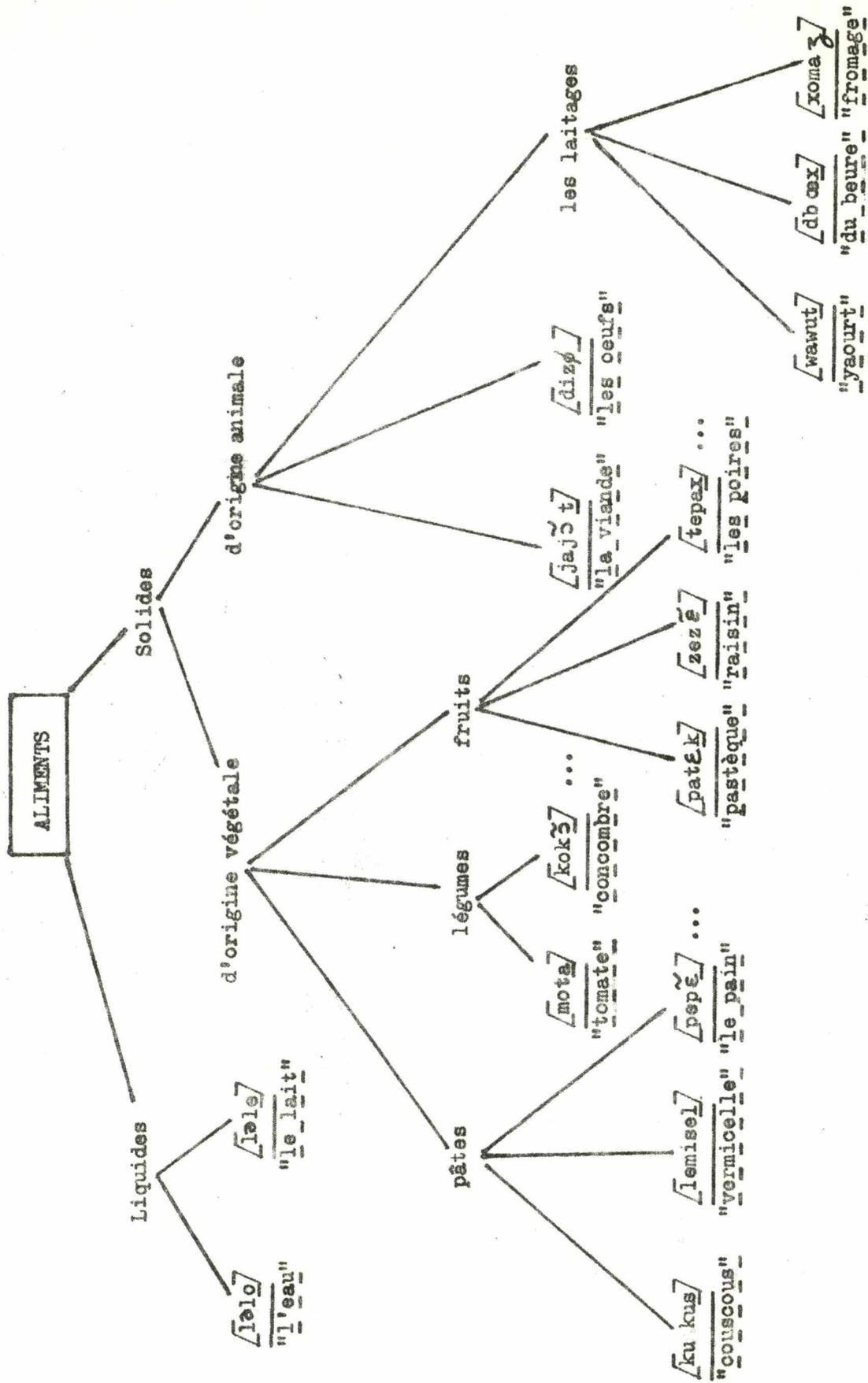
"Nous pensons que de telles affirmations seraient prématurées, mais que l'enrichissement du lexique par des séries qui, si elles ne sont pas encore oppositionnelles n'en sont pas moins différenciatives, annonce la systématisation, c'est à dire l'individuation relationnelle des unités qui jusqu'alors tendaient à s'affirmer en et pour elles-mêmes (d'où la persistance à la même époque des faits de polyvalence sémantique)" (2)

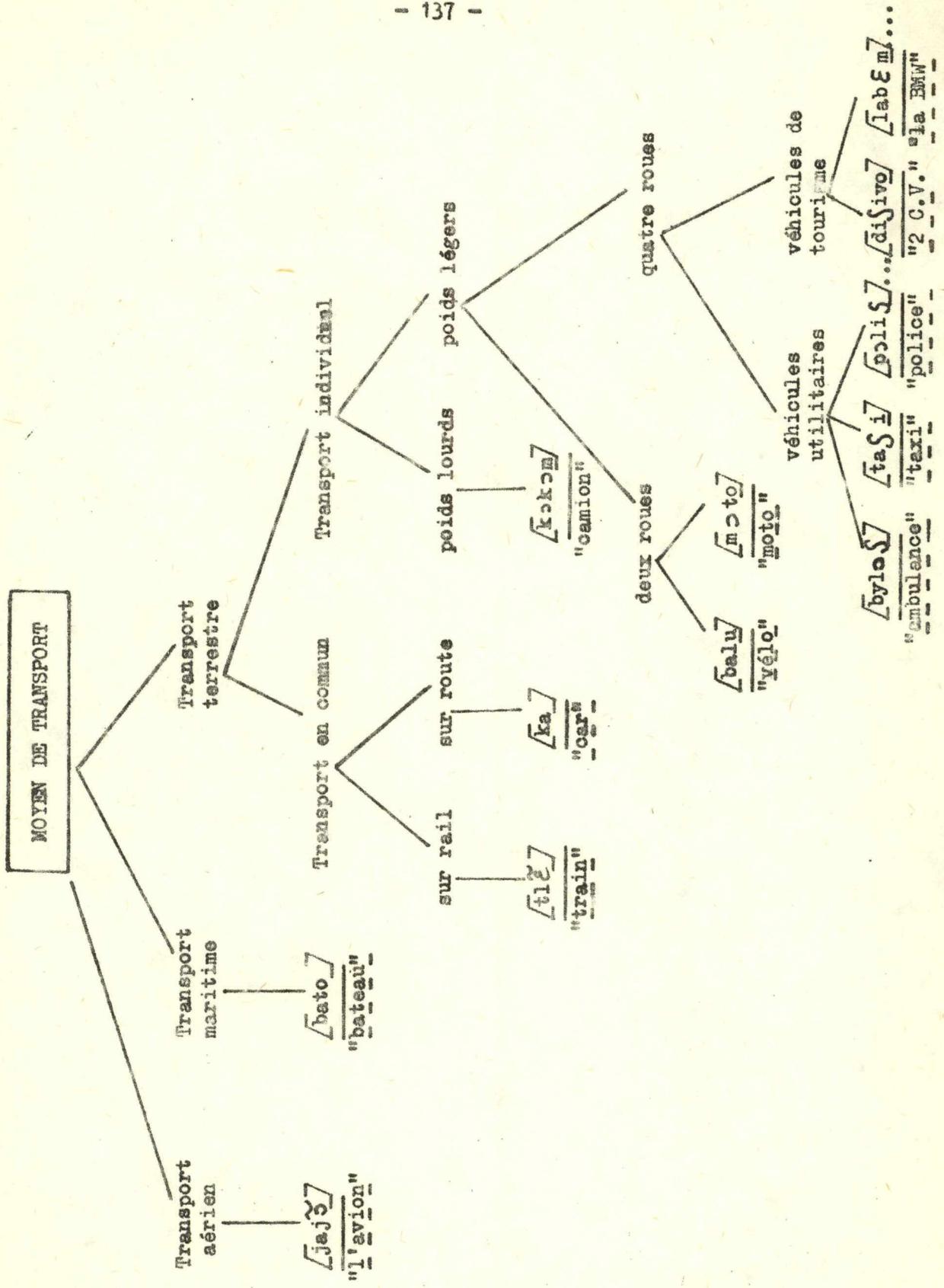
Pour montrer la "parcellisation des champs" dans le vocabulaire de notre informateur, nous avons proposé, pour deux des "centres d'intérêt" présentés précédemment un essai de structuration. (Schémas 1 et 2)

---

(1) FRANCOIS (D) - La syntaxe de l'enfant avant 5 ans op. cit. p.78

(2) IDEM. p.78





SCHEMA 2

Pour établir nos schémas et contrairement à ce que pourrait laisser croire la présentation, nous n'avons pas adopté une démarche onomasiologique, c'est à dire une

"démarche d'étude du sens qui consiste à partir d'une notion (ou d'un concept) et à chercher le (ou les) signe(s) linguistique(s) qui en rend(ent) compte".(1)

Bien au contraire, puisque nous sommes partis, en fait, des unités qui se trouvaient à la disposition de notre informateur, et dont nous avons donné, chaque fois le signifiant et le signifié.

Nous avons, par contre, essayé de faire une "analyse sémantique logique"(2) ou analyse componentielle de ces unités c'est à dire une analyse des signifiés des différents monèmes en quelques uns de leurs principaux traits sémantiquement pertinents, qui nous permettent de montrer précisément la parcellisation de ces deux champs.

C'est ainsi que, si nous reprenons une partie des éléments du schéma 2, nous pouvons établir le tableau suivant :

Unités	Traits	Moyen :de transport	:Trans- :port dividu-	:Trans- :port public	:Poids :lourd	:Poids :léger	:Deux :roues	:Quatre :roues	Véhicu :le uti- :litaire	Véhicu :le de :touri- :sme
$\sqrt{\text{l a b } \xi \text{ m}}$		+	+	-	-	+	-	+	-	+
"B.M.W."										
$\sqrt{\text{t a } \int \text{ i}}$										
"taxi"		+	+	+	-	+	-	+	+	-
$\sqrt{\text{m o t o}}$										
"moto"		+	+	-	-	+	+	-	-	+
$\sqrt{\text{k o k q m}}$										
"camion"		+	+	+	+	-	-	+	+	-

(1) GALISSON (R) COSTE (D) - Dictionnaire de didactique des langues op.cit.p.383  
 (2) MOUNIN (G) - Clefs pour la sémantique - Seghers Paris 1972, 1975 p.34

Ce sont les résultats de cette analyse que nous avons donnés sous forme de classification arborescente.

Pour rendre les schémas plus lisibles, nous n'avons pas, pour certaines "branches" particulièrement développées de notre "arbre", mentionné toutes les unités. Nous avons donc fait suivre la dernière de celles qui sont citées de points de suspension.

En ce qui concerne le schéma 1, il nous semble bon de relever :

- l'existence d'unités comme /k u k u s/ "couscous" /p a t È k/ "pastèque", dont on pourrait dire qu'elles ne font pas nécessairement partie de l'usage de tous les enfants francophones, dans la mesure où elles renvoient à des denrées qui n'appartiennent pas à leurs habitudes alimentaires les plus courantes.

- l'absence de subdivision dans la catégorie /x o m a z / "fromage" qui est due à la rareté de cet aliment sur le marché national et à l'éventail de choix réduit que nous avons en matière de fromages.

Pour le schéma 2, il nous paraît important de signaler la disproportion qui existe entre le vocabulaire qui concerne le transport aérien et maritime d'une part, et le transport terrestre d'autre part.

#### B/- Le signe linguistique :

Après cet aperçu sur le vocabulaire de notre informateur, nous aborderons l'étude du fonctionnement du signe linguistique.

Tout d'abord et de façon générale, nous remarquerons que la période que nous avons étudiée est marquée par la recherche d'un consensus qui se manifeste :

- par la multiplication des questions.

Exemple :  $\llbracket k e s e s a \rrbracket$  "qu'est-ce que c'est ça",  
qui témoignent d'un souci de vérification de l'acquis.

- par le phénomène d'autocorrection qui est à la fois  
une remise en question des anciennes connaissances et une affirmation des  
nouvelles acquisitions

Exemple :  $\llbracket n \check{s} b \check{a} g a z \xi n / m \xi \check{H} s e d \xi s \rrbracket$   
"non "bangazène", mercédès "

que l'on pourrait traduire par :

"on ne doit pas dire "bangazène", on doit dire mercédès".

Par cet énoncé, l'enfant rejette le signifiant  $\llbracket b \check{a} g a z \xi n \rrbracket$   
qu'il a longtemps utilisé pour "mercédès".

Dans d'autres énoncés, nous assistons à des reformulations  
successives qui sont, de la part de notre informateur, autant d'autocor-  
rections pour essayer de se rapprocher le plus possible du signifiant tel  
qu'il est utilisé par l'adulte. Celles-ci n'aboutissent pas nécessaire-  
ment à la forme "correcte"

Exemples :  $\llbracket e l e k y \check{H} e / e l a k o e \check{H} y \rrbracket$  pour  $\llbracket e l a k u \check{H} y \rrbracket$   
1ère formulation / 2ème formulation "elle a couru"

$\llbracket e t e n e l a b \xi m / e t e n y \rrbracket$  pour  $\llbracket z e t e n y l a b e \xi m \rrbracket$   
1ère formulation / 2ème formulation "j'ai tenu la b.m.w."

Par ailleurs, de façon plus précise, nous dégagerons deux pôles  
dans l'acquisition du signe par notre informateur:

- Le premier se caractérise par une soumission au  
signe de l'adulte. Celle-ci débouche, du fait de la mauvaise imitation,  
sur des fluctuations qui se traduisent par des surextensions, des  
sous-extensions, des hypodifférenciations.

- Le second se définit par une prise de conscience

de la langue comme objet sur lequel l'enfant peut opérer un travail personnel, d'où une certaine liberté face au signe qui se révèle à travers les phénomènes de création lexicale, de traduction, d'emploi métaphorique du signe, qui montrent tous une profonde analyse du signe linguistique.

De ce fait, pour étudier le fonctionnement du signe chez notre informateur, nous procéderons en deux temps :

- Dans un premier temps nous présenterons le premier pôle qui est la fluctuation du signe.

- Dans un second temps nous aborderons le second pôle et nous montrerons comment se concrétise la liberté face au signe.

a - Fluctuation du signe :

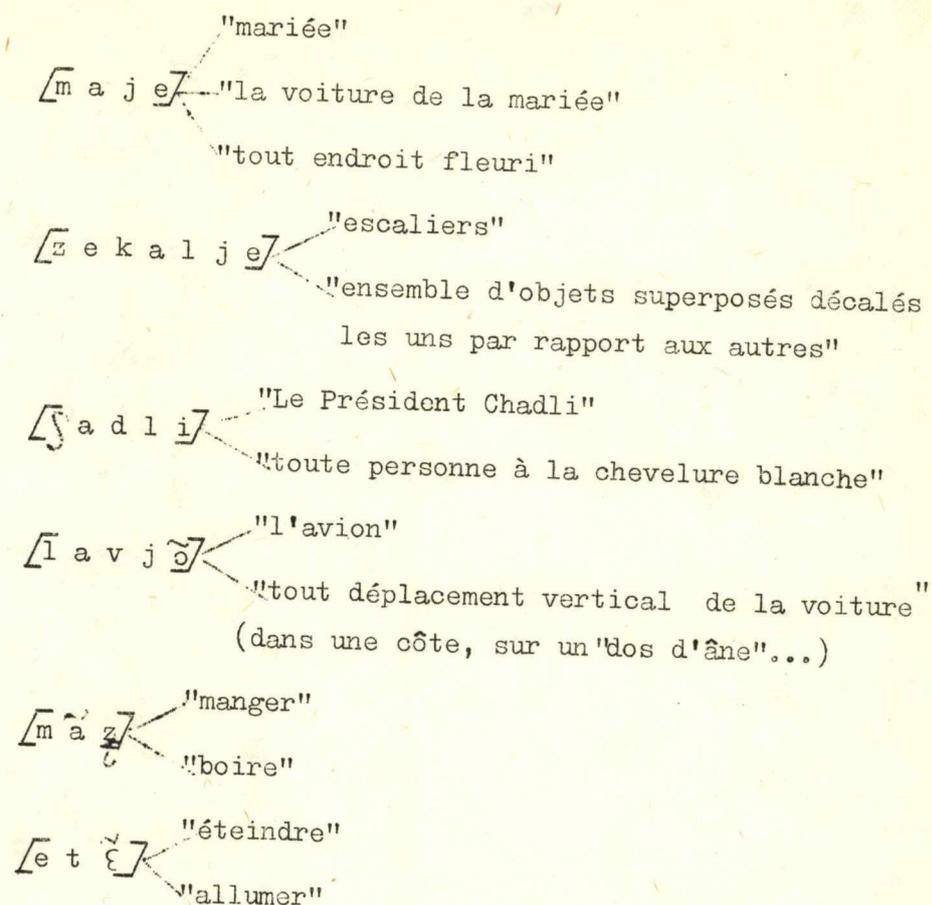
Concernant la fluctuation du signe, le premier problème qu'il nous semble devoir relever est celui de la surextension. Cette notion ayant déjà été définie dans la partie théorique de ce travail, (p.16), nous nous contenterons ici de donner les exemples relevés chez notre informateur.

Exemples :

[a l o] ↙ "allo"  
↘ "téléphone"

[d i z ø] ↙ "les oeufs"  
↘ "la poêle à frire"

[a b a l] ↙ "prière"  
↘ "foulard"  
↘ "mosquée"



Nous remarquons à travers ces exemples que la surextension peut être fondée sur :

= soit l'usage que l'on peut faire des objets,

Exemples :

\* le signifiant  $\left[ \text{d i z o} \right]$  étendu à la "poêle à frire" utilisée pour les préparer,

\* le signifiant  $\left[ \text{a b a l} \right]$  étendu d'abord - à la "prière" au cours de laquelle on utilise la formule  $\left[ \text{a l a h u a k b a r} \right]$

ensuite - au "foulard" utilisé pour faire la prière - à la "mosquée" ou l'on fait la prière

\* le signifiant  $\left[ \text{a l o} \right]$  étendu au "téléphone" parce que c'est en utilisant cet appareil qu'on emploie la formule "allo"

= soit les qualités sensibles des objets.

Toutefois, sachant que chaque signifié renvoie en fait à un faisceau de sèmes ou de traits distinctifs, pour fonder la surextension des signes, l'enfant ne retient pour chaque signifié qu'une partie des traits.

Le ou les traits privilégiés peuvent être :

- déterminés par le milieu culturel dans lequel évolue l'enfant -

C'est ainsi que le trait "fleuri" retenu pour le signifiant [m a j e] ne pourrait pas l'être par un petit français qui n'a pas l'habitude de voir fleuries les voitures des mariées.

- propres à l'enfant ou jugées comme tout à fait secondaires par les adultes -

Exemple :

le trait "cheveux blancs" retenu pour le signifiant [ʃ a d l i]

Pour rendre compte, pour les exemples de surextension relevés dans notre corpus, des traits privilégiés par notre informateur, nous partons du tableau proposé par Eve V. CLARK et reproduit partiellement par F. FRANCOIS.

"Trait"	"Signifiant"	Premier référent	Extension dans l'ordre
Aspect fleuri	[m a j e]	La mariée	Voiture de la mariée Tout endroit fleuri
Superposition	[z e k a l j e]	Les escaliers	Tous objets superposés
Chevelure blanche	[ʃ a d l i]	Le Président Chadli	Toute personne ayant les cheveux blancs
Envol - décollage	[l a v j ɔ]	L'avion	Tout déplacement vertical de la voiture
Absorption par voie orale	[m ɑ z]	Manger	Boire

Ce tableau nous semble intéressant dans la mesure où il nous permet, pour les cas de surextensions liés à une identité de traits sémantiques, de voir quels sont ceux qui sont précisément privilégiés et qui fondent donc la surextension.

Toutefois, F. FRANCOIS le critique en ces termes :

"l'ensemble du tableau est parlant. Cependant, si l'on doit admettre que les extensions se font soit sur la base de la qualité sensible des objets, soit sur celles des actions qu'on peut leur faire subir, il n'est pas évident - au contraire - ce que le tableau tendrait à faire croire c'est qu'il n'y a en cause qu'une seule qualité sensible à la fois!"(1)

Cette critique nous semble d'autant plus justifiée que, la sur-extension étant liée à des phénomènes divers, ce tableau ne nous permet pas de rendre compte de tous les cas. La preuve en est que certains des exemples relevés chez notre informateur n'ont pas pu y être intégrés.

= soit sur le caractère opposé des idées exprimées -

En effet, pour le cas de  $\left[ e \ t \ \xi \right]$ , qui vaut aussi bien pour "éteindre" que pour "allumer", on peut, en reprenant les termes de F.FRANCOIS, dire que l'élément signifié est "apparition -disparition"(2)

Les études sur le vocabulaire de l'enfant ont fait ressortir que les phénomènes de surextension se maintiennent tout particulièrement lorsque les unités confondues servent à exprimer :

- soit des idées se rapportant à des circonstances très différentes,
- soit des idées se rapportant à des circonstances non seulement très différentes mais opposées, c'est le cas de "éteindre" et "allumer".

Il faut mentionner, toutefois, qu'avant la fin de notre en-

(1) FRANCOIS (F) - La syntaxe de l'enfant avant 5 ans op.cit. p. 36

(2) IDEM p. 37

quête, c'est à dire bien avant 30 mois, la plupart des exemples de surextension sont éliminés avec l'introduction des unités appropriées à chaque situation particulière.

Exemples :

[t e l e f o n] "téléphone"

[p i j e r] "prière"

[m o s k i t] "mosquée"

....

Par ailleurs, le maniement linguistique des enfants, au stade qui nous intéresse, se caractérise par des sous-extensions ou réductions du champ des unités.

Néanmoins, dans le corpus, les exemples de sous-extensions sont rares et en dehors de celui qui a déjà été donné, à savoir le refus d'associer le signifiant [m a d i] à toute autre personne que son père, nous n'en avons aucun autre.

Enfin, liés, sans doute, aux difficultés articulatoires qui subsistent et dont nous avons fait état dans le chapitre précédent, nous avons relevé des cas d'hypodifférenciation.

A ce niveau, il est nécessaire d'opérer une subdivision entre :

- les cas d'hypodifférenciation liés à une ressemblance formelle née de la mauvaise réalisation phonétique des mots par l'enfant (homonyme )

- et ceux liés à une ressemblance formelle, qui peut exister chez les adultes eux-mêmes.

Pour le premier cas, nous avons relevé les exemples suivants :

[a m o t] ← "l'amande"  
                  ← "la montre"

[s i w o] ↗ "sirop"  
↘ "yaourt"

[k a s e] ↗ "casser"  
↘ "cacher"

[l a k ɛ s] ↗ "la craie"  
↘ "la crèche"

[p a ɛ e] ↗ "préparer"  
↘ "réparer"

[p u s e] ↗ "pousser"  
↘ "éplucher"

[t s f i t y ɛ] ↗ "confiture"  
↘ "fermeture éclair"

Pour le deuxième cas, la confusion entre les unités est fondée sur l'existence au niveau du signifiant d'éléments identiques. C'est ainsi que nous relevons la confusion entre les unités terminées par :

\* [- w a ɛ]

Exemples :  
[t i ɛ w a ɛ] "tiroir"  
[k u l w a ɛ] "couloir"  
[x o t w a ɛ] "trottoir"  
"frottoir"

\* [- n u j]

Exemples :  
[n u j] "nouille"  
[g ɛ n u j] "grenouille"  
[f ɛ n u j] "fenouil"

\* [ - f œ ʁ ]

Exemples :

[ ʃ o f œ ʁ ] "chauffeur"

[ k w a f œ ʁ ] "coiffeur"

Pour la première série d'exemple , (homonymie) nous avons réalisation d'un seul signifiant qui recouvre les différents signifiés, dans la deuxième série nous avons, au contraire, réalisation de l'un ou l'autre des signifiants, indifféremment et indépendamment du signifié à transmettre.

b - Liberté face au signe :

\*. Nous pouvons dire que celle-ci se manifeste tout d'abord par le phénomène de création lexicale.

Celle-ci se traduit de diverses façons :

- soit par l'utilisation d'un certain nombre de mots pour lesquels aucune signification ne peut être donnée,
- soit par le défigement d'un certain nombre de formes figées de la langue adulte donnant naissance à des unités nouvelles, totalement absentes de la langue adulte.

C'est ainsi qu'à partir des formes figées (A), l'enfant crée les formes (B)

(A) [ p e p s i k o l a ] (B) [ g æ z u z k o l a ] (1)  
" p e p s i - c o l a "

[ s e p a l a p ɛ n ] (B) [ s e l a p ɛ n ] pour [ i l l e f o ] (2)  
"c'est pas la peine" "il le faut"

[ s i l t e p l e ] (B) [ s e p a t o p l e ] pour [ s a n e m e p l e p a ] (3)  
" s ' i l t e p l a i t " " ç a n e m e p l a i t p a s "

Pour aboutir aux formes (B), l'enfant a procédé à des commutations à l'intérieur des formes figées (A) de la langue adulte.

Dans le premier exemple, il introduit un terme plus expressif  $\overline{[g \text{ æ } z \text{ u } z]}$  en remplacement du terme qui apparaissait initialement.

Dans les exemples (2) et (3), l'enfant joue sur la forme négative (il l'introduit dans l'exemple 3 et la supprime dans l'exemple 2)

Pour l'exemple 3, on peut parler à la fois de défigement et de figement puisque la forme  $\overline{[t \text{ ɛ } p \text{ l } e]}$  est sentie comme immuable, invariable.

- soit par la généralisation des procédés de dérivation.

En effet, au stade d'acquisition qui nous intéresse, l'enfant a tendance à faire fi des restrictions à la combinatoire des unités imposées par la langue. C'est ce qui explique, dans les exemples suivants l'utilisation induite du suffixe  $\overline{[- \text{ ɛ } \text{ ʁ}]}$ .

Exemples :

$\overline{[a \text{ t } \text{ ʁ } \text{ ɛ } \text{ ʁ}]}$  pour  $\overline{[a \text{ t } \text{ ʁ } e]}$   
"entrée"

$\overline{[s \text{ ɔ } \text{ ʁ } t \text{ ɛ } \text{ ʁ}]}$  pour  $\overline{[s \text{ ɔ } \text{ ʁ } t \text{ i}]}$   
" sortie "

- soit par la création de syntagmes pour rendre compte d'une réalité que la langue adulte exprime au moyen d'un monème unique.

Exemple :

$\overline{[l \text{ ɛ } b \text{ u } \text{ ʃ } e \text{ d } y \text{ p } \text{ ʃ } ]}$  pour  $\overline{[l \text{ ɛ } b \text{ u } l \text{ ɑ } \text{ ʒ } e]}$   
" le boulanger "

Cette création s'explique par la surextension du signifiant

$\underline{[b u \xi e]}$  qui devient équivalent de  $\underline{[m a \xi a]}$  et qui nécessite par  
"boucher" "marchand"

là même une spécification marquée par l'adjonction du syntagme autonomisé

$\underline{[d y p \xi]}$ .  
"du pain"

Vu le stade d'acquisition auquel est parvenu notre informateur, le phénomène de création lexicale peut s'expliquer de diverses façons :

- tout d'abord par la fonction ludique du langage.

En effet, l'enfant n'utilise pas le langage uniquement pour communiquer, il peut, également, l'utiliser pour jouer, d'où la création d'unités totalement dépourvues de sens pour l'adulte comme pour l'enfant.

- ensuite par le caractère réduit de son vocabulaire qui fait que l'enfant n'a pas toujours à sa disposition, pour rendre certaines réalités, le terme précis de la langue adulte.

- enfin, par "l'antériorité des procédés de dérivation sur ses restrictions" et "l'antériorité de la combinatoire sur ses contraintes".(1)

\*. La liberté de notre informateur face au signe se manifeste, également, par l'emploi métaphorique du signe. Cet emploi repose, essentiellement, sur l'élargissement à la catégorie des inanimés, d'unités linguistiques conventionnellement limitées à celle des animés.

Exemples :

$\underline{[l a v w a t y \xi - i - t o s]}$  "la voiture elle dort"  
"il" "dort"

$\underline{[l \text{ e } s o l \xi j i d o \xi d a b a x s o]}$   
" le soleil, il dort dans le berceau"

$\underline{[l a m e z \tilde{o} \xi l v a m \xi t l a v \xi s t]}$  (parce qu'il pleut et  
"la maison, elle va mettre la veste" et qu'il y a du vent)

(1) LEGRAND-GELBER (R) "L'acquisition de la langue maternelle" op.cit.p.438

Dans les trois exemples, l'enfant attribue des actions généralement accomplies par des animés, voire des humains (dormir, mettre la veste) à des inanimés (la voiture, le soleil, la maison).

\*. Enfin, le dernier point qui nous semble devoir être signalé, c'est le recours à la traduction.

Dans ses études sur des enfants monolingues, D. FRANCOIS, fait état de l'usage, à partir du 32<sup>ème</sup> mois, de quasi-synonymes.

Or, nous pensons, pour notre part, que l'emploi de la traduction relève du même processus, (l'unité empruntée fonctionne comme un quasi-synonyme de l'unité française), sauf qu'au lieu de fonctionner au sein d'une même langue, elle fait appel à des systèmes linguistiques différents.

Exemple:

⌈ p u s t w a - t i x a r ⌋ "pousse-toi, pousse-toi"  
"pousse-toi"

Cette reprise de la même unité dans deux langues différentes c'est à dire l'utilisation de deux signifiants pour un même signifié, est signalée même chez des bilingues adultes, elle

"permet la redondance expressive d'une unité, sans alourdir l'expression, ce qui serait le cas, si, pour mettre en valeur une unité, elle est reprise dans la même langue". (1)

Après cet examen de l'usage fait par notre informateur de la traduction qui relève en fait de l'interférence, nous allons consacrer la seconde partie de ce chapitre à une étude de détail de ce phénomène. Celle-ci, qui se veut à la fois théorique et pratique, s'attachera à la description des interférences relevées dans le corpus.

(1) KAHLUCHE (R) - Le bilinguisme : Etude des interférences lexicales chez des locuteurs bilingues. Mémoire de Diplôme d'études approfondies Alger 1981 p. 139.

## II - L'INTERFERENCE :

Avant de passer à la description des interférences relevées dans notre corpus, un rappel de la notion d'interférence lexicale, ainsi que des différents types d'interférences susceptibles d'être réalisées à ce niveau, nous semble nécessaire.

### A/- L'interférence lexicale :

La notion d'interférence en général, ayant déjà été définie dans la partie théorique de ce travail, (p.31), ce qui nous paraît important à signaler concernant l'interférence lexicale proprement dite

c'est que "les unités lexicales jouissent d'une diffusion facile et il suffit d'un contact minimum pour que les emprunts se réalisent", (1)

car, ainsi que le mentionne G. MOUNIN,

"le vocabulaire se compose de mots dont, sans doute, la valeur ne se laisse définir, précisément, que par rapport à d'autres mots, mais qui néanmoins, sont indépendants les uns des autres, et, par suite, il peut accueillir en quantité illimitée des éléments ne provenant pas de la tradition propre de la langue!"(2)

L'interférence lexicale peut se manifester de différentes manières.

Il s'agira d'emprunt

"lorsque la lacune à l'égard d'un mot donné de la langue S est comblé en introduisant le mot S dans la langue C". (3)

Face à l'emprunt, les locuteurs peuvent avoir deux attitudes :

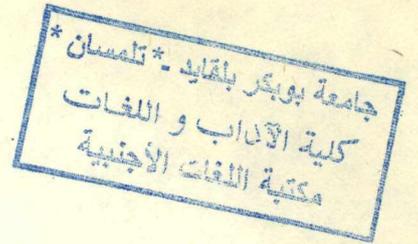
- ou bien ils lui font

"subir des modifications pour le conformer aux règles syntagmatiques et paradigmatisques de la langue emprunteuse!" (4)

(1) WEINREICH (U) "Unilinguisme et multilinguisme" in Le langage Encyclopédie de la pléiade - Gallimard 1968 p.664

(2) MOUNIN (G) Clefs pour la sémantique op.cit. p.84

(3) - (4) WEINREICH (U) - IDEM p. 666 et p. 670



On obtient alors des emprunts intégrés.

Exemple :

[b u l i s] emprunté par l'arabe au français.

Cette unité a subi des modifications pour être conforme à la phonologie de l'arabe, c'est ainsi que :

- le / p / (absent du système phonologique arabe) est devenu /b/
- le / o / du français est réalisé [u] qui n'est en fait, que l'une des variantes du phonème arabe / u / (l'autre étant [o]).

- ou bien

"... au contraire une tentative peut être faite pour conserver la forme phonique qu'avaient ces éléments dans la langue source" (1)

on obtient alors des emprunts directs

Exemple :

"week-end" emprunté par le français à l'anglais.

Bien évidemment, le maintien de la phonologie de la langue source peut témoigner du degré de familiarité avec cette langue.

Or, ceci est d'un intérêt certain pour le cas qui nous intéresse.

Qu'il s'agisse d'emprunt intégré ou d'emprunt direct, on parlera d'interférence totale puisqu'aussi bien le signifiant que le signifié sont empruntés.

Par contre, on aura à faire à une interférence partielle, lorsque seul le signifiant ou le signifié sont empruntés.

Lorsque le signifiant seul est emprunté il s'agit d'un emprunt du signifiant.

Exemple :

"footing"

qui a un signifiant anglais sans avoir de signifié dans cette

(1) WEINREICH (U) "Unilinguisme et multilinguisme" op. cit. p. 670

langue.

Lorsque seul le signifié est emprunté on se trouve en présence  
. soit d'un emprunt sémantique lorsqu'on élargit le sens d'une  
unité existant dans C sur le modèle d'une forme importée de S parce que  
"la forme importée de S ressemble à une forme de  
la même famille qui existait déjà en C, avec un  
autre sens cependant" (1)

Exemple :

en anglais introduce, "présenter" — en français du Canada  
introduire =, "faire entrer" + "présenter"

. soit d'un calque lorsque la lacune à l'égard d'un mot donné  
de la langue S est comblée

"en faisant correspondre le signifié de S à un  
signifiant qui existait déjà en C" (2)

Examinons, à présent, les interférences réalisées par notre  
informateur.

B/- Description des interférences relevées dans notre corpus :

Avant de décrire les interférences relevées dans notre corpus,  
d'en faire une classification, nous allons dans un premier temps, en  
faire l'inventaire.

a - Inventaire des interférences :

Pour établir l'inventaire exhaustif des interférences réalisées  
par notre informateur, nous les avons classées selon des critères syn-

---

(1) WEINREICH (U) "Unilinguisme et multilinguisme" op. cit. p. 667

(2) IDEM p. 666

taxiques suivant leur appartenance aux différentes classes : substantifs, adjectifs, verbes... (Tableau 1)

Si nous avons retenu cette classification telle qu'elle est opérée dans l'analyse de la langue adulte, c'est que notre informateur utilise déjà des monèmes fonctionnels.

Or, c'est avec l'apparition des monèmes fonctionnels, que commence l'organisation des unités en classes. Donc, notre classification n'est pas dénuée de fondement et ne peut pas être taxée d'adulthoodisme. Ce qui, comme nous l'avons vu précédemment, constitue l'écueil dans lequel doit absolument éviter de tomber tout chercheur qui travaille sur le langage de l'enfant.

Puis, du fait que les formes idiomatiques sont bien souvent des unités particulièrement sujettes à l'emprunt, nous les avons regroupées dans un second tableau.

Substantifs	Adjectifs	Verbes	Adverbes
[dzitun] (A) "olive"	[bæʔ] (N) "gentil"	[æɪ] (K) "tiens"	[æh] (N) "oui"
[babat] (N) "souliers"	[samət] (N) "casse-pied"	[hək] (A) "tiens"	[lælə] (A) "non"
[dɔlɔ] (N) "cinq centimes"	[aɔjul] (K) "bête" "âne"	[dib] (A) "donne"	[xlas] (A) "ça-y-est"
[bæbæʔ] (K) "mouton"	[ʃitan] (N) "diable"	[æwid] (K) "donne"	
[bæʃu] (K) "petite bête"	[zuwax] (N) "orgueilleux"	[æfæs] (K) "laisse-le"	
[batata] (N) "pomme de terre"		[xəli] (A) "laisse"	
[kokoʃ] (K) "coq"		[awax] (N) "viens"	
[tomatiʃ] (N) "tomate"		[ʔos] (K) "dort"	
[ʔolobile] (N) "automobile"		[ʔroʃ] (K) "il dort"	
[xunna] (A) "morve"		[ædæʃli] (K) "je vais tomber"	
[æxəm] (K) "la maison"		[æʃtilli] (A) "donne-moi"	
[gæzuz] (N) "limonade"		[abal] (N) "fait la prière"	
		[bus] (A) "embrasse"	
		[tixar] (K) "pousse-oi"	
		[walat] (K) "tu as vu"	
		[ardʒuji] (K) "attends-moi"	
		[ilha] (K) "c'est bien"	

INVENTAIRE EXHAUSTIF DES INTERFERENCES CLASSEES SUIVANT  
LEUR APPARTENANCE AUX DIFFERENTES CLASSES

(1)

A -Arabe  
K -Kabyle  
N -Neutre

Pronoms	Modalités nominales	Monèmes Fonctionnels	Syntagmes	Présentatifs
<p>[in - u] (K) "de moi"</p> <p>[kandi] (A) "chez-moi"</p> <p>[æ s u] (K) "quoi"</p>	<p>[- ni] (K) "en question"</p> <p>[dja ln æ] (A) "notre"</p>	<p>[i =] (K) "pour" (attribution)</p> <p>[ə n =] (K) "de" (appartenance)</p> <p>[s =] (K) "à" (direction)</p>	<p>[æ n d æ l æ] (K) "où est..."</p> <p>[w æ s n æ l] (A) "comment-t-appelle-tu"</p> <p>[m æ s æ kni] (K) "c'est pas comme ça"</p> <p>[w æ s bi k] (A) "qu'est-ce-que-tu-as"</p> <p>[tæl ja s adli] (A) "vive Chadli"</p> <p>[m æ k æ s] (A) "non"</p> <p>[m æ z æ l] (N) "pas encore"</p> <p>[m æ s li s] (N) "ça ne fait rien"</p>	<p>[æ s æ n] (K) "voilà"</p>

INVENTAIRE EXHAUSTIF DES INTERFERENCES CLASSEES SUIVANT LEUR APPARTENANCE AUX DIFFERENTES CLASSES

A -Arabe  
K -Kabyle  
N -Neutre

Interjections	Formules de politesse
<p><u>[i m a]</u> (N) "mon Dieu"</p>	<p><u>[s a h a]</u> (N) "à ta santé"</p>
<p><u>[ə b ə b ə]</u> (A) "mon Dieu"</p>	<p><u>[s a h i t]</u> (N) " merci "</p>
<p><u>[ə v ə v ə]</u> (K) "mon Dieu"</p>	<p><u>[i s ə l m ə k]</u> (N) " de rien"</p>
<p><u>[a ʤ u l]</u> (K) " kut "</p>	<p><u>[m ə b r u k]</u> (N) "félicitations"</p>
<p><u>[b l ə k]</u> (N) "attention"</p>	<p><u>[d u l ə h]</u> (N) "louanges à Dieu"</p>
<p><u>[j a l a t i f]</u> (N) "Dieu nous préserve"</p>	<p><u>[ʃ i f w a]</u> (N) "Dieu te préserve"</p>
<p><u>[s i ɣ ə a]</u> (N) "catastrophe"</p>	

INVENTAIRE DES FORMES IDIOMATIQUES

EMPRUNTÉES PAR NOTRE INFORMATEUR

A -Arabe  
K -Kabyle  
N -Neutre

L'ensemble des trois tableaux présentés pages 155 à 157 nous a permis de dénombrer 64 unités étrangères au système lexical français, dans le vocabulaire de notre informateur. Ce chiffre, à lui seul, n'est, bien évidemment, pas très parlant.

En effet, comme nous n'avons pas le nombre exact d'unités lexicales françaises, qui sont à la disposition de notre informateur, nous ne pouvons pas établir une comparaison entre les deux (nombre d'unités lexicales "étrangères" et nombre d'unités lexicales françaises). Cependant, pour donner une idée du rapport entre ces deux types d'unités, nous avons fait le décompte à partir des enregistrements, ce qui nous a donné un pourcentage moyen de 4,5 % d'unités empruntées.

#### b - Classification des interférences :

Après en avoir fait un inventaire exhaustif, nous allons tenter de classer les interférences réalisées par notre informateur suivant trois critères :

- Tout d'abord les différents systèmes linguistiques auxquels elles appartiennent,
- Ensuite les catégories d'unités empruntées
- Enfin la manière dont sont transférées les unités.

##### 1) - Appartenance aux différents systèmes linguistiques :

Dans un premier temps nous allons faire le décompte des unités appartenant à chacun des systèmes lexicaux . Pour ce faire, dans les deux tableaux présentés précédemment, nous avons accompagné chacune des unités empruntées des signes A, K, N.

A, pour les unités empruntées au système lexical arabe

K, pour les unités empruntées au système lexical kabyle,

N, pour les unités dites "neutres" qui sont donc utilisées indifféremment dans les deux systèmes lexicaux.

Ceci nous a permis de constater que sur les 64 unités relevées, il y en a :

- 25 qui sont "neutres", que l'on ne peut donc pas caractériser comme appartenant à l'un ou l'autre des deux systèmes, arabe ou kabyle.

Exemples :

$\underline{[s \ a \ \tilde{n} \ a]}$   
"à ta santé"

$\underline{[d \ u \ l \ \tilde{a} \ h]}$  pour  $\underline{[h \ \tilde{a} \ m \ d \ u \ l \ \tilde{a} \ h]}$   
"louanges à Dieu"

$\underline{[m \ \tilde{a} \ z \ \tilde{a} \ l]}$   
"pas encore"

- 24 qui appartiennent au kabyle.

Exemples :

$\underline{[æ \ s \ \tilde{a} \ n]}$  pour  $\underline{[æ \ \theta \ \tilde{a} \ n]}$   
"voilà"

$\underline{[t \ i \ x \ a \ r]}$   
"pousse-toi"

$\underline{[æ \ d \ \tilde{a} \ l \ i]}$  pour  $\underline{[æ \ d \ \tilde{a} \ \tilde{u} \ l \ i \ \tilde{u}]}$   
"je vais tomber"

$\underline{[w \ a \ l \ a \ t]}$  pour  $\underline{[\theta \ w \ a \ l \ a \ \tilde{t}]}$   
"tu as vu"

- 15, enfin, qui appartiennent au système lexical arabe

Exemples :

$\underline{[d \ z \ i \ t \ u \ n]}$  pour  $\underline{[z \ i \ t \ u \ n]}$   
"olive"

[x ə l i]  
"laisse"

[æ ʁ t i l i]  
"donne-moi"

[b u s]  
"embrasse"

Cette appartenance aux différents systèmes linguistiques peut s'expliquer de la façon suivante :

- Pour ce qui de la fréquence plus élevée des unités appartenant au système lexical kabyle par rapport aux unités appartenant au système lexical arabe, elle peut être due au fait que le kabyle est plus souvent utilisé que l'arabe puisque le nombre de berbérophones avec lesquels l'enfant est en contact est plus important que celui des arabophones.

- En ce qui concerne les unités dites "neutres", qui se retrouvent essentiellement parmi les adjectifs, les interjections, les formules de politesse, c'est à dire les unités servant à exprimer l'émotivité, leur fréquence élevée dans le vocabulaire de l'enfant, s'explique par le fait qu'elles sont utilisées fréquemment par les adultes qui constituent l'entourage de l'enfant et généralement à l'exclusion de toute autre. En effet, ces unités existent sous forme d'emprunts même dans la langue des adultes et de ce fait, la plupart d'entre elles ne sont connues de l'enfant que sous cette forme et n'ont donc pas leur équivalent en français.

Cette constatation nous conduit, dans un second temps, à un autre classement des unités empruntées, classement fondé sur le nombre de signifiants, un ou plusieurs, attribués à un même signifié.

En effet, ainsi, que le montrent les tableaux, nous avons pu dégager sur cette base deux types d'unités :

- celles qui reçoivent plusieurs signifiants pour un même signifié (ce .. sont généralement celles qui sont marquées comme appartenant au système arabe ou kabyle - donc suivies des signes A ou K).

Dans ce cas on a :

+ tantôt 3 signifiants pour un même signifié

Exemples :

[d̄ i b] - [æw i d] - [d̄ o n]  
" donne "

[x̄ e l i] - [æ f æ s] - [ξ̄ s̄ l e]  
" laisse-le "

[h̄ a k] - [a x] - [t̄ j̄ ξ̄]  
" tiens "

+ tantôt 2 signifiants pour un même signifié

Exemples :

[t̄ o m a t i ξ̄] - [m o t a]  
" tomate "

[æ n d æ l æ] - [u s i l e]  
" où est-ce qu'il est "

[t̄ o s] - [d̄ o x]  
" dort "

[t̄ i x a r] - [p y ξ̄ w a]  
" pousse-toi "

[t̄ o l o b i l e] - [v a t y x]  
" voiture "

[æ s æ n] - [v a l a]  
" voilà "

- celles qui ne reçoivent pas de signifiant français,

( ce sont généralement les unités dites "neutres" ).

Exemples :

[z u w a x]  
"orgueilleux"

[s a m o t]  
"casse-pied"

[š i t a n]  
"diable"

[s a ñ a]  
"à ta santé"

[j a l a t i f]  
"Dieu nous préserve"

[m e b r u k]  
"félicitations"

Ces unités qui n'ont pas, dans le vocabulaire de l'enfant, d'équivalents en français sont :

- . soit des formules de politesse enseignées systématiquement à l'enfant, dans ces langues, pour ses rapports avec ses interlocuteurs monolingues,
- . soit des formules appartenant au rituel religieux,
- . soit des interjections marquant une émotion, des sentiments violents.

Il faut mentionner, toutefois, que parmi elles, il en est qui ne sont pas "neutres"

Exemple : [d z i t u n] marqué comme appartenant au système lexical arabe, ne reçoit pas d'autre signifiant.  
"olive"

Dans les cas de ce genre, il s'agit le plus souvent, d'unités introduites auprès de l'enfant par d'autres personnes que le père ou

la mère et qui ont été reprises sous cette forme, par les parents (car, n'oublions pas que dans l'acquisition du langage, l'enfant imite les parents qui l'imitent à leur tour).

2)-Les catégories d'unités empruntées :

L'interférence peut aller de l'unité lexicale simple, d'un syntagme, jusqu'à une phrase complète.

- Interférence phrastique :

La phrase est définie comme

"l'ensemble constitué par l'énoncé minimum et ses expansions, ou, en d'autres termes, "...l'énoncé dont tous les éléments se rattachent à un prédicat unique ou à plusieurs prédicats coordonnés " (Martinet)" (1).

Elle est donc

"définie fonctionnellement par sa cohérence syntaxique interne, non par des critères sémantiques ou mélodiques"(2)

Toutefois, en ce qui concerne notre informateur, vu le stade d'acquisition auquel il se trouve, les phrases dépassent rarement le cadre de l'énoncé minimum.

Or, en français,

" on peut distinguer plusieurs types d'énoncés minimum selon la classe à laquelle appartiennent les éléments constitutifs et selon le nombre de fonctions nécessaires!" (3)

En effet, on peut distinguer :

+ des énoncés minima à prédicat verbal

- à un seul terme, exemple : "mange"

- à deux termes, exemple : "il vient"

(1) MAHMOUDIAN (M) Pour enseigner le français op.cit. p.144

(2) GALISSON (R) COSTE (D) Dictionnaire de didactique des langues op. cit. p.422

(3) MAHMOUDIAN (M) IDEM p. 145

- avec expansion obligatoire,

. objet, exemple : "il pose une question"

. attribut, exemple : "il est malade"

+ des énoncés minima à prédicat nominal

- à un seul terme, exemple : "attention"

- à deux termes, exemple : "il y a une fête"

Dans notre corpus, nous avons relevé essentiellement, des exemples d'énoncés minima à prédicat verbal à deux termes, type le plus fréquent en français.

Exemples :

$\frac{[i - x o \zeta]}{}$  "il dort"  
"il"-"dort"

$\frac{[æ t - æ l i - \text{H}]}{}$  "je vais tomber"  
"modalité"-"tomber"-"je"  
non réel

$\frac{[i - l h a]}{}$  "il est bien"  
"il"-"bien"

Cependant, nous avons relevé d'autres types d'énoncés plus complexes.

Exemples :

$\frac{[w - æ s m ə - k]}{}$  "quel est ton nom"  
"quel"-"nom"-"toi"

$\frac{[w æ \zeta - b i - k]}{}$  "qu'est-ce que tu as"  
"quoi"-"avec"-"toi"

Les réponses du type  $\frac{[æ h]}{}$ ,  $\frac{[l æ l æ]}{}$  ne sont pas considérées  
"oui" "non"

comme des énoncés minima, parce que, ainsi que le souligne MAHMOUDIAN



phénomène d'accord par exemple.

Exemple :

$\sqrt{\text{æ n d æ l æ l e s u l j e}}$  pour  $\sqrt{\text{æ n d æ l æ n l e s u l j e}}$   
"où sont les souliers"

Bien évidemment, il faut rappeler que cette absence de variation formelle se retrouve même dans les unités appartenant au système linguistique français.

Exemple :

$\sqrt{\text{ʒ m ă z ʁ a}}$  pour  $\sqrt{\text{ʒ m ă z ʁ e}}$   
"je mangerai"

avec généralisation de la personne 3.

Les exemples d'interférences de syntagmes relevés dans notre corpus sont les suivants :

$\sqrt{\text{æ n d æ - l æ - l e s u l j e}}$  "où sont les souliers"  
" où " "est"

$\sqrt{\text{æ n d æ k æ - l æ - n w a j o - n i}}$  "où est le noyau en question"  
" où " "est" "en question"

$\sqrt{\text{æ n d æ k æ - l e z a m ă d}}$  "où sont les amendes"  
"ou"

$\sqrt{\text{l a v w a t y ʁ - i - t o s}}$  "la voiture, elle dort"  
"il" "dort"

$\sqrt{\text{æ w i - t s - i d - l a k l e}}$  "donne la clé"  
"donne" "la" "ici"

- Interférence d'unités lexicales simples :

+ Interférence de substantifs.

Ils sont définis comme des monèmes plurinucléaires et pluri-  
relationnels. Dans notre corpus, ils assument :

. la fonction sujet :

Exemple :

[t̃ b e - b a b a t] "les souliers sont tombés"  
"souliers"

. la fonction objet :

Exemples :

[m e l e - b a b a t] "mets les souliers"  
"souliers"

[e p o z e - b a b a t - j a n i s] "Yanis a posé les souliers"  
"souliers"

. la fonction autonomisée :

Exemple :

[n a s a r i l e - s - æ x æ m] "Nasser, il est à la maison"  
" a " "maison"

+ Interférence d'adjectifs :

Ceux-ci sont caractérisés comme des monèmes plurinucléaires et plurirelationnels. Dans notre corpus, ils apparaissent en fonction attribut.

Exemples :

[m a m ã e l e - b æ h] "maman elle est gentille"  
"gentille"

[i l e p a s ã t e i l e - ã j u l] "il n'a pas chanté il est  
" bête " bête"

+ Interférence de verbes :

Le verbe joue essentiellement le rôle de prédicat central, noyau autour duquel s'organise le reste de l'énoncé.

- Il peut assumer ce rôle seul :

Exemples :

[b e b e - t s] "bébé dort"  
"dort"

[e l e - t o s - v a t y h] "elle dort la voiture"  
"dort"

[m e m e - a b a l] "mémé fait la prière"  
"fait la prière"

[æ w i d - b o b o - i - j a n i s] "donne des bonbons à Yanis"  
"donne " "pour"

[b u s - l e] "embrasse - le "  
"embrasse"

- Il peut être juxtaposé à un autre verbe en français:

. soit que celui-ci soit une reprise du  
verbe emprunté ou l'inverse.

Exemples :

[æ w i d - d o n e m . a z e] "donne, donne à manger"  
"donne "

[p u s t w a - t i x a r] "pousse-toi, pousse-toi"  
"pousse-toi"

[t o b e - æ s - æ l i - y] "tomber, je vais tomber"  
"non "tom- "je"  
réel" ber"

. soit qu'ils soient coordonnés par  
juxtaposition.

Exemples :

[h a k - z e h a z e] "tiens tu vas ranger"  
"tiens"

[h a k - p u s] "tiens, pousse"  
"tiens"

[w a l a - t - t a s j o n e l a b a] "tu as vu, j'ai station-  
" a vu " "toi" né là bas"

+ Interférence d'adverbes :

Ceux-ci sont marqués comme étant des monèmes unirelationnels  
et plurinucléaires. Dans notre corpus, en dehors des cas où ils

apparaissent seuls, (  $\frac{[\text{æ h}]}{\text{"oui"}}$  -  $\frac{[\text{l æ l æ}]}{\text{"non"}}$  ) , ils ont pour noyau la

phrase.

Exemples :

$\frac{[\text{x l a s - m u t \text{ } \text{ʒ} i l e p a \text{ } \text{H} t i]}{\text{"ça-y-est"}}$  "ça-y-est, le mouton  
est parti"

$\frac{[\text{s a j e l e t \text{ } \text{b} e s e - x l a s]}{\text{"ça-y-est"}}$  "ça-y-est il est tombé,  
"ça-y-est" ça-y-est"

Dans le deuxième exemple, nous avons un phénomène de reprise tel qu'il a été décrit dans les interférences de verbes.

+ Interférence de pronoms:

Les pronoms qui sont des unités plurinucléaires et plurirelationnelles, se distinguent de la classe des substantifs, entre autres, par le fait qu'ils sont en inventaire fermé.

Dans notre corpus, tous les pronoms empruntés assument une fonction autonomisée, de plus, les monèmes fonctionnels qui servent à les relier à leur noyau sont généralement, eux-mêmes, empruntés.

Exemples :

$\frac{[\text{in - u - j a n i s l a k \text{ } \text{H} e]}{\text{"à" "moi"}}$  "à moi, Yanis, la craie"

$\frac{[\text{h a n d - i}]}{\text{"chez" "moi"}}$  "chez moi"

$[\text{h a n d i}]$  est le seul élément retenu d'un énoncé souvent répété par les adultes qui constituent l'entourage de l'enfant

$\frac{[\text{\text{ʒ} k u n - i - d \text{ } \text{z} i - \text{ } \text{æ} n d - i}]}{\text{"qui" "il" "vient" "chez" "moi"}}$  "qui est ce qui vient  
chez moi"

+ Interférence de modalités nominales :

Les modalités nominales définies comme uninucléaires (noyau nominal) et unirelationnelles (relation de détermination) sont au nombre de deux dans notre corpus.

Celle qui est le plus souvent représentée est le déictique ("modalité locative marquant l'absence" (1)) du kabyle  $\lfloor -n \underline{i} \rfloor$ .

La deuxième,  $\lfloor \bar{d} j \underline{\text{æ}} l n \underline{\text{æ}} \rfloor$ , n'étant utilisée que dans un contexte unique qui est en fait la répétition d'un énoncé adulte,

$\lfloor \bar{n} a n i d j \underline{\text{æ}} l n \underline{\text{æ}} \rfloor$  pour  $\lfloor \bar{j} a n i s d j \underline{\text{æ}} l n \underline{\text{æ}} \rfloor$   
"notre Yanis "

Exemples d'interférence du deictique  $\lfloor -n \underline{i} \rfloor$  :

$\lfloor \bar{l} a v w a t y \bar{H} - n \underline{i} \rfloor$  "la voiture en question"  
"en question"

$\lfloor \bar{i} l e t \bar{b} e b a l o - n \underline{i} \rfloor$  "il est tombé le ballon en ques-  
"en question" tion"

$\lfloor \bar{\text{æ}} n d \bar{\text{æ}} k \bar{\text{æ}} - l \bar{\text{æ}} - n w a j o - n \underline{i} \rfloor$  "où est le noyau en  
"où " "est" "en question" question"

+ Interférence de monèmes fonctionnels :

Ces unités qui ont comme fonction de servir de connecteur, de marquer les relations entre deux unités, sont généralement kabyles et sont accordées à des signes eux-mêmes kabyles ou non marqués par leur appartenance à un système linguistique ou à un autre.

Exemples :

$\lfloor \bar{n} a s a r i l e p a - s - \bar{\text{æ}} x \bar{\text{æ}} m \rfloor$  "Nasser, il n'est pas à la  
"à " "maison" maison"

$\lfloor \bar{\text{æ}} w i d - b \bar{b} \bar{b} - i - j a n i s \rfloor$  "donne des bonbons à Yanis"  
"donne" "pour"

(1) - dénomination donnée par S. CHAKER

$\left[ \text{l e p a l a y n o t ʁ - ɛ n - p a p a} \right]$  "elle n'est pas là  
"à" l'autre à papa"

+ Interférence de présentatifs :

Ils servent à présenter des formes nominales ou pronominales et permettent à celles-ci d'assurer le rôle de prédicat. Ils jouent donc le rôle d'actualisateur de prédicats nominaux.

Dans notre corpus, ils apparaissent seuls ou comme reprise du présentatif français.

Exemples :

$\left[ \text{æ θ æ t - l a ʁ i v j ɛ ʁ} \right]$  "voilà la rivière"  
"voilà"

$\left[ \text{æ s æ n - l e p o s d e k a s ɛ t} \right]$  "voilà le poste-cassette"  
"voilà"

$\left[ \text{a v a l a l a v a} \right] / \left[ \text{æ s æ n - l a v a} \right]$  "voilà la vache, voilà  
"voilà" la vache"

Pour terminer, nous allons parler de l'interférence des unités classées à part comme étant des formes idiomatiques, interjections ou formules de politesse.

- Les interjections qui servent à exprimer

"un sentiment violent, une émotion, un ordre" (1)

peuvent être employées seules ou apposées à une phrase où tous les autres éléments sont en français.

Exemples :

$\left[ \text{æ v æ v æ - l e m u j e} \right]$  "mon Dieu, il est mouillé"  
"mon Dieu"

$\left[ \text{a ʁ j u l - k o ɲ e} \right]$  "zut, je me suis cogné"  
"zut"

(1) Dictionnaire Encyclopédique Larousse - Librairie Larousse - 1979

- Les formules de politesse apparaissent toujours seules, généralement en réponse à un énoncé adulte qui a, parfois, simplement pour but de les susciter.

Exemple : à la fin des repas :

m -  $\sqrt{k}$  ɛ s k ɔ' d i

i - d u l æ h ]

3) - Manière dont sont transférées les unités :

Dans tous les cas d'interférence relevés dans notre corpus, nous avons à faire à :

- des interférences totales d'une part,
- des emprunts directs d'autre part,

ceci, bien que, comme le signale WEINREICH,

"l'expansion par importation directe d'éléments donne lieu à quelque résistance" (1).

Ce type d'interférence s'explique :

- pour ce qui est de l'emprunt direct par la familiarité de notre informateur avec les systèmes linguistiques arabe et kabyle, même, si au stade qui nous intéresse, il est encore essentiellement monolingue francophone.

- en ce qui concerne l'interférence totale,

. tout d'abord par le fait que les trois langues sont comprises par les personnes avec lesquelles notre informateur est le plus souvent en contact : - le père et la mère- Il n'y a donc aucun risque d'incompréhension,

. ensuite, parce que dans le milieu dans lequel il vit, l'interférence n'est pas réprochée, - tout au plus les

(1) WEINREICH (U) "Unilinguisme et multilinguisme" op. cit. p.667

parents proposent-ils ou font-ils retrouver à l'enfant le signifiant français chaque fois qu'il y a emprunt,

. enfin, parce que certains des emprunts relevés sont réalisés par les parents eux-mêmes, c'est à dire que pour certaines unités, notre informateur ne dispose pas du signifiant français.

### III - COMPARAISON AVEC LA MISE EN PLACE DU SYSTEME LEXICAL CHEZ UN INFORMATEUR MONOLINGUE :

Ce qui nous semble remarquable et digne d'être souligné, c'est que toutes les particularités de la mise en place du système lexical que nous avons mises en évidence chez notre informateur se retrouvent chez des enfants monolingues, (sauf l'interférence, bien évidemment).

En ce qui concerne le vocabulaire, nous retrouvons, dans l'ensemble, les mêmes types de "centre d'intérêt". Cela nous semble intéressant à signaler même si, nous savons après les travaux effectués par F. FRANCOIS, que les "centres d'intérêt" peuvent être déterminés par le milieu socio-culturel dans lequel vit l'enfant, plus particulièrement en ce qui concerne les vêtements et les aliments

"directement en relation avec le niveau de ressources des milieux considérés"(1)

Nous constatons un début de parcellisation des champs, tant chez notre informateur que chez les enfants monolingues.

Pour ce qui est du fonctionnement du signe, nous relevons à travers les études faites par différents chercheurs sur des enfants

(1) FRANCOIS (F) Eléments de linguistique appliqués à l'étude du langage de l'enfant op. cit. p. 128

monolingues, les mêmes types de problèmes que ceux que nous avons nous-mêmes identifiés -

- surextension du champ des unités
- hypodifférenciations dues à des confusions phoniques
- créations lexicales.

D. FRANCOIS résume tous ces aspects de l'acquisition du lexique par les enfants monolingues dans ces termes :

"En somme au cours de cette étape de 20-36 mois, on peut dégager deux pôles dans l'acquisition. L'un va vers la création, la parcellisation, la différenciation, bref, vers l'accumulation du vocabulaire

L'autre consiste, pour l'enfant, à manier à sa guise les signes des adultes, soit en les utilisant à-tout-va (par extension de champ), soit en les réduisant à un invariant formel ou sémantique ou encore à l'utilisation en alliance privilégiée. Ici, il y a accaparement" (1)

Cependant, malgré ces ressemblances certaines de la mise en place du système lexical chez notre informateur et chez des enfants monolingues, il n'en demeure pas moins qu'il existe des divergences.

- La première différence que nous pouvons relever c'est l'extrême rareté, chez notre informateur, du phénomène de réduction du champ des unités, alors que S. BREDART et J.A RONDAL fixent à 7 ans la capacité pour l'enfant monolingue

"de définir le mot comme étant un label disposant d'une existence indépendante de celle de son référent" (2)

Or, il nous semble que ceci peut fort bien s'expliquer par la situation de plurilinguisme dans laquelle vit notre informateur.

En effet, d'emblée, il prend conscience du fait que le rapport

(1) FRANCOIS (D) - La syntaxe de l'enfant avant 5 ans op. cit. p. 83

(2) BREDART (S) RONDAL (J.A) - L'analyse du langage chez l'enfant  
Ed. Mardaga - Bruxelles 1982 p.81

Sa/Sé/référent, est purement arbitraire et conventionnel, puisque dès son plus jeune âge il est habitué à avoir à sa disposition ou à voir utilisés par son entourage plusieurs signifiants pour un même signifié.

- La deuxième différence est l'apparition plus précoce, chez notre informateur que chez les enfants monolingues, des quasi-synonymes, même si, chez notre informateur, ceux-ci appartiennent à des systèmes linguistiques différents.

- La troisième et dernière différence est précisément liée au recourt à l'interférence lexicale. Or, ici aussi, il y a lieu de rappeler que :

. pour la majorité des unités empruntées, l'enfant dispose de leur équivalent en français, témoin le phénomène de reprise qui consiste à utiliser dans la même phrase l'unité en français et l'unité empruntée au système lexical arabe ou kabyle.

. pour les unités n'ayant pas leur équivalent en français, ce sont généralement des unités que les adultes eux-mêmes empruntent (formules de politesse, interjections...). L'enfant ne fait donc que reprendre des unités déjà empruntées par les adultes qui constituent son entourage.

De ce fait, il nous semble donc encore une fois difficile de parler d'interférences dues à des carences linguistiques chez l'enfant, donc d'effets négatifs du plurilinguisme au niveau lexical.

Bien au contraire, on pourrait parler d'effets positifs.

Nous n'en voudrions pour preuve que :

- la disparition plus précoce, chez notre informateur que chez un informateur monolingue du phénomène de réduction du champ

des unités.

- l'apparition, également plus précoce, des quasi-synonymes.

- enfin, la recherche d'une plus grande expressivité par l'utilisation de l'interférence dans les cas de redondance de l'unité empruntée par rapport à l'unité en français.

# **CONCLUSION**

C O N C L U S I O N

En conclusion et pour répondre à la question que nous nous sommes posée en introduction, à savoir l'influence positive ou négative du milieu plurilingue sur l'acquisition du langage, nous pensons pouvoir dire que, en ce qui concerne le système phonologique, dans la mesure où nous retrouvons chez notre informateur les mêmes problèmes que chez un enfant monolingue (les obstacles, tant sur le plan syntagmatique que paradigmatique, sont les mêmes), les deux systèmes linguistiques, (le kabyle et l'arabe) qui existent parallèlement au français, n'ont pas constitué un frein.

Bien plus, le fait que, comme nous l'avons déjà signalé, nous retrouvons chez notre informateur des phonèmes qui appartiennent aux autres langues en présence, nous incite à croire que, puisque cela ne s'accompagne pas d'effets négatifs, le plurilinguisme est un phénomène positif, étant donné qu'il constitue une ouverture possible sur les autres langues.

En effet, T. SLAMA-CAZACU fait remarquer que l'acquisition d'une seconde langue pendant l'enfance facilite l'acquisition d'autres langues parce qu'il "se forme ainsi un fonds plus riche d'éléments sonores (par lesquels il se fait, dirions-nous, un "entraînement)". (1)

Ceci nous semble, également, valable lorsqu'il y a non pas

---

(1) SLAMA-CAZACU (T) Psycholinguistique appliquée-Problèmes de l'enseignement des langues. Ed. LABOR Bruxelles 1981 p.119

acquisition mais bain linguistique dans plusieurs langues.

Nous croyons donc possible de dire que notre étude nous a permis de confirmer l'avantage que représente l'apprentissage précoce de plusieurs langues sur le plan phonétique, car, comme l'affirment M.L MOREAU et M. RICHELLE,

"il semble que l'avantage d'un apprentissage précoce de la langue seconde ne soit décisivement démontré qu'en ce qui concerne les réalisations phonétiques - les contrôles moteurs fins impliqués dans la production de phonèmes perdant, peut-être, leur plasticité, une fois la latéralisation cérébrale achevée. Pour ce qui est des autres aspects du langage, le problème demeure ouvert et trouvera sa solution avec les progrès de l'étude du bilinguisme". (1)

Par ailleurs, en ce qui concerne le système lexical, nous n'avons relevé aucune différence notable de fonctionnement par rapport à celui d'un informateur monolingue. Les seules différences relevées (rareté des sous-extensions, existence d'unités étrangères au système lexical français), ne nous semblent pas devoir jouer un rôle négatif, bien au contraire. Car, si à l'étape que nous avons étudiée notre informateur était monolingue (en effet, nous ne retrouvons dans son système linguistique que très peu d'unités étrangères au système linguistique français), en fait, il existait en germe les éléments qui lui ont permis six mois plus tard, de manipuler avec succès, pour ses communications avec autrui, trois systèmes linguistiques différents.

En effet, à partir de trois ans, nous assistons chez notre infor-

---

(1) MOREAU (M.L) RICHELLE (M) - L'acquisition du langage op. cit. p. 43

mateur à un emploi concurrentiel des trois langues qui existaient dans son environnement linguistique. Certes, il a fallu pour cela le concours d'éléments extra-linguistiques favorables - c'est à dire le fait que l'enfant soit amené à entrer en contact avec des personnes monolingues arabophones ou bérberophones.

De fait, à partir de 32 mois (à la rentrée universitaire 1984-1985), l'enfant a été mis en nourrice chez sa tante monolingue bérberophone et pratiquement à la même époque il a commencé à sortir dans la cité où habitent ses parents et à avoir comme camarades de jeu des enfants de son âge monolingues arabophones.

De cette situation, il est résulté un trilinguisme chez notre informateur, avec distribution des emplois des trois langues :

- l'arabe dialectal avec ses camarades de jeu,
- le kabyle avec sa tante,
- le français avec son père et sa mère.

Nous remarquons donc que pour voir apparaître chez notre informateur les systèmes linguistiques qui existaient dans son milieu il a fallu un certain nombre de préalables à savoir :

1- la motivation : l'enfant n'a eu recours aux systèmes linguistiques qui étaient à sa disposition dès sa plus tendre enfance que lorsqu'il en a eu besoin pour se faire comprendre d'interlocuteurs monolingues non francophones, donc, lorsque ces langues ont été pour lui d'une "utilité sociale immédiate" (1) comme moyen d'intégration.

---

(1) SLAMA - CAZACU (T) - Psycholinguistique appliquée op.cit. p.121

2- le fait que chacune des langues lui permettait d'entrer en contact avec un groupe d'individus particuliers. En effet, comme le signale T. SLAMA-CAZACU, "ces prémisses" (psychologiques et physiologiques pour obtenir des résultats positifs par l'enseignement très précoce des langues étrangères)

"peuvent être exploitées si l'on tient compte de la manière normale dont un enfant apprend la première langue. C'est à dire... si l'on respecte, quand il s'agit de bilinguisme, un principe éducatif qui cherche à favoriser un développement harmonieux et sans heurts affectifs, sans troubles dans la formation des habitudes etc...(par exemple, si chacune des deux langues est étudiée dans des situations déterminées : "une langue - une personne"(1)

Par ailleurs, nous avons remarqué que l'introduction des deux autres langues dans la pratique linguistique de notre informateur n'a entraîné aucune régression du français qui continue d'être employé à l'exclusion de tout autre avec le père et la mère. Les "fautes" de morphologie que nous avons relevées et que nous continuons de relever dans le parler de notre informateur témoignent, au contraire, d'un usage actif de cette langue.

Exemple :  $\left[ \underset{3}{\bar{z}} m \tilde{a} \underset{3}{z} \text{H} a \right]$  pour  $\left[ \underset{3}{\bar{z}} m \tilde{a} \underset{3}{z} \text{H} e \right]$   
"je mangerai"

généralisation de la forme de la personne 3

$\left[ \bar{k} \tilde{a} v e \text{H} a f i n i \text{H} \right]$  pour  $\left[ \bar{k} \tilde{a} \underset{3}{z} o \text{H} e f i n i \right]$   
"quand j'aurai fini "

Construit sur la base de  $\left[ \bar{k} \tilde{a} \underset{3}{z} v e f i n i \text{H} \right]$

$\left[ \underset{3}{\bar{z}} s \underset{3}{y} i t e m a l a d \right]$  pour  $\left[ \underset{3}{\bar{z}} e t e m a l a d \right]$   
"j'étais malade"

---

(1) SLAMA-CAZACU (T) Psycholinguistique appliquée op. cit. p.119

par analogie  $\frac{[e]}{[e t e]} = \frac{[s \cdot i]}{[s \cdot i t e]}$

$[s o \text{H} t \text{œ} \text{H}]$  pour  $\frac{[s o \text{H} t i]}{\text{"sortie"}}$

$[\tilde{a} t \text{H} \text{œ} \text{H}]$  pour  $\frac{[\tilde{a} t \text{H} e]}{\text{"entrée"}}$

généralisation du suffixe  $[- \text{œ} \text{H}]$

En effet, R. LEGRAND-GELBER affirme que ces "fautes" de morphologie ne devraient pas être jugées négativement puisqu'

"...elles témoignent d'un comportement actif du sujet, du fait fondamental que le stade du figement a été dépassé, et donc d'une combinatoire effective de la part du locuteur". (1)

Toutefois, pour nuancer quelque peu nos affirmations concernant l'influence positive du plurilinguisme sur l'acquisition du langage il nous semble qu'il est nécessaire :

1- de poursuivre cette étude de façon systématique en l'élargissant au niveau syntaxique, ce que nous espérons pouvoir faire ultérieurement.

2- de parler de l'influence du milieu socio-culturel dans lequel évolue notre informateur.

En effet, pour expliquer le recours qui est très souvent fait au français par les parents, il est nécessaire de rappeler que tous deux sont des intellectuels francophones et, plus encore, que la mère est enseignante de français.

---

(1) LEGRAND-GELBER (R) "L'acquisition de la langue maternelle" op.cit. p.438

Cependant, là aussi, pour faire la part de cette influence, seule la multiplication d'enquêtes pourra fournir des éléments de réponse solides.

**ANNEXES**  
**CORPUS**

---

ANNEXES

C O R P U S

Etant donné l'importance du corpus d'étude (5 heures d'enregistrement et les notes recueillies pendant 11 mois), il nous a semblé difficile d'en faire état de façon exhaustive dans un tel travail de recherche. De ce fait, nous nous sommes contentés de reprendre une partie seulement du corpus, à savoir :

- les enregistrements (plutôt que le journal) parce qu'ils nous paraissaient plus représentatifs et plus fiables.

- 5 enregistrements sur 10 (1 enregistrement à 23 mois, 1 à 24, 1 à 26, 1 à 28 et 1 à 30 mois, de façon à montrer l'évolution dans les acquisitions de notre informateur).

Nous avons procédé à une transcription phonétique du corpus de manière à représenter toutes les nuances phoniques, même celles qui n'ont pas de fonction linguistique ceci dans la mesure où nous devons par la suite faire une description phonologique.

Pour la transcription, nous avons utilisé les symboles de l'alphabet phonétique international (A.P.I.) et nous avons marqué les pauses à l'aide de barres obliques ( / ).

Par ailleurs, dans la mesure où nous avons reproduit in extenso tous les enregistrements, - tant la part des adultes que celle de l'enfant -, il nous fallait indiquer pour chaque énoncé la personne

qui l'avait produit. Pour ce faire, nous avons eu recours aux signes suivants :

- m pour la mère,
- p pour le père,
- t pour la tante,
- i pour l'informateur.

Enregistrement du 16-1-84 (23 mois)

[i - patitʷ

m - patitʷ

i - aeh / papa

m - usa.

p - kesk sesalabamini

i - sokola

p - nʷ / sepady sokola

i - papje

p - bravo / keskija a latele mimi / keskija a latele vizjʷ /

ʷagard skilja a latele vizjʷ mimi

i - ʃɔt

m - ʃɔt

i - ebwa / ebwa / sefʷwa

m - se fʷwa

i - me

m - me kwa

i - mele babat

m - mele sulje

i - mele ʃolje / majame / lamakʷa |

m - lamakʷa |

i - ɛ̃ / e papa fe fʷwa makʷa |

m - wimʷ ʃis / ʷvaltape

- i - makʒa.l
- m - aveklamakʒa.l / ʒdimatʒak / dimatʒak
- i - dido / di.do
- m - akise labisiklet
- i - tʒbe
- m - ele tʒbe
- i - kao / ta:ta: / dibo
- m - dabu
- i - aeh
- m - meladabu / elpɔpɔ
- i - dibomama
- m - uwala
- i - ʒot / ʒore vilo / ʒot / opa / ʒore / bababa baba /  
bababi / bibabibibabi (unes)
- m - tyvatʒbe
- i - bobo
- m - tyvwananis / tyvatʒebobomʒfis / mʒtkomilfo
- i - ẽ
- m - mʒtkomilfo
- i - ẽ
- m - nʒnanis pakomsa / uwala (dute)
- i - tʒbe / tʒbe / tʒẽla / besil
- m - nanis keskʒtedi
- i - makʒa.l

m - bjẽsyð

i - tapemakkaal

m - bjẽsyð

i - tãbe

m - vjẽisi

i - imãðs / ilekão / kão / kão

m - keskse sananis / keskse

i - juje kãse

m - ilekãse / ðepãla

i - mãma

m - keskse

i - ilepãbela

m - ã

i - pãe

m - kesksemã bebe / donlamwa / vjẽvwað / keskze feð

i - sekãse

m - kesktyãmõtãed mãmã

i - tomotiv / tomotwi

m - uwala / keskela femãmã

i - tomotiv / kãmjo / la kãmjo

m - nã / keskse sa

i - la kãmjo / ka / la kãmjo

p - weskile / japad kãmjo mimi

- i - lakamjō
- p - kesesā
- i - lemisje / kuku / sese / vwali / vwatimisjφ /
- ipāã / tābu
- p - kise
- i - tomotiv / kamjō / weskile kamjō
- p - japa
- i - kamjō
- p - japa / jalawaty
- i - mamaulawaty / lawaty pitit / lawaty ðni /
- papa
- p - mimi
- i - papa / papãpapã / papatus
- m - keskijananis
- i - uwaty
- m - lawaty
- i - māje
- m - lawaty ðlamāje
- i - pōpje / lepōpje
- m - lepōpje
- i - titā:ti:ta: / ekase / kuku / tema (toox) / tema
- m - janis

i - idis / izu.

m - tjeñnanis / tjeñbabals

i - lejã / pas

m - pas

i - ilje

m - bvaovo

i - latide

m - nanisujẽ

i - ima / ima / elje / emald / salis / esalis

m - salis / tytesalilemẽ

i - salidamas

m - kesksemõfis

i - salidamas / eta / etõbe

m - salidamas / kãtyetõbetyyasali tõpizama

i - oeh / rapla

m - gttappa

i - saje

m - saje / bvaovo

i - elje

m - ilje

i - lepje / lebabalepje

m - kesksemõfis

i - lebabalepje.

m - lebabataveklapje

i - wagatmamã

m - kesktyvafew

i - ta!ta!ta!ta!ta!

m - tatape mamã

i - aeh

m - epuãkwa

i - ta!ta!

m - tynempamamã

i - nõ

m - nõ

i - aeh / fas / fas

m - fas

i - aeh

m - ujeũ ujeũ / dinamãlezãti

i - mazãti / zem

m - zemmwãosi

i - pike / pike

m - usã

i - etwã / mamã / mamã

m - kwa

i - papa / bapapa / fe bapapa

·p - satit mimi / sezãti / satit

i - læzẽ

m - lezãzẽ

i - tuje / pøpa

m - typøpa

i - pase

m - typøpapase

i - ẽ

m - typøpapase

i - aeh / seʃeʋme

m - seʃeʋme

i - puʃ

m - tyvøvuʋiʋ

i - tẽbe babat

m - keskela

i - mamã

m - mẽbebe

i - ima / kaʃ / iseke

m - weskilenanis papa

p - sepa

i - lavatyʋ / lavatyʋ / baã / mamã

m - mẽbebe

·i - vjē

m - usā

p - dili ds kase mamā / uṛ la

m - nānanis tuṣpa / tuṣpa

i - pyṣwa

m - nānanis tuṣpa / tyuakase

i - nāpyṣwa / pyṣwa / pyṣwa / lebo / dibomāmā /

ṣokolaēpφ / zystēpφ / sitple mamā

m - keskse sitple / kesktyuφ

i - ṣokola

m - ṣokola / meṣsi

i - puṣpapa

m - sepupapa / dṣnapapa.

i - tjeṁmama / stanānis

m - stanānis

i - aeh

m - dṣnapapa

i - stanānis / māze

m - ē

i - imāz.

m - ki.seki.amāze

i - ē̃

m - tyqazate

i - ē̃

m - tyqazate

i - māze

p - illāmāze

i - aeh

m - abō

i - dišā̃ / abōnanislamāze / abulamoze / nanisua

šamhe / lamāze / māze / papamoz / talqi

m - setālyi

i - aeh / pyšwa / lepabo

m - kisekepabo

i - papa

m - olāla

i - evelo / sevelo / mōtepāpa / rytšen / šot

m - nanisṽjē̃

i - lilo

m - tyvφbwaš ]

Enregistrement du 19.2.84 (24 mois)

Li-ēlu

m-ē

i-ēlu.

m-ēlu/menā

i-batimā

m-nā/sepaēbatimā/esa.

i-lapē/lepāse

m-ilepāse

i-lapitiwāzo

m-esa

i-pwāsā

m-bāvo/esa

i-lolu/lavāf

m-nāsepalavāf/esa

i-zoli

m-sezoli/wi

i-lavāf

m-nāsasekwā/selāfāval

i-fāvallok

m-jānādφ

i-vwala

m-vwala kwa/sasekwa

i-lu

m-lan

i-lan (buit) lanamāzejanis

m-ilamāzejanis

i - aeh

m - men<sup>ñ</sup> / im<sup>ñ</sup>z palebebelan / lansanm<sup>ñ</sup>zpa lebebe

i - m<sup>ñ</sup>s<sup>ñ</sup>φ

m - n<sup>ñ</sup>ply

i - a / m<sup>ñ</sup>te

m - sefepu<sup>ñ</sup>m<sup>ñ</sup>tedasy / keski. fe<sup>ñ</sup>ãk<sup>ñ</sup>lan

i - be<sup>ñ</sup>

m - n<sup>ñ</sup>

i - u

m - n<sup>ñ</sup>ply / laniti<sup>ñ</sup>la<sup>ñ</sup>sa<sup>ñ</sup>et / laniti<sup>ñ</sup>la<sup>ñ</sup>sa<sup>ñ</sup>et

i - sa<sup>ñ</sup>et

m - esa<sup>ñ</sup>kesk<sup>ñ</sup>se

i - ãlu

m - n<sup>ñ</sup>kesk<sup>ñ</sup>se

i - m<sup>ñ</sup>s<sup>ñ</sup>φ

m - sa<sup>ñ</sup>selava<sup>ñ</sup>s / keskel<sup>ñ</sup>t<sup>ñ</sup>ãdã<sup>ñ</sup>labu<sup>ñ</sup>s / keskelamidã

sa<sup>ñ</sup>bu<sup>ñ</sup>slava<sup>ñ</sup>s

i - dyp<sup>ñ</sup>

m - n<sup>ñ</sup> / ãgã<sup>ñ</sup>d<sup>ñ</sup>kesk<sup>ñ</sup>se / esa

i - la<sup>ñ</sup>p<sup>ñ</sup>

m - le<sup>ñ</sup>la<sup>ñ</sup>p<sup>ñ</sup>is<sup>ñ</sup>bo / ã

i - s<sup>ñ</sup>bo / lok / lava<sup>ñ</sup>s / lan / la<sup>ñ</sup>lan / lan

m - esa

i - le<sup>ñ</sup>le<sup>ñ</sup>fã / le<sup>ñ</sup>le<sup>ñ</sup>fã

m - esa / kesk<sup>ñ</sup>se

i - di<sup>ñ</sup>flok / la<sup>ñ</sup>me<sup>ñ</sup>//

i - pwas̃  
m - sa sedypwas̃  
i - isama / lamex / isa  
m - sesa lamex  
i - liza p̃  
m - wi  
i - eskile lezap̃amamã  
m - esak eskse  
i - le flæ̃  
m - le flæ̃  
i - le boku  
m - jānabokuwi / sas̃b̃  
i - eb̃ / masjidālu / masjidālu  
m - kise kimaỹsdālo  
i - lelefā̃  
m - lelefā̃imaỹsdālo / olalasepabj̃  
i - evil̃  
m - ilevil̃lelefā̃silmaỹsdālo  
i - æh  
m - bj̃sỹ  
i - vwalamajindālu  
m - vwalakimaỹsdālolelefā̃  
i - āk̃ / mililiku / miliko  
m - ilamiliko p̃lefā̃  
i - lane  
m - lane / laëg̃one / ynt̃p̃  
i - ě

m - larũp

i - gogi / rĩbe / itĩbi

m - ilvatĩbe / olala

i - rape / tape

m - ũvaltape

i - aeh

m - purkwa

i - pipi

m - silafe pipi ũvaltape / ilevilẽ

i - kojũ / uwalalok

m - lotũkwa / sasekwa

i - pwasũ

m - pwasũ / lotũpwasũ

i - eskile

m - kise

i - pwasũ tamamã

m - weskile la pwasũ

i - aeh

m - lotũpwasũ

i - wazo

m - nũsepãẽwazo / sasetẽnyũ

i - ãnyũ / uwalawazo

m - uwalalez wazo

i - leboku

m - jãnboku / wi

i - poze

m - ivšspoz e / me pu v l ě s t ě i s ť u s a / weski s ť lezwazo /

weski / vol lezwazo

i - ivol

m - ivolu / weski vol / ba ga v d ma m ě / laose

i - la s je l

m - b r a v o l e z w a z o i v o l d ě l a s j e l

i - w a z o / l a n / a / l a n

m - v w a l a l a n

i - ( u v e s ) l i k o k

m - l k o k / w e s k r y ů w a ě k o k / n ť

i - m f s j f

m - s e r ě m f s j f / b j ě s y ů

i - l e b o k u

m - j a b o k u d k w a

i - m f s j f

m - n ť j ě n a ě s e l / j a ě s e l m f s j f / l e z o t ů s e k w a

i - l i k o k

m - n ť

i - b l ě m b u l

m - k w a

i - l a v a j

m - n ť s e p a l a v a j

i - m f s j f

m - s a s e l m f s j f e l e z o t ů s a s ť d e / m u t ě

i - mətʰ / bɛs.

m - wi

i - lan / vwala / mɔsɔɔ / vwala / laras.

m - sepəlavas / snadi sekwasa.

i - a.

m - səsɔ̃

i - səsɔ̃

m - səsɔ̃dekwa

i - lamɔ̃

m - ki

i - lamutɔɔ (ures) lezəpɔ̃.

m - jədezəvɔ̃vɔ̃si / esa keskse

i - leflɔɔ

m - bɔ̃vɔ̃

i - le boku.

m - wija bokudflɔɔ / e isi sekwa

i - le mizɔ̃

m - le mezɔ̃

i - le boku

m - jəbokudmezɔ̃ / esa keskse

i - piɔ̃

m - vwala / sekwa

i - piɔ̃

m - ěpəpiɔ̃ / ileãtɔ̃vɔ̃d kuxi vɔ̃vɔ̃leɔ̃vɔ̃piɔ̃ / keskife

tutu / ě

i - (kuɔ̃) lan

m - selan ktyvɔ̃vɔ̃gəvɔ̃de

i - mɔ̃te

m - usa

i - mɔ̃te la akezəpɔ̃

m-weskil s̃kzab̃b̃

i-lila / lavaŋ / vwala / vwala

m-saseyŋŋeuṽ

i-ẽ

m-laŋeuṽ / ɔ̃vaŋaga d̃delot̃ / keskilja d̃es̃y / kesksesa

i-mut̃

m-wi / epyi kwa ãk̃

i-ksk

m-esa

i-beŋbeŋ

m-syila / esyila

i-lap̃ẽ

m-bravo / esa

i-beŋbeŋ

m-ñ / sek̃mlot̃yla ba / sekwa

i-ksmlsk / lavala

m-sekwasa

i-lavaŋ

m-lavaŋ

i-lezuli / a / pwã / beŋbeŋl̃ok / beŋbeŋl̃ok / leboku

m-jabokudmut̃

i-boku / boku / ksk / pap̃e

m-bj̃ẽsỹ

i-ksk / azãti / ima

m-tyyãp̃e

i - aeh  
m - tyypäpæä dykək  
i - delāmē / albeŋbeŋ / beŋbeŋ / mutō lezoli  
m - wi mō bebe  
i - lebor / lebor  
m - ile bo  
i - lebo  
m - byaυo  
i - lebor  
m - ilebolmutō  
i - lebolmutō  
m - wi  
i - lebolan / alan  
m - keske  
i - nini / asote  
m - keski asote  
i - uwatya  
m - lauwatya  
i - kase  
m - ele kase  
i - tōbe  
m - elvātōbe  
i - aeh  
m - atāsō / yamasla  
i - a / laba / labem / atāsō  
m - keski la desinejanissyla fəj

i-tilo

m-tyyãdesinedestilo

i-æh/leboku/lekase

m-nš/ɸopalekase/ɸodesineævek/ɸopalekase

i-tjẽmamã/desinevelo

m-zvedesinevelo

i-æh

m-desintusoel

i-desinevelo/jãplydesinevelo/lekase

m-ɸopakasemšbebe/ããkãã/ɸopakaselekãejš/

sinšmãmãmãeltãsetããplydããejšsitylekas

i-ejanis/lvilo/desinealavaš/desinealavaš

m-tyuɸdesinealavaš

i-uwala/vwala/vwala/vwala

m-olala

i-lalo

m-dalo/keskse

i-kãejš/desine

m-keskyãdesine

i-lãkãejš/desine

m-kestyɸkzt desin

i-lavelo

m-lavelo

i-adnanis/lvilo/lalvilo/lalvilo/lalvilo/ãdebale

m - tyuφ pedale /vazi

i - bidž

m - la gidž /wi

i - lulo / lulo / le ju

m - ila de ju

i - a ala ju / idebal / le kase

m - keskie kase

i - idebal

m - ila pedale / sebjē

i - albidž

m - ē

i - gidž

m - esasekwa

i - moto

m - nž

i - vilo

m - sevevelo

i - akž / vilone

m - desin b tuseel / tuseel

i - semamā / sešamamā

m - desin yn fbeφ / desin yn fbeφ

i - atā / ile ploφe / le kao / kōk

m - tyuφ desine ēkōk kōmsyila / desin ēkōk /

desin kōk kōmsyila / nž / isi sy φ la fœj / sy φ sela

i - apoze la fœj / la fœj poze

m - tyuŋkʒt poz | kœjʒ / uwala

i - aly / a li kœk / li kœk / le flœŋ

m - vazi / desinyŋ flœŋ

i - vilo

m - desinẽvelo / sityuŋ

i - ãviloboku / ãvilo / |vilomamã / ãvilo

m - semamãki desin / janisisepa desine

i - desin vilo

m - puŋkwa ty desin pa rwa tusel / tysepa / sepa

bjẽsa

i - sali

m - tyasali la fœj

i - aeh / tape papa / debal / a legidʒ / a legidʒa

papa / uwala gidʒ / a debal / a debale

m - kise kivapedale

i - lœk / debale / alebokul debal

m - jabokudpedal

i - le flœŋ

m - ʒr desinyŋ flœŋ

i - desin

m - mẽnãŋvafœj latiz kœmsa / epyile fœj / uwala

i - desin

m - ʒr fœyŋ flœŋ yuz mẽnã

i - le flœŋ yuz

m - se zoli

i - dābaduba / lan / lan

m - lauwala lan / lan edezade ine syābliuā

i - leledone / desinevi / vitva de (ures) / mutš

m - nš se pā ē mutš / se kwa

i - a / mutš

m - nš se pā ē mutš / se kwa sa

i - beŋ beŋ

m - nš se pā beŋ beŋ / se kwa

i - mutš

m - nš / se kwa sa

i - l mutš

m - nš

i - la vaŋ

m - u wala / se ty n vaŋ

i - me / u wala

m - bāvo / le dābu / ty ya poreda ou la vaŋ

i - l k k / le tš be

m - ty ya fe tš be la vaŋ

i - a vāš jō

m - a tš jō kwa

i - a vāš jō la vaŋ tš be

m - a vāš jō la vaŋ e l u a tš be / fe a tš jō / vazi fe a tš jō

i - ima

m - ty ya fe tš be la vaŋ

i - plæð / e plæð

m - el plæð

i - la va fe le bo

m - ele bel

i - a / eskile / eskile lan

m - uwala / aräs jö ty u a de si ðe / du sa m ä

i - atilo / silo

m - se pal sti lo sa / sek wa

i - k ð i j ö

m - l k ð e j ö

i - le bok / a / v ö ð e

m - ð a ma sla

i - a / l o l i f x / ar ä s j ö

m - ar ä s j ö k wa

i - ar ä s j ö la va s t ö ð e

m - ar ä s j ö la va s e l va t ö ð e / fe ar ä s j ö

i - n ö / la va s k i l e / e s k i l e la va s

m - we s ke le la va s k i ja s y ð l o l i v ð / la u wa la

i - la u wa la / e m ö t

m - we s ke le m ö t e

i - e m ö t la va s

m - we s ke le m ö t e

i - le fl æ ð

m - s y ð l e fl æ ð / e l a e k k a z e l e fl æ ð / e l a e k k a z e l e fl æ ð

u - lbeŋbeŋ.

m - weskile / mutš / nšsepāē mutšsa

i - la vaŋ.

m - setyr vaŋ.

i - auwala / la vaŋ / æsaen la vaŋ / æsaen / æsaen la  
vaŋ / æsaen.

m - jānādφ

i - nādφ / eskele / uwalala vaŋ / la vaŋ / la vaŋ

maŋen dālo

m - la vaŋa maŋge dālo elosi / sevitēsa.

i - la vaŋ / vatšbe / bella vaŋ / la māželolu

m - la vaŋi wala māželolu / olala

i - anāze / wa! / ylk.

m - kise

i - ylk

m - ylk / weskile ylk.

i - la uwalala / laba

m - selavaŋ ylk

i - æsaen / æsae / æsae la vaŋ / la n

m - wi

i - æsaen / æsaen / āmizik (il vōit kōuiner la cassette dōus le postē)

m - lekase / lpostekase

i - āhālati

m - wi / kāpapava vani kerkiva fē

i - ali ali / le labala psyt  
 m - lapsyt / keskel aakst  
 u - lekase / lekase  
 m - keskie kase  
 u - lekaset.  
 m - lakasetekase  
 i - alemizik / alatalali  
 m - meava / avadusama  
 i - atalali / lekasetalali  
 m - wilekase lakaset -  
 i - alakaset / awawi / alili / talalu / abaluni labaj  
 sapej.  
 m - tyuftabaly / wala.  
 i - alepa / abaluni / hak / pus.  
 m - usa.  
 u - puslekasetbo / a / lowa / lowa / lan / lalepoze.  
 m - usapoze  
 u - tali / apabõ  
 m - sepabõ / nõ  
 u - lebaleta / lawwatylekase / o / lekase  
 m - õndesinpa sybla luvu ja dezistwa / õndesin sybla  
 papjekmamãela done  
 u - wala  
 m - bõavo  
 i - lefloey

m - jānis / w. letštšlunis.

i - patiravaje

m - ilepatiravaje

i - šaditezezel

m - elezezel tata šadit.

i - šabijezezel

m - šabiosi / elezezel

i - nunisjezezel

m - nšlunisšnadiile

i - ravaje

m - ilepatiravaje / ilesekyi / dakšv

i - nunisšbenanež.

m - nanisilekšbedaklānež

i - nunis

m - seluniskijeršbedālanēž.

i - šabi

m - šabiosi

i - šadit

m - šaditosi / olala.

i - o / bum / dibu / lelaba lanēš

m - javedlanēž

i - jāpa

m - jāplylanēž

i - lanēšlekāse / lakāse

m - ilakāselanēž / abš

i - lakāset

m - lakāsetosi tyvalakāse

i - a / akelaba axbum / leze kope

m - tyakope / weskyte kope

i - syafefes

m - arās j̄tyvar̄be

i - desād̄c

m - vazifdesā

i - uwala lababate latab / baba labara

m - tyamile suljesydlatabl / sepābjē

i - letami / dami

m - tyami / fopamek̄sin̄tyvasalīlatabl / uwala /

sin̄tyvasalīlatabl

i - uwala

m - sepābjē / ālevlepje / b̄avo

i - uwala lamē / lepase

m - weskyup̄pase / saje / vazi / b̄avo / kus̄pā

i - lakaseh / ima / kasehdpapa / ale

m - keskse

i - (buit) kuku

m - sekwasā

i - foto

m - sekya foto

i - lakase foto / apapale foto

m - sekapapala foto

i - loknuris

m - lošsetalunis,

u - loššabi

m - loššliuššetašabi

u - loššapapa / loššapapaanunis / mōtevelonunis

m - ile mōtesytrōvelo

u - tape

m - švāltape

u - vilē

m - a

u - išal / lepābo

m - ilnepābo

u - pābo

m - vvala

u - lepābo / lepābo / lepābo

m - nō / ilepābosplmā

u - levilē

m - kise

u - levilēnunis

m - ojaja

u - tape

m - bjēsyš

u - nunistape nanis

m - bjēsyš

u - levilē

m - olala

u - tape



i - sašabi lbalš  
m - serā šabi lbalš  
i - tununis  
m - serā lunis  
i - izubalš  
m - izuobalš lunis  
i - itšbe  
m - usekiletšbe  
i - nanež  
m - ilekšbedā lanež  
i - bum / akasjš / sote  
m - tyasote / bšavo  
i - ākš  
m - vazi  
i - akasjš  
m - wile našar  
i - kavaje  
m - menš  
i - tuja  
m - ileavek kava turja ]

Enregistrement du 16-4-84 (26 mois)

(roux)

[m-fafusa

i-mufwad

m-tyufsefse/mufwad

i-æh

m-kestyufasteal

i-eskiled

m-issidala jabu / atazvetlese / lazadala jabu /

ztdnynst / ztdnynst / tje

i-sepasyla

m-sepasyla

i-sylatabl / pozl / dclathalali / doneamenat / doneadzuj

m-adzujosi

i-lemedikama / tjemama lemedikama / poze

m-mesi

i-sylatablit / lablit / poze / lepatsbe / laptsbe /

walasepala / sepali

m-sepala / bjesy

i-wala / papalesalitsisali

m-kesise

i-aesen

m-kesesa / sepupapa

i-n / sepunanis

m-sebananis

i-nõlaplas/papa

m-sepalaplasapapa

i-aesaen

m-kwa

i-syila

m-sesyilakwa/laplasapapa/sesela laplasapapa

i-aesaen/mamãsalitha/o/emal mamã

m-tyyafemal mamã

i-plœde/femal

m-zveplœdepãsktymafemal

i-æh

m-(pleus) komsa

i-nõ/zvetape

m-tyvamtape

i-veplœde/vetape

m-sizplœdtymtap

i-æh

m-dãkãzplœdã

i-mamãsalitha/donelame/vepase

m-keskse

i-vepase

m-ıfopamãfẽ/ıfopãdesãdã/tynapããkãmitefosyã

i-zemilefosyã/emelekudã/vekudpãtalã/ekudyã

ıkutamã/lekase

m - keskiye kase

u - vakase deu / se deu / vakase deu mamã

m - kesesa

u - došš / se došš

m - lažgã

u - lažgã / laba / laba isi

m - issãba / tylezafe tšbe paštev

u - laba / laba / la vala mamã došš

m - šamašle

u - syila / syila

m - syila kwa

u - syila

m - menš / sesal

u - sesal / leadžuji / poze / amãglet / isãt pa la mãglet

m - isãt pa asit mãglet

u - ležabule le mãglet

m - keskse

u - le džule

m - puškwa

u - le pašãte

m - paškilnã pašãte

u - oeh / sekase / le pašãte mamã / le pašãte / le džul

m - setãnam / sesã / kesã uš diš se džul

u - la mãglet isãt pa / la nyi

m - selanyi / wi / fopametɔlamyzik lany / paɔskle

wazẽ idɔm .

i - idɔbebe

m - wi / lbebe de wazẽ idɔ

i - imãz

m - abõ

i - aeh

m - kisekilyidɔnã mãze

i - papa

m - sepapa

i - leɔtɔe

m - tyeɔtɔe

i - aeh

m - usa

i - dã lamã

m - jesã mamã

i - aeh

m - epɔpɔe

i - fetõõ

m - fetõõosi

i - tõõosi / lbebe : dɔ / wazẽ

m - abõ

i - sɔpa / mamã sɔla / kesesa

m - seɔmɔɔe yndamãvẽddãse

i - ima / ivamãze

m - keski vamaže

i - ilebo / ilebo / itappa

m - keski di

i - böžu / böžu mamā

m - böžu mōbebe

i - pušwa / zepase

m - zvepuse tyvāpase / uvala

i - eskile adzuji / lavala

m - lakaset

i - kaset dardzuji

m - lakaset dardzuji

i - aeh / adzuji / adzuji

m - kise ki gātardzuji

i - mφsφ

m - ksmāisapellmφsφ

i - māglet

m - afit mēglet

i - mamāsalitha pikenō / mamāsalitha puspaļepje

m - zt puspaļepje

i - nō

m - zt puspa syļepje

i - nō

m - nō / pasyļepje

i - syžanu

m - syžlezanu

i - vvalamamã

m - keskse

i - salitã / zepaseisi

m - tyvφžapase

i - salitã / mãsalitã / i kut / i kutmãmã

m - keskjamžbebe

i - lãve

m - keskse

i - syila

m - keskse syila / legyijarãžjž / tyvatpikẽjanis /

legyijapik

i - kesesa

m - ynegyij

i - vvala / vvalamãmã

m - mežsi

i - zavãzute

m - tyvãazuteynstž

i - zavãzutebž / mamãatã / rusel / vvala / sepãkom

sa

m - tyvç ~ tyžẽd pikemãmã

i - sepãkomsamãmã / taba / eskile

m-weskilekwa

i-pike

m-tympikesyð/zanu

i-zavazute/zute/vepikезanu

m-puðkwatyuðmpikelzanu

i-plæð/eskileadzuji

m-sepa

i-amäglet/vepaðeamäglet/lekase

m-tyvaðepaðeasitmägletk.jekase/lakasetdaðitmäglet/

tyvaðuwaðmal/nõmðbebe/nõ/sðepaðpaaveklegij

i-valamamã/tiðelezegij/wup/wup/wup/eskele

lezegij/Eskelezegij

m-elsðlabalezegij

i-lavala/sðlaba/zelaðvesyila/kelkuloð/

kulkuðlezegij

m-kelkuloðlezegij/lezegij/sðaðzãte

i-aðzã/aðzã/salithaweskikardzuji

m-elešetwa

i-kisekitapike

m-selegij/ztediðpazuweaveklegij

i-sebobo/seboboladwa

m-tytefebobodãldwa/safe mal

i-suflo / ifemalmanã / iplœð

m-kise

u-janis

m-nõ / ilezãtimõbebe

u-plœð

m-kisekiplœð

u-mamã

m-mamãelplœðpa

u-iplœðpa / ezãtimamã

m-mamãlezãti / janisosi

i-nadifeßwad / syðlepje

m-ifeßwasyslepje

u-æh

m-isõpãpãrtellepje / ðnepãpãze pãrtellepje

u-syðsolje

m-syðmesulje

u-æh

m-dakðð

i-dakððmamã / mamãekãsemã / epãvelekãse /

valãve

m-ifopazuweavek le kãset mõßis / sinõelgãrtãðply /

sityuvvãlakãset / elngãrtãðply

- i - vašāte
- m - sityuφkeļšāt / i. fopaluuφiφ
- i - sezozevašāte
- m - sezozeφkiuāšāte
- i - zozemi / zozevamia dzuji
- m - zozeφivametφardzuj
- i - nš / amāglet
- m - amāglet
- i - nš / ardzuji
- m - ardzuji ki vametφ
- i - aeh / lamāje / isi / mamāvepaseisi
- m - tyuφpase laba
- i - aeh
- m - kestyvāφeφ
- i - zvepaseisi
- m - atāsjs
- i - vvala / zepase
- m - tyepase / sebjē
- i - māmādone māglet / vesyisāte / māglet
- m - apφe / apφemšbebe / švametφaφ. t mēgletiva
- šāte apφe
- i - nš / vametφardzuj

m - seardzuji / daksa

i - nš / amāglet.

m - meafirmēglet / selji kišātdardzuji

i - ištāpa / se pāsyla / kesesa (biuḡ)

m - selpstaḡ

i - pāpa / laḡamnepstaḡ

m - keskse mšbebe

i - pāpa

m - wi

i - laḡamne

m - keskilamne

i - lptaḡleḡa / i vjēpāpa

m - i vavniḡpāpa

i - idonepstaḡ / pstaḡ

m - keskse

i - idonepstaḡ

m - i vatdone ḡpstaḡ

i - aeh

m - keskse ḡpstaḡ

i - ē

m - keskse lptaḡ

i - a / ršbe

m - setšbe / wi

i - sepabjē / alalā / ynōtū

m - weskeļsō / a / tyva feṭō beledō / wesky yami

lekaset / wesky le zamiz

i - syzānu

m - atāsō / tyva lekase / ifopala feṭō be paretē /

sinō ty lakas

i - weskele

m - ele labaparetē

i - paretē

m - atāzlamas / tōjē

i - zānu / amāglet / amāglet / lamāglet

m - gātogēde flo

i - deflobatodālo / atāsō kaset / tōbe

m - atāsō tyva feṭō belakaset / ifopa feṭō be  
lakaset

i - māsalitā / z kudū

m - ē

i - vekuziū

m - tyvākwa

i - vō kudū

m - zvekudū / mamā elvakudū

i - n̄v / jānis

m - se jānis kivakudā / pavkwaīse / n̄v / zredīfo

pātīdekomsā.

i - zepā

m - tykēpā / keskatyēpā

i - vala

m - bāvo

i - lekāsedesjāpā / t̄jē / t̄jē / i t̄v pūfotesyīlā.

(ēnememur)

m - āteswe

i - āteswemāmā

m - āteswemōbebe

i - jānā

m - jānākwa / jādesāltedāne

i - sāltedāne

m - saje / māmāelezaesyīje

i - tebe / jāte

m - atā / atāmōbebeapde

i - kesesā / sā / syīlā

m - drāsjo / tyvājanissepābjēmōbebe / tyvākam

tyvjēdfētšbeāksālakaset / tyvalakase

i - ālvelesyī

m - atās jō / tyva fēt tōbe / pōst

i - āleus yila / e gāte / weskele ardzuji / māglet

m - apde / apde mō bebe / pāmēnā / e / radimamā apde /

apde / švā met dli myzik / dakš

i - ve gāte mizik / ve gāte mizik

m - švā met dli myzik

i - aeh

m - dakš

i - lamizike gāt

m - atās jō janis tyva tōbe

i - kaset / ekele kaset / eskele kaset

m - tyla fēt tōbe pāte d

i - pā gila / pozla / mamā pozla / fe fōwa

m - bjē sy

i - mā šalithā ve gāte / ve gāte mā mā / seksamamā

m - keskse

i - seksma

m - seksaktyme la kaset

i - aeh

m - wiseksma

i - lepaseisi / mamā vjē vva d / dā vva tād d papa /

kmsa

m - bō duo / seksma wi

i - apveisi wupla / nš vesote isi / nš izetisi

m - nš / ifopazate laba bjēsyv

i - nš / izate isi laba

m - ifopazate nšply laba

i - zonal

m - selzurnal / ty lafetšbe

i - māssimamā / tje mamā / nš / puṅnanis

m - sepāpuṅjanis sa / ty uṅpāgāgāde le zimāz

i - nš

m - puṅkwa

i - se puṅmāmā

m - se puṅmāmā

i - aeh / sedadan

m - seladan / kes keleātēdfev

i - elvamāze

m - elvamāze

i - māzejānis / se puṅnanis

m - elfeamāzejanis

i - aeh

m - elezāti ladamalsv / keskiluṅmāzejānis

i - ē

m - keskiluṅmāzejānis

i - kesesa .

m - kesesā

i - weskilekamjō

m - ikamjō / 37sepa

i - kesesā / syila

m - sepa / dimwarwa

i - watyā

m - seynuwatyā

i - lawala / mā mā zepjeny

m - ifopadesā dā pjeny

i - dā nā mā glet / me sulje / arā sō lawatyā

m - arā sō lawuwatyā

i - mā salitha / dā nā mwa lewatyā / agā de le zimā

m - tyūp agā de le zimā

i - aeh / mā salitha / rā uylewatyā

m - wi

i - kesesā / kesesā / hitun / tufla / kesesā

m - selvātā

i - lokiko / kesesā / eskiledeu

m - weskelsō ledu / ledu lawuwatyā

i - aeh

m - sepa / elsō kase / se s y n s t y f o t o u s l e u w a

i - vegā de y n s t y l e s y i l a / e s k i l e k a s t e / l a b a t o

bato / ra vy ma mā pa k ja de bato / le g ā / es ke de  
g ā ma mā / la va la la g ā / es ke de g ā / es ke le  
g ā ma mā

m - se se la la g ā d

i - ae sa en sy la

m - jā na bo ku

i - de g ā d / de g ā d / ra vy la g ā d / la g ā d /

la g ā d / la g ā d / la g ā d / la g ā d / la g ā d /

es ke le / es ke le de ba l / es ke le va ty d / ke se sa /

sa li ta / ke se sa ma mā / ke se sa .

m - se ē d ob in e

i - de ba l

m - a r ā s j ō ja nis / n ō m ō be be / n ō n ō n ō / ty va t ō be

r - po z la po st / po z la pa t te l po st / mā mā

m - g ve t po ze l po st pa t te l

i - ae h

m - pu k w ā f e s / se p ā b j ē d po ze l po st pa t te l

i - mā mā e va f ā t

m - ke s ki va f ā t e

i - l p s t h

m - l p s t va f ā t e

i - e mā l / z e mā l / pi pi

m - tyvφfeypipi

i - disā

m - atāsjs / mājs papātkē

i - māmāpipi

m - dakō

i - pipi / pipi / māšalitha / māmātau

m - keskesmō bebe

i - pasmāmā

m - māmāelva pase / uwala

i - māšalitha / tau / lāvesš / lāvepa

m - fopālāvelakaset / fopālāvesinštyvakasetpost /

sinštyvakasetpost

i - vešāte

m - kiseki vāšāte

i - lps / kaset

m - lakasetel vāšāte / pōtetv / apde

i - kesesā / syila

m - seletuf

i - esā

m - osi

i - esā

m - osi / fopātufesmō bebe

i - esā

m - saselbutš

u - lebutš / esa

m - saosi / se debutš / demanet da komäd

i - esä mamä

m - saosi / aräsšjš / komsä semjφ

u - semjφ / ynštφ semjφ / sepäbjē

m - keskse

u - sepäbjē feläbŕyi / läbŕyi

m - el fedybŕyi / lakaset el fedybŕyi

i - esät

m - el sät.]

Enregistrement du 4 - 6 - 84 (28 mois)

[i - kesesa / vapase / vapase

m - wesktyva

i - syɫakaset

m - syɫakaset / šnuwəpa laujala kaset / ʁest / ʁest /

ʁəgədd la televizjɔ / tuʃpa

i - vevwəɫmäglet / amäglet

p - nšnšmimi

m - lesnanis / apəe

i - apəele kase

m - vwala / lekaseɫpost

i - vaʃäte

m - ekut / telefonēpəamalek

i - jaɫa

p - esedtelefonəamalek / telefonəamalek / alevazi

i - lepala / iməz

m - əbš

i - ifeməze / tataməlika / ladoneəamalek / uvaaleməz

m - əbš

i - ladoneəməzeəmalek

m - eladoneəməzeəmalek

i - elepaðavanya dāla / dāla sãbã

m - inepaðavanya dāla sãbã / mālek

i - aeh

m - puðkwafey

i - la lãvelesulje

m - ila ãlvesesulje

i - aeh / ardzuje / ardzuji (en musique)

m - kesesa

i - le kaset ardzuji

m - la kaset k. sãt ardzuji

i - ardzuji / ardzuji (en musique) amãglet

m - sãt ogðedeflo

i - ardzuji / ogðedeflo / ogðe / ogðedeflo / va sãve

ardzuji

m - nã / sãt ogðedeflo

i - ardzuji / ardzuji (en musique)

m - sãt mugraðbubrit

i - ardzuji

m - nã mugraðbubrit

i - elabubrit (ur) / elabubrit

- ɤ - mugraɣbubrit, bubθaɣulit  
i - vaɣʃbe  
m - drāsɣʃ  
p - esedtelefonemaɣek / telefonamaɣekediskyt  
avekmaɣek  
i - a  
p - ualɣaɣʃabrina / telefonasabrina  
i - maɣek  
p - vazi  
i - ʃabrina / lunis / ʃadit  
p - esedaɣle / ese / telefon / tytelefon / drāsɣʃtyva  
tʃbe  
i - ʃabina / ʃabina / eskeʃabina  
m - sepa / elelabadotelefon / paɣlavakeɣ  
i - lepala  
m - abɣ  
i - lafemujeʃabrina / lafepipi  
m - sepaɣve / elevilenabɣ  
i - lepavilē  
m - elepavilen  
i - lemujē / lafemuje deʃabrina dālekylot.

- m - elā muje sā kylot
- i - la fe / lapā muje sō kylot
- m - elā pā muje sā kylot
- i - elā fe / la fe pipi dā la pā talō
- m - ele vilen / se pā bjē / janis ilā pā muje sō pā talō
- i - lā muje
- m - tylā muje / ima
- i - (ries) i vā fe v pipi kom šabrina / vā fe v pipi
- m - komā sasapel // vā fe v pipi
- i - šabrina janis vā fe v pipi
- m - se pā bjē
- i - ze ē pistoletene / tā
- m - atās jō / tyvā kase / atās jō tyvā sī telefon
- i - tā / te / tō be telefon / (ries) alabobi / abobī a fudi
- m - atās jō
- i - abobi / abobi / atās jō tara / lesjanis vātjē
- m - rjē la
- i - la / isi / lesbtara / sela
- x - ax
- m - keskijasy / myš
- i - mō

m - keskse

u - etjutne

m - keskse

u - vaštate

m - keskivaštate

u - mizik

m - lamyzik / abš

u - nš / lobšyi / lafe

p - vāpāfēšd bšyimi

m - nš / keskse

u - lavamš / va

m - keskse

u - alašalat

m - alasalad / epyiapše

u - bolda

m - š

u - bold / bule / lbula / buna / bunga / vāmšte /

aduži / upla

m - tyvatšbemimi / tyvatfēšmal / tyse

u - sote / up / sote / vāsoteškd

m - vāgādkijalatelevizjš / vāgādkeskifšala



i - se l t v

m - d a k v

i - s y i l a l e t š b e d ā l o / i d v m i d ā l a d v / s e p a s y i l a

l e g ā d b e j a v / s e p i t i

m - s e d ā l a p a t i t b e j a v k t y l a m i j e v

i - a e h

m - a / d a k v

i - s e p a d ā l e g ā / n v / l e g a v / n v / m w a z e t u s e l e k a s e t

m - t y y a t u s e l e k a s e t / n v / i f o p a t u s e / k e s k e l t a d i

m a l i k a j e v

i - b i s i l

m - o

i - l a f e

m - t u s p a / a t ā s j ŷ t y u a k a s e l t e l e f o n / ā l e v l e p j e /

a l v a p v e k e s k e l t a d i / k e s k t y y a f e j e v a v e k m a l i k a

i - v w a l a i s a

m - k e s k t y y a f e j e v a v e k m a l i k a

i - a m ā g l e t / v a m e t v a m ā g l e t / ē n s t v l e m i z i k

m - a p v e n a n i s / a p v e m v b e b e / d a k v / a p v e v a m e t v

a s i t m ē g l e t .

p - fopafedybyyiselany

m - apye / apnenanis / wakotmwasktyyafey /

weskyypawtije

x - isinga

m - nš / dijamamā weskyypawtije

x - wapije / aleza

m - weskyvajanis / weskyvajanis / uje / keskyfe

x - seamāglet / le adzuj / se adzuj / se / sela adzuj /

seamāglet / dedaduj / semāglet / se adzuj /

lepala kaset / weskele kaset.

m - sepawele / weskele sabrina

x - lepala

m - esamja

x - lepala

m - ereda

x - lepala

m - weskisš / enanis

p - keskel dimamā

x - puw papa / elekalsš / labobwim / alabobwim /

unanisdjael na / djaelna.

m - janist yuφaledɔmɪʃ / tyuφaledɔmɪʃ / dija

mamã / tyuφaledɔmɪʃ / tyuφpa

i - zuφpa

m - tyuφpa puʃkwã / selanyimẽnã / selanyɪ

i - selanyɪ / eskele tɪalanyɪ / eskele

m - weskele lanyɪ

i - aeh

m - semẽnã lanyɪ

i - ekele

m - kãtjapãdsolej selanyɪ

i - eskile

m - kesesã / eskile

i - solej

m - ilepãtɪ / ilepãtɪ dɔmɪʃ / ilepãtɪ dɔmɪʃ

dãlsjɛl

i - eskile

m - ilepãtɪ sɛlyɪ

i - ilepãtɪ dãls / dãlabãso / ilepãtɪ dãla

bãso

m - ilepãtɪ dɔmɪʃ dãls bãso

i - nã / ilepartidã lasjel

m - vvala

u - vala

m - weskelelaly n mē nã / ē nã nis / welelaly n

i - lepala

m - abõ

i - tyva vvaõ / lepala / lamãzelalaly / lepala  
laly / laly n.

m - lepala laly n

u - aeh / ilamãzela lu

m - abõ

i - aeh / agad pa

m - õla agad pa

i - papa vva gadejanis

m - keski vva gadejanis / laly n

u - aeh

m - elezet wal

u - lepala

m - elsõpala

u - aeh



arās jōjanis varōbe

m - fe arās jōtwa

i - ogæ | ogi | ogi

m - apæ / de

i - flut

m - zlesale mō

i - bāro

m - wisyā

i - lo

m - epyi / 3 la

i - dā lamē / dā lo

m - epyi

i - epyi

m - 3ala

i - kōdyi

m - vevla

i - salad

m - n̄ / vevla peji

i - plibo

m - bravo / oo / ala

i - salad.

m - zasyci

i - malad

m - alo

i - pibal

m - zasyci

i - givi

m - e

i - dphwd

m - bldavo

i - varšbe

m - nšnš / tyršbpa

i - lesla / mamā

m - aršjš / sigtlašlemētytšb.

i - lašlašemē

m - nš / vomjφpa / sinštyvaršbe

i - ogae / ogae

m - de

i - flo

m - zlesakmš

i - bato

m - wisyš

i-lo

m-e

i-pyi

m-žala

i-kšdyi

m-vešla

i-salad

m-vešlope

i-jibluna

m-laply

i-bluna

m-nš/laplybo/oo/ala

i-plybo

m-ala

i-plybo/lezšg logi /ogad /valažedesšdy/

ala /valažemšte

m-usa

i-valažeršbe

m-tyuaršbe /wi

i-va mšte

m-usek tyva mšte

i - dāla / syala kusē

m - syala kusē / wes kile / kusē

i - lepala

m - ē / wes kile / kusē

m - avās jō (événement) a teswe

i - moϕuϕ

m - moϕuϕ / wi

m - (événement) a teswe

i - saly

m - saly / saly

i - vā

m - ves kōdi

i - epōmāmā

m - keskse

i - epōjanis

m - nō / dimwarwadabō / dabōrwa / dimwa

ksmā. isapelsa dwa / ksmā isape

i - puſ

m - bōvo

i - bpuſ / la puſ / la puſ

m-tyyänäkšbjē

i-rwa

m-rwa

i-ach

m-menš

i-sekozozef / legozozef / zozef.

m-sezozefkwa

i-uala

m-desā

i-besla / beslater / safwa

m-messi

i-tus / tus / donlamuswa

m-messi

i-isufan

m-tyvammetydysufan / kestyammety

i-avāmwā / domiā

m-tyvādomiā

i-ach / māwāvadomiā / papāvadomiā

m-kestyafey

i-va metydysufan

- m - epykestyvāmdone ā kšā abwā / janis
- vjē
- i - vāalyme mā mā / ese bjē / se bjē mā mā
- m - kesty yā fe
- i - žaly me
- m - nš / ty yā etē
- i - žeerē / e mā mā
- m - e mā mā keskele / arāšjō + yvā gāijela lā p
- i - eskele
- m - ele labā / sa sy fi
- i - sa tū
- m - mešsi
- i - āleu / āleu mā mā
- m - kesty vφ kžāleu
- i - syiladālpst / arāšjō mā mā le kaset /
- āleu mā mā
- m - vāgārd kes kesalaba
- i - le militeš
- m - le militeš
- i - lapšile pistole
- m - izšpšile pistole / wikele fizi

i - a

m - izšpāi lefyzi

i - eskilefyzi

m - uwala izšpāi sykle pol

i - a

m - izšpāi sykle pol

i - eskilele pol / eskilele milite

m - sepā w. izšpāi / esa keskse

i - lebaro / eskile milite / eskide fize

m - ilatjen sykle pol / keskifš

i - [marš]

Enregistrement du 8-8-84 (30 mois)

[m - dusamã  
i - kiselatyye  
m - dimwatwa  
i - semwazatyqe / janislatyyetata / ksmzekafe  
syblamyb / apzezafe  
m - apzetyyafekwa / kestyyafeapde  
i - atã / velese labemgulveisi  
m - tyvalalese la  
i - la / ksmbkamjã / lepakase  
m - fopalakase  
i - dakjã / eladesvapalakase / ovatasjone /  
evatasjone lekamjã / evatasjone avekle des /  
oveskase / ovaskasetu / vepalakase nã  
m - fopalakase  
i - ima / vaskaseapde / bagadlegvã  
m - jã naboku / e  
i - laboku  
m - eledkelkulbeyladees  
i - labemleuz / ladeseladele  
m - eledkelkulbeyladees

i-ladesesele/āo/oaōz

m-oaōz

i-elemāō

m-elemāō

i-isilevev

m-lakapolevev/wi

i-elkamjō

m-dimwatwa

i-ilemāō/vagadmamā lemaō

m-ile/lakamjōemaō

i-vagad/imaō/imaōpapevasote/lasotekamjō

lakav/poze/vepoze/vagad/vaāvevelebem/

vagad/vaāvevelebem/vagad/vefev/

vetivesela/kāvetide

m-tyvatide/kestyvatide

i-lebemvamāse/appevetasjone/u/vaskase

m-ātāsjō/tyvokztāvullfil

i-ah

m-dakv/dola

i-vatide/vatideapde

m-ōlaāvulelfil/saje/sajeōnaāvulelfil

i-ima/vaskafe

m-weskelvaskafe

i-laba

m-usalaba

i-valalekafe

m-usa

i-lepala

m-weskelepatti

i-lepatti/vagad/vagad/mamalekafe

m-weskelekafe

i-isi

m-komasa sapel sa

i-sebemguive/velakafelabem/kamjã

m-osi

i-æh

m-weskilekafelkamjã

i-laba/velakafelabem/lakafelades

m-tyyakafeladesosi

i-vala/kas/vazi/velatiðelebem/vala/

vetiðe/vala/vala/vala/vala/epuse/ẽ/

mamalepaluð

m-lades/labeemelepaluð/nã

u - elepiti

m - elepatit

u - ekelades

m - je pa

u - sajevelatxuve

m - ty latxuve

u - latxuve / vala / vala / lekase / vopadone laplas

m - aki

u - puvalabengulve

m - el vopalyilese laplas

u - æk

m - abõ

u - eletasjone / vopadone laplas alabengulve

m - safejẽ

u - vopadone / kevilẽ

m - kijeskijevilẽ

u - labem

m - abõ

u - vopadone / tapla

m - raplatwa / keskse

u - lapõ / le plaz

m - lamõsjpinazdadã

x - taptā / ile / vppādane plāz / pāpā / quākwā

vppādane / etasjone zystēp / elāo / esyā

. kapodā labemgulve

m - idwāetā luālakamjā / idwāetā luā

x - ile luā

m - eālsā

x - eālsā legō / o / le luā / vdtā be

m - siltā biskas

x - o / le mō

m - nanis / vāmsē sēmō sak

x - ekile

m - labā / syā lali

x - syā lali / de sak

m - ē

x - syā lali / e pā

m - nō / syā lali

x - ledō / le doru

m - dōn / semwā kit dōn

x - ejanis

m - ztdōn ē pā dāzā / kestya pē vāvek lāzā

x - pū dāste ē sūngum

m - aštedyšwingum / puškityvaštedyšwingum

u - pušmama

m - puškiakš

u - pušmama

m - ejanisimāzpadšwingum

u - ejanivamāze

m - vamāze / tyāset pušjanisosi

u - lāvesuši / velāvesuši / lāve / lāvesauš

m - tyālevlešauš / nš

u - ma / tšbe / kase

m - tyuakasejanisitykštiny

u - sepatwa

m - keskse

u - sepakmsa / kmsa sebjē / ušpašranimama /

ušpašranikmsa

m - ušpašraniš

u - aek / šagad

m - itjēpa / uvaldžtlešepade / mešopa kase

u - dakš / isi sepušlabatvi

m - sepušlabatvi / wi

u - dakš / ušpašdibusyšlamal

m-keskse

i-ivõpasdabusylama1

m-ivõpasmetõdabusylama1

i-æh/tjẽ/tjẽ/vapadabusylama1/tjẽ

m-tyvåkaseãkõõ

i-zepekãkõõ/ivõpasdabu/ilevilẽ/ilesalo/done1aplas/

mãdonele/lãdoneeplas/vala/a/lekase/legõo/

letãsjone/walat/tãsjone1aba

m-jãnatõwakijõstãsjone1aba

i-æh

m-sebjẽ

i-lãpatãsjone1kamjõ/lãpatãsjone1kamjõ/lebem/

ledes

m-jãnatõwa/lãbeem/lõkamjõ/lãdees

i-mãmãletãsjone1lavatyõ/lavatyõ/lavatyõ/

lãbeemgulveepiledes/lãbeemse1lavatyõ/lavatyõpõteõ/

lekãmjõ/kesesa/arãvõvwaõjanis/pvãmwa

m-keskse

i-võvwaõjanis

m-ivõvwaõjanis/amãplas

i-ekilejanis

- m-sepa / ise kaje / lauvata
- i-ekite
- m-sepa
- i-feba
- m-aki
- i-ajanis
- m-pukwa
- i-ilebo
- m-ah
- i-feba / lauala
- m-lezätjanis
- i-lezät.
- m-abš
- i-bagad
- m-akisejanis
- i-bagad / let d eteisi
- m-dimwa akisejanis
- i-ima / osku / varšbe
- m-abš
- i-lotva tšbe
- m-nš / elvapatšbe / el tšbpa
- i-etene labemgulve kamjš

m - ē

i - teny / itšbpaeteny

m - a / ilatonywi / itjē / lerwatyseltjen / ettšbpa

i - etšbpa / bagadesydlakapo / bagad

m - keskse

i - le sydlakapodales

m - keskja sydlakapodales

i - a / le doššesydlades / itšb / uum

m - kisekivadone lažā

i - se papa

m - se papa

i - aeh / sepamalika / se papa

m - sepamalika / se papa / enamā elrapadone

i - ladone / saje

m - elrapadone / tyjadimešsi mamā

i - imā / vetšbe

m - žepā vādykā tyjadimešsi / tyjadimešsipu

māmā

i - mešsi / a / vaskaselabemgulve

m - abš

i - vaskase / kāmš / lebem / syvltu / syvltu

- m- elvatšbedäitš u
- u- vala
- m- olala / sepšofš / siladeestšbedäitš uelvas
- kase / apšejanisilovš plydšes
- u- läbemgulvevaskase
- m- läbemosi / kise kja yn beemäksš / a / rauly / se
- pa bjš / tyvakase / sepäbjš / tyvakase
- u- semwäveašte / semwä
- m- keskse
- u- mamä / mamäveašte lavala / syilä lebo / syilä
- m- keskseä
- u- seläpwäuš
- m- sepälpwäuš / seläpwäuš
- u- esa / keskse
- m- sa / se yn pš m
- u- lesalte / lesalte / daksš
- m- sebš
- u- sebš / veläveksmsä
- m- dusamä / dusamäjanis
- u- kesesä
- m- läpš m

x - esela

m - yn p m o s i

x - sa sela p w a w

m - la p w a w

x - la p w a w d e p m / l e p m e l e p w a w / s e s a l i s i

m - n s̃ / s e p a s a l

x - g a g a d

m - s e s a k u l a e w / s e k m s a / s e s a k u l a e w

x - e v e w

m - l a s e v e w

x - i s i

m - l a s e m a s̃

x - l e t s̃ b e i s i / i m a / z a k o n e

m - s e z a t i

x - m e p a l e p j e / l e b e b e . m e l e p j e s y l a t a b l

m - a b s̃

x - e m e p a l e p j e

m - s̃ m e p a l e p j e s y l a t a b l / s e l b e b e k . m e l e p j e s y

l a t a b l

x - p d i s i

m - k e l b e b e

u - ima / verš' besyšlepje

m - ksmã, sapell bebe kimelepjesyðlãrãbl

u - ðmimiz

m - ðmimiz

u - imesyðlãrãbl / ðmimiz

m - ðbã

u - lãvele kouãtyð

m - ðlããvele kouãtyð

u - sisi

m - ðbã

u - levilẽ sisi / velãrãpe

m - kise kijevilẽ

u - sisi

m - sisi / puðkwã keskelãfe

u - lãve se kouãtyð ð ðmimiz

m - elããvele kouãtyð ð ðmimiz / ðbã

u - singum / ðbãbã / lesãl

m - ðlãã sisi elããvele kouãtyð

u - ðek

m - weskele sisi

u - sepa

m - weskelebe lã ðeðnjewã / weskeðlãvy / weskile

tštšali / šepšmwa / tyušpa mšepšdš

i - aeh

m - dimwa weskšnavy sisietmimiz / weskšnavy  
sisietmimiz

i - šepa

m - tyšepa / tykonepa ašš

i - žkšne / lekaše / šagaš / šilekaše / eskelašym  
vāšš

m - lāpil / šnāšapa

i - weskele

m - elešeldoktošš / seljikkijašym lāšymješš puššaga  
šde dā labuš / šeldoktošš kijašym puššagašde dā la  
bušedālezošš / doktošš ilāšym lāšymješš puššagašde  
dā labušedālezošš / itdi / dia / tyušš labušepyi il  
šagaš / apš il šagaš dālezošš / pyiležš / dāle  
žšošš

i - esyš leku

m - esyš kwa

i - esyš laku

m - dā laku / keskilfedā lakul doktošš / keskil fe

i - epālla .



m - tyvamaštešvingum

x - apðe ve vanið / daksð

m - daksð

x - lesote

m - bðavo

x - atävemöre

m - dimwawesktyvamaštešvingum

x - eskelabemgulve

m - elela / weskyvaastešvingum

x - tusmamä / tus / tusisi / mäz / itmäz

m - ima / weskyvaastešvingum

x - lava la

m - valašte / valašte tusæl / apðetyðaujēty midsa /

vazi

x - daksð

m - meysi

x - ladonedøšingum

m - itänadonedø

x - ðagad

m - ilezätimøsjø / itänadonedø / ðonmwaēpudmwa /

meysi / ðnäleulpapje / æm / ilebøšvingum / twaosity

lamäze / ilebøē

i - lebö / sot / sotmamä / uup

m - kestyvamästeäksä

i - veasteē / weskil dōš

m - sepa

i - imä / lulu

m - keskse

i - lulu

m - usa

i - ledäsum / däläsum

m - däläšäb

i - aeh / vala tape

m - tyvatapellu

i - lakasela bēmgulve

m - kise

i - valakase labēmgulve / lepsät.

m - selaluk. jakasela beēmdubve

i - aeh

m - ilevilēälä

i - feksmä

m - aräsš / tyvakesuwa

i - ē

m - atāsjs̃ / tyvat̃be / tyvat̃es̃arwa / labayla / dā

lāre

u - ųagad / vāfeų ogte deflo / ųagad

m - ųāt

u - ogte deflo

m - ap̃e / 3lesale

u - m̃batodālo

m - e

u - pyi

m - 3l

u - 3l k̃dyi

m - uelā

u - peji

m - lopy

u - bo

m - oo

u - oo / plibo

m - kise lply bogāss̃ / kise lply bogāss̃

u - ųepā

m - tyųepā / atāsjs̃ tyvat̃ feųmal

i - ogðede flo / ogðede flo / fe ogðe / arãsjã/va

tãbe / ogðede / ima / mamã / va fe le pi kyð

m - aki

i - la fe la pi kyð

m - aki / a mamã

i - nã / tãjanis

m - ajanis / abã

i - taplo / lãsktãð

m - ãvalrape / bjẽsyð

i - vazi

m - v. l. ã dsktãð

i - puðkwaza fe la pi kyð ajanis

m - puðkwa. la fe la pi kyð ajanis

i - ãgãd / isi

m - usa / sekwasã

i - la pi kyð / tuð

m - olãla / la puð / sa fe mal

i - aeh

m - m. ã ã tynãplymal / sa je

u - saje / legesi

m - tyhegesi / sebjē

u - vāgād / vesote

m - keski tafeãkãv / dõktõv / keski tafeãkãv

u - lamilepapje

m - ilamilepapje

u - pãvã

m - usa

u - isi

m - abõ / epyi kwããkãv / keski tafeãkãv

u - efebobo

m - tyha febobo amãmã

u - aeh / zamilepapje

m - tyhamilpapje / sepaẽpapjesã / setẽspãvãvã

u - vagesi / dakãv

m - dakãv

u - egesi

m - tyhegesi

u - dakãv / egesi / plãvã

m-sajezplæðpa

u-iplæð / vafermal / dæks

m-ævekka

i-ævekle / dæks vafermal

m-ævekkwa zuemfermal

i-ævekle susi

m-ævekle susi

u-dæks / vafermal / dæks

m-dæks

i-lepabn / n̄ / plæðpa / eðapase isi / eðapase

apðe vezuwe / lepakase l̄ ol̄

m-jepa

u-ðagad / pakase

m-lepakase

u-lekase ]

# **BIBLIOGRAPHIE**

B I B L I O G R A P H I E

I - OUVRAGES :

- ALARCOS-LLORACH (E) - "Acquisition du langage par l'enfant" in Le langage - Publié sous la direction d'A. MARTINET - Encyclopédie de la Pléiade - Paris 1968

- BELKAID (M) - Le parler arabe de Ténès - Thèse pour le Doctorat d'Etat - Paris 1976

- CHAKER (S) - Un parler berbère d'Algérie (Kabylie) -Thèse présentée devant l'Université de Paris V - Décembre 1978

- COHEN (D) - Etudes de linguistique sémitique et arabe Paris - Mouton 1970

-COHEN (M) - "Quelques éclaircissements préalables à propos de l'acquisition du langage" - in Etudes sur le langage de l'enfant - Edition du Scarabée - Paris 1962.

- FRANCOIS (F) -La syntaxe de l'enfant avant 5 ans - collection Langue et langage - Larousse Paris 1977\*

- Eléments de linguistique appliqués à l'étude du langage de l'enfant - Edition Baillière - Paris 1978.

- GALISSON (R) - Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental - coll . Le français dans le monde /B.E.L.C. Hachette - Paris 1971

- GALISSON (R) COSTE (D) - Dictionnaire de didactique des langues - Hachette -Paris 1976.

-JAKOBSON (R) - Langage enfantin et aphasie - coll. Arguments Edition de Minuit - 1969

- KAHLOUCHE (R) - Etude des interférences lexicales chez des locuteurs bilingues - Mémoire de diplôme d'études approfondies -Alger 1981

- LANGEVIN (C) - Le langage de votre enfant - Presses de l'Université de Laval - Québec 1970.

- LEGRAND-GELBER (R) - "L'acquisition de la langue maternelle" in Linguistique - Publié sous la direction de F. FRANCOIS P.U.F. - Paris 1980.

- LEIF (J) - Le langage, nature et acquisition - Editions E.S.F. - Paris 1981.

- LENTIN (L) - "Sur le problème de l'apprentissage du langage à l'école maternelle" in Etudes sur le langage de l'enfant - Editions du Scarabée - Paris 1962.

- MACKEY (W.F) - Principes de didactique analytique - Didier - Paris 1972.

- MAHMOUDIAN (M) - Pour enseigner le français - P.U.F. Paris 1976.

- MARTINET (A) - Eléments de linguistique générale - A. Colin - Paris 1961.

- Syntaxe générale - A. Colin - Paris 1985

- La linguistique - guide alphabétique

Editions Denöel - Paris 1969.

- MERESSE-POLAERT (J) - Etude sur le langage des enfants de 6 ans - Editions Delachaux-Niestlé - Neuchâtel 1969.

- MOREAU (M.L) RICHELLE (M) - L'acquisition du langage - Mardaga - Bruxelles 1981.

- MORSLY (D) - "Bilinguisme et énonciation" in Sociolinguistique, approches, théories, pratiques, P.U.F - Paris 1980.

- MOUNIN (G) - Dictionnaire de la linguistique - P.U.F Paris 1974.

- Clefs pour la sémantique - Seghers Paris

1972 - 1975

- OLERON (P) - L'enfant et l'acquisition du langage - P.U.F le psychologue - Paris 1979.

- RIBIERE (G), ARNAUD (J), BRESCHI (F), BECCARI (R), - Conquête et élaboration du langage chez l'enfant de 18 mois à 5ans - Nathan - Paris 1975.

- RICHELLE (M) - L'acquisition du langage - Dessart-Mardaga Bruxelles - 1976.

- RONDAL (J.A) - Langage et éducation - Dessart-Mardaga Bruxelles 1978.

- SINCLAIR DE ZWART (H) - Acquisition du langage et développement de la pensée - Dunod, Paris 1967.

- SLAMA CAZACU (T) - Psycholinguistique appliquée, Problèmes de l'enseignement des langues - Editions Labor - Bruxelles 1981.

- TABOURET-KELLER (A) "Vrais et faux problèmes du bilinguisme" in Etudes sur le langage de l'enfant - Edition du Scarabée - Paris 1962;

- TAULELLE (D) - L'enfant à la rencontre du langage - Mardaga - Bruxelles 1984.

- TITONE (R) - Le bilinguisme précoce - Dessart - Bruxelles 1974.

- TRONCHERE - L'enfant qui va parler - la découverte du langage au cours des 3 premières années - Masson - Paris 1978.

- WEINREICH (U) "Unilinguisme et multilinguisme" in Le langage - Encyclopédie de la pléiade - Gallimard - Paris 1968

II - REVUES :

La linguistique :

- COYAUD (M), SABEAU-JOUANNET (E) - "Analyse syntaxique de corpus enfantins" in la linguistique 1970/2 P.U.F - Paris

- GARDNER-CHLOROS (P) - "Code-switching : approches principales et perspectives" in la linguistique 1983/2-P.U.F-Paris

- MARTINET (J) - "A propos d'une enquête sur la phonologie d'enfants d'une école maternelle" in la linguistique 1974/1 P.U.F-Paris

- SOURDOT (M) - " Délimitation et utilisation des unités linguistiques dans l'étude des faits d'acquisition" in la linguistique 1974/2 P.U.F - Paris

- SABEAU- JOUANNET (E) - " Les premières acquisitions syntaxiques chez des enfants français unilingue" - in la linguistique 1975/1 - P.U.F - Paris

- TABOURET-KELLER (A) - " La motivation des emprunts, un exemple pris sur le vif de l'apparition d'un sabir" in la linguistique 1969/1 - P.U.F - Paris

- YOUSSE (A) - " La triglossie dans la typologie linguistique" in la linguistique 1983/2 -P.U.F - Paris.

Journal de psychologie :

- DURAND (M) - " De quelques éliminations d'homonymes chez un enfant " in journal de psychologie 1949.

Bulletin de psychologie :

- BEAUDICHON (J) LEMAIRE (F) - " Acquisition de la négation considérée sous différents aspects chez l'enfant de 3 à 8 ans" in bulletin de psychologie n° 304 1972-1973.

- BRAUN-LAMESCH (M) - "Sur l'acquisition du vocabulaire chez l'enfant" - in bulletin de psychologie n° 304 1972-1973

- RICHELLE (M) - " Analyse formelle et analyse fonctionnelle du comportement verbal" in bulletin de psychologie n° 304 1972-1973

Etudes de linguistique appliquée :

- BENTOLILA (A) - " L'enfant, le publicitaire, l'information syntaxique " - in études de linguistique appliquée n° 26 Avril-Juin 1977

- DANNEQUIN (C) - "Syntaxe et sémantique dans l'acquisition du langage" in études de linguistique appliquée n° 11 Juillet-Septembre 1973

- THIERY (C.A.J) - " Le bilinguisme vrai : l'acquisition d'une double compétence" in études de linguistique appliquée n° 24 Octobre - Décembre 1976

Langue française :

- LABOV (W) LABOV (T) - " L'apprentissage de la syntaxe des interrogations " in langue française n° 34 Mai 1977

- LAKS (B) - " Contribution empirique à l'analyse socio-différentielle de la chute de / r / dans les groupes consonantiques finals" in langue française n° 34 Mai 1977

- LENTIN (L) - " Apparition de la syntaxe chez l'enfant" in langue française n° 27 Septembre 1975

Communication, langage, pensée :

- BROWN (R) - " Le développement du langage chez l'enfant " in communication, langage, pensée - G.A. Miller SIMEP - Editions Villeurbanne 1975

- FIS HMAN (J.A) - " La sociologie du langage " in communication, langage, pensée - G.A. Miller SIMEP - Editions Villeurbane 1975

Revue Tunisienne de sciences sociales :

- MARTINET (A) - "Qu'est-ce qu'une langue " in revue tunisienne de sciences sociales - Tunis Avril 1965

- "Bilinguisme et plurilinguisme" in revue tunisienne de sciences sociales - Tunis Avril 1965

Langages :

- BOYSSON-BARDIES - " Négation syntaxique et négation lexicale chez les jeunes enfants " in langages - 1969 - 4, n° 16

Bulletin de la société de linguistique de Paris :

- COHEN (M) - " Quelques questions concernant l'acquisition du langage par les enfants " in bulletin de la société de linguistique de Paris - Tome 47 Paris 1951

Enfance :

- COHEN (M) - " Sur l'étude du langage infantin " in enfance n° 3 Mai-Juin 1952

Revue de psychologie des peuples :

- LUDOVICY (E) - "Notes sur le bilinguisme " in revue de psychologie des peuples 2 ème trimestre 1954

# **TABLE DES MATIERES**

a-	Les phonèmes vocaliques	37
b-	Les phonèmes consonantiques	55
c-	Remarques et explications concernant	
les difficultés dans la réalisation des différents phonèmes		81
B/-	Rapports entre phonèmes sur l'axe syntagmatique	93
a-	Variation du nombre de syllabes	94
b-	Réduction des groupes vocaliques ou	
consonantiques		97
c-	Traitement des consonnes en finale	
de monèmes		105
d-	Métathèse	106
e-	Assimilation phonétique	108
f-	Schémas de séquences phoniques	109
II- COMPARAISON AVEC LES PRODUCTIONS D'UN INFORMATEUR		
MONOLINGUE		116
<u>CHAPITRE III : ETUDE DU NIVEAU LEXICAL</u>		
124		
I -	VOCABULAIRE ET FONCTIONNEMENT DU SIGNE	126
A/-	Le vocabulaire de notre informateur	126
a-	L'étendue du vocabulaire	127
b-	L'organisation du vocabulaire	127
1)-	Les "centres d'intérêt "	128
2)-	Parcellisation des champs	
lexicaux		134
B/-	Le signe linguistique	139
a-	Fluctuation du signe	141
b-	Liberté face au signe	147

II - L'INTERFERENCE	151
A/- L'interférence lexicale	151
B/- Description des interférences relevées dans notre corpus	153
a- Inventaire des interférences	153
b- Classification des interférences	158
1)- Appartenance aux différents systèmes linguistiques	158
2)- Les catégories d'unités empruntées	163
3)- Manière dont sont trans- férées les unités	172
III - COMPARAISON AVEC LA MISE EN PLACE DU SYSTEME LEXICAL CHEZ UN INFORMATEUR MONOLINGUE	173
<u>CONCLUSION</u>	177
<u>ANNEXES : CORPUS</u>	183
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	270
<u>TABLE DES MATIERES</u>	277

MODE DE TRANSCRIPTION PHONÉTIQUE PROPOSÉ

-«»-

Le système des phonèmes consonnantiques :Les consonnes occlusives :

ب - b	:	bilabiale, sonore.
م - m	:	bilabiale, nasale, sonore.
ت - t	:	apico-dentale, sourde.
د - d	:	apico-dentale, sonore.
ن - n	:	apico-dentale, nasale, sonore.
ق - q	:	post-dorso-palatale, sonore.
ك - k	:	post-dorso-palatale, sourde.
ق - q	:	uvulaire, sourde.
ع - ʕ	:	pharyngale, sourde.
ء - ʕ	:	laryngale, sonore.

Les consonnes constrictives ou fricatives :

ف - f	:	labio-dentale, sourde.
ث - θ	:	inter-dentale, sourde.
س - S	:	apico-dentale, sourde.
ز - z	:	apico-dentale, sonore.
ل - l	:	médio-palatale, latérale, sonore.
ش - Š	:	palatale, sourde (chuintante).
ج - ğ	:	palatale, sourde (chuintante).
خ - X	:	vélaire, sourde.
غ - ğ	:	vélaire, sonore.
ح - ħ	:	pharyngale, sourde.
ه - h	:	laryngale, sonore.

Les consonnes emphatiques :

ض - ḍ	:	occlusive, apico-dentale, sonore.
ط - ṭ	:	occlusive, apico-dentale, sourde.
ص - ṣ	:	constrictive, apico-dentale, sourde.

Les semi-voyelles :

و - w	:	bilabiale, sonore.
ي - j	:	médio-palatale, sonore.

Le système des phonèmes vocaliques :

أ - a	:	antérieure, ouverte.
إ - i	:	antérieure, fermée.
أ - e . ə	:	postérieure, fermée.
é	:	antérieure, mi-fermée (aigu).
è	:	antérieure, semi-ouverte (grave).
أ - u	:	postérieure, fermée.
و	:	postérieure, fermée.
œ	:	Postérieure, ouverte.
~	:	trait de nasalité (exemple [Ō̃] = on).
ˆ	:	Allongement de la voyelle (exemple : â)

## ANNEXE II

1. Tableaux annexés à l'étude
2. Modèle de la grille d'appréciation des niveaux de performance oral et écrit
3. Nomenclature des tableaux établis.

**1. TABLEAUX ANNEXES A L'ETUDE**

1. Niveaux d'études des parents et résultats scolaires des enfants :

TRES BONS						
NIVEAU DU PÈRE NIVEAU DE LA MÈRE	An	Pr	Mo	Se	Su	Total
An	1 2,12 %	0	1 2,12 %	1 2,12 %	0	3 6,38 %
Pr	1 2,12 %	5 10,6 %	2 4,25 %	7 14,89 %	2 4,25 %	17 36,17 %
Mo	0	4 8,51 %	2 4,25 %	2 4,25 %	3 6,38 %	11 23,40 %
Se	0	1 2,12 %		6 12,76 %	3 6,38 %	10 21,27 %
Su	0	0	0	1 2,17 %	5 10,6 %	6 12,76 %
Total	2 4,25 %	10 21,27 %	5 10,6 %	17 36,17 %	13 27,65 %	47 100 %

Tableau N° 1 :

Croisement des niveaux d'études des parents avec les résultats scolaires  
«très bons» des enfants.

BONS						
NIVEAU DU PÈRE NIVEAU DE LA MÈRE	An	Pr	Mo	Se	Su	Total
An	7 11,66 %	3 5 %	7 11,66 %	1 1,66 %	1 1,66 %	19 31,66 %
Pr	3 5 %	1 1,66 %	8 13,33 %	3 5 %	2 3,33 %	17 28,33 %
Mo	2 3,33 %	0	1 1,66 %	8 10 %	1 1,66 %	10 16,66 %
Se	0	0	1 1,66 %	8 13,33 %	3 5 %	12 20 %
Su	0	0	0	1 1,66 %	1 1,66 %	2 2,32 %
Total	12 20 %	4 6,66 %	17 28,33 %	19 31,66 %	8 13,33 %	60 100 %

Tableau N° 2 : Croisement des niveaux d'études des parents avec les résultats scolaires «bons» des enfants.

% : Pourcentage calculé par rapport à la population des "bons".

PASSABLES						
NIVEAU DU PÈRE NIVEAU DE LA MÈRE	An	Pr	Mo	Se	Su	Total
An	8 11,94 %	9 13,43 %	5 7,46 %	4 5,97 %	1 1,49 %	27 40,20 %
Pr	4 5,97 %	8 11,94 %	8 11,94 %	2 2,98 %	1 1,49 %	23 34,32 %
Mo	1 1,49 %	2 2,98 %	6 8,95 %	3 4,47 %	2 2,98 %	14 20,89 %
Se	0	0	1 1,49 %	1 1,49 %	0	2 2,98 %
Su	1 1,49 %	0	0	0	0	1 1,49 %
Total	14 20,89 %	19 28,35 %	20 29,85 %	10 14,92 %	4 5,97 %	67 100 %

Tableau N° 3 :

Croisement des niveaux d'études des parents avec les résultats scolaires  
«passables» des enfants.

Statuts linguistiques et niveaux d'études des parents :

MONOLINGUE						
NIVEAU DU PERE	An	Pr	Mo	Se	Su	Total
NIVEAU DE LA MERE						
An	14 16,47 %	13 15,29 %	4 4,70 %	3 3,52 %	2 2,35 %	36 42,35 %
Pr	13 3,52 %	11 12,94 %	11 12,94 %	3 3,52 %	2 2,35 %	30 35,29 %
Mo	1 1,17 %	4 4,70 %	5 5,88 %	2 2,35 %	3 3,52 %	15 17,64 %
Se	0	0	0	1 1,17 %	1 1,17 %	2 2,35 %
Su	0	0	0	1 1,17 %	1 1,17 %	2 2,35 %
Total	18 21,17 %	28 32,94 %	20 23,53 %	10 11,76 %	10 10,58 %	85 100 %

Tableau N° 5 : Croisement du statut linguistique «monolingue» avec les niveaux d'études des parents.

BILINGUE						
NIVEAU DU PERE	An	Pr	Mo	Se	Su	Total
NIVEAU DE LA MERE						
An	8 10,38 %	5 6,49 %	7 9,09 %	1 1,29 %	0	21 27,27 %
Pr	4 5,19 %	3 3,89 %	6 7,72 %	7 9,09 %	2 2,59 %	22 28,57 %
Mo	1 1,29 %	2 2,59 %	4 5,19 %	6 7,72 %	1 1,29 %	14 18,18 %
Se	0	1 1,29 %	2 2,59 %	10 12,98 %	5 6,49 %	18 23,37 %
Su	1 1,29 %	0	0	0	1 1,29 %	2 2,59 %
Total	14 18,18 %	11 14,29 %	19 24,67 %	24 31,16 %	9 11,68 %	77 100 %

Tableau N° 6 : Croisement du statut linguistique «bilingue» avec les niveaux d'études des parents.

TRILINGUE						
NIVEAU DU PERE  NIVEAU DE LA MERE	An	Pr	Mo	Se	Su	Total
An	1 2,63 %	3 7,89 %	4 10,52 %	2 5,26 %	0	10 26,31 %
Pr	1 2,63 %	2 5,26 %	4 10,52 %	2 5,26 %	1 2,63 %	10 26,31 %
Mo	1 2,63 %	0	1 2,63 %	3 7,89 %	2 5,26 %	7 18,42 %
Se	0	0	0	4 10,52 %	1 2,63 %	5 13,15 %
Su	0 1,29 %	0	0	1 2,63 %	5 13,15 % 1,29 %	6 15,79 % 2,59 %
Total	3 7,89 %	5 13,15 %	9 23,68 %	12 31,57 %	9 23,68 %	38 100 %

Tableau N° 7 : Croisement du statut linguistique «trilingue» avec les niveaux d'études des parents.

Numéro d'ordre	Nombre de mots présents = OCCURENCE		TOTAL	Nombre de mots présents = VOCABLE		TOTAL	RAPPORT OCCURENCE / VOCABLE NIVEAU DE PERFORMANCE ORALE
	Mots pleins	Mots fonctionnels		Mots pleins	Mots fonctionnels		
1	69	49	108	42	13	55	1,96
2	72	49	121	41	11	52	2,32
3	40	26	66	18	08	26	2,53
4	45	38	83	30	15	45	1,84
5	51	40	91	34	17	51	1,78
6	32	35	67	16	12	28	2,39
7	28	21	49	22	09	31	1,58
8	32	29	61	21	06	27	2,25
9	93	42	135	44	09	53	2,54
10	28	16	44	16	07	23	1,91
11	53	70	123	29	19	48	2,56
12	30	29	59	19	12	31	1,90
13	43	28	71	24	11	35	2,02
14	57	42	99	24	10	34	2,91
15	97	61	158	50	07	57	2,77
16	72	56	128	34	15	49	2,63
17	35	33	68	18	13	31	2,19
18	47	35	82	28	12	40	2,05
19	140	107	247	61	23	84	2,94
20	65	47	112	41	19	60	1,86
21	67	51	118	37	20	57	2,07
22	41	32	73	31	13	44	1,65
23	30	24	54	22	07	29	1,86
24	88	58	146	42	17	59	2,47
25	35	29	64	18	10	28	2,28
26	30	20	50	21	07	28	1,78
27	53	45	98	39	13	52	1,88
28	13	13	26	10	03	13	2,00

Tableau N° 7 bis : Calcul détaillé du rapport O / V en expression orale chez les filles.

Numéro d'ordre	Nombre de mots présents = OCCURENCE			Nombre de mots présents = VOCABLE			RAPPORT OCCURENCE / VOCABLE NIVEAU DE PERFORMANCE ORALE
	Mots pleins	Mots fonctionnels	TOTAL	Mots pleins	Mots fonctionnels	TOTAL	
1	43	37	80	29	13	42	1,90
2	28	25	53	19	12	31	1,70
3	32	22	54	23	09	32	1,68
4	36	29	65	25	13	38	1,85
5	38	28	66	28	11	39	1,69
6	44	29	73	30	10	40	1,82
7	33	32	65	25	18	43	1,51
8	26	19	45	14	07	21	2,14
9	43	25	68	30	14	44	1,54
10	34	36	70	16	16	32	2,18
11	88	69	157	53	25	78	2,01
12	73	48	121	26	09	35	3,45
13	52	40	92	32	15	47	1,95
14	21	22	43	15	12	27	1,59
15	33	29	62	21	12	33	1,87
16	26	20	46	19	09	28	1,64
17	33	21	54	18	07	25	2,16

Tableau N° 8 bis : Calcul détaillé du rapport O / V en expression orale chez les garçons :

Numéro d'ordre	Nombre de mots présents = OCCURENCE		TOTAL	Nombre de mots présents = VOCABLE		TOTAL	RAPPORT OCCURENCE/VOCABLE NIVEAU DE PERFORMANCE ORALE
	Mots pleins	Mots fonctionnels		Mots pleins	Mots fonctionnels		
1	75	52	127	41	16	57	2,22
2	72	45	117	37	5	42	2,78
3	54	41	95	24	06	30	3,16
4	64	27	91	35	09	44	2,06
5	134	94	228	57	12	69	3,30
6	29	21	50	20	10	30	1,66
7	36	24	60	23	07	30	2,00
8	31	21	52	28	07	35	1,48
9	63	30	93	33	09	42	2,21
10	40	13	53	20	07	27	1,96
11	40	32	72	30	10	40	1,80
12	50	49	99	19	12	31	3,09
13	39	38	77	29	18	47	1,63
14	57	43	100	28	17	45	2,22
15	68	51	119	37	14	51	2,33
16	62	49	111	28	14	42	2,64
17	36	24	60	22	11	33	1,81
18	34	23	57	26	07	33	1,72
19	110	89	199	51	18	69	2,88
20	73	45	118	41	09	50	2,36
21	67	47	108	43	14	57	1,89
22	56	42	98	39	10	49	2,00
23	50	36	86	30	11	41	2,09
24	50	22	72	28	07	35	2,05
25	84	38	122	50	08	58	2,10
26	36	28	64	19	11	30	2,13
27	51	41	92	37	16	53	1,73
28	47	28	75	32	16	48	1,56

Tableau N° 9 bis : Calcul détaillé du rapport O / V en expression écrite chez les filles :

Numéro d'ordre	Nombre de mots présents = OCCURENCE			Nombre de mots présents = VOCABLE			RAPPORT OCCURENCE/VOCABLE NIVEAU DE PERFORMANCE ORALE
	Mots pleins	Mots fonctionnels	TOTAL	Mots pleins	Mots fonctionnels	TOTAL	
1	38	26	64	27	11	38	1,68
2	55	44	99	25	07	32	3,09
3	70	42	112	33	06	39	2,87
4	74	40	114	37	12	49	2,32
5	35	28	63	24	13	37	1,70
6	40	22	62	24	09	33	1,87
7	26	14	40	22	05	27	1,48
8	35	21	56	23	09	32	1,75
9	69	46	115	37	20	57	2,01
10	147	82	229	42	15	57	4,01
11	81	46	127	49	15	64	1,98
12	69	43	112	35	07	42	2,66
13	38	26	67	29	11	40	1,67
14	36	26	62	28	10	38	1,63
15	33	28	61	22	11	33	1,81
16	39	28	67	31	12	43	1,55
17	47	28	75	32	16	48	1,56

Tableau N° 10 bis : Calcul détaillé du rapport O / V en expression écrite chez les garçons :

**2. MODELE DE LA GRILLE D'APPRECIATION**  
**DES NIVEAUX DE PERFORMANCE**  
**ORAL ET ECRIT**

GRILLE D'APPRECIATION DU NIVEAU DE PERFORMANCE :

NUMERO DES CORPUS DES FILLES	RAPPORT «OCCURENCE SUR VOCABLE» (O/V A L'ORAL)	INTERFERENCES LINGUISTIQUES A L'ORAL	MOTS PERTINENTS A L'ORAL	NIVEAU DE PERFORMANCE A L'ORAL
1	1	1	2	4
2	2	3	3	8
3	2	2	3	7
4	1	1	2	4
5	1	1	3	5
6	2	3	2	7
7	1	1	3	5
8	2	0	2	4
9	2	2	3	7
10	1	1	3	5
11	2	1	2	5
12	1	1	2	4
13	2	3	2	7
14	2	3	3	8
15	2	2	1	5
16	2	1	3	6
17	2	1	3	6
18	2	1	3	6
19	2	1	2	5
20	1	1	1	3
21	2	1	3	6
22	1	1	1	3
23	1	1	3	5
24	2	2	3	7
25	2	1	3	6
26	1	1	3	5
27	1	1	3	5
28	2	3	3	8

Tableau I

: Calcul du niveau de performance linguistique en expression orale chez les filles.

NUMERO DES CORPUS DES GARÇONS	RAPPORT «OCCURENCE SUR VOCABLE» (O/V A L'ORAL)	INTERFERENCES LINGUISTIQUES A L'ORAL	MOTS PERTINENTS A L'ORAL	NIVEAU DE PERFORMANCE A L'ORAL
1	1	1	2	5
2	2	3	2	7
3	2	2	3	7
4	2	2	2	6
5	1	0	2	3
6	1	0	2	3
7	1	1	3	5
8	1	3	2	6
9	2	2	2	6
10	2	2	2	6
11	1	1	2	4
12	2	2	2	6
13	1	2	3	6
14	1	1	2	4
15	1	1	3	5
16	1	1	3	5
17	1	2	3	6

Tableau II : Calcul du niveau de performance linguistique en expression orale chez les garçons

NUMERO DES CORPUS DES FILLES	RAPPORT «OCCURENCE» SUR VOCABLES (O/V A L'ECRIT	INTERPERENCES LINGUISTIQUES A L'ECRIT	MOTS PERTINENTS A L'ECRIT	NIVEAU DE PERFORMANCE A L'ECRIT
1	2	1	2	5
2	2	1	3	5
3	2	3	3	8
4	2	1	2	5
5	2	1	1	4
6	1	1	2	4
7	2	1	2	5
8	1	1	2	4
9	2	2	3	7
10	1	1	2	4
11	1	1	3	5
12	2	2	2	6
13	1	1	1	3
14	2	1	3	5
15	2	2	2	6
16	2	2	2	6
17	1	1	3	5
18	1	1	3	5
19	2	2	2	6
20	2	1	2	5
21	1	1	1	3
22	2	3	1	6
23	2	1	3	6
24	2	1	3	6
25	2	1	3	6
26	2	1	3	6
27	1	1	3	5
28	1	1	3	5

Tableau III

: Calcul du niveau de performance linguistique en expression écrite chez les filles.

NUMERO DES CORPUS DES GARCONS	RAPPORT «OCCURENCE SUR VOCABLE» (O/V A L'ECRIT	INTERFERENCES LINGUISTIQUES A L'ECRIT	MOTS PERTINENTS A L'ECRIT	NIVEAU DE PERFORMANCE A L'ECRIT
1	1	1	2	4
2	2	2	2	6
3	2	1	3	6
4	2	3	2	7
5	1	0	2	3
6	1	0	2	3
7	1	2	3	6
8	1	2	2	5
9	1	1	1	3
10	2	3	2	7
11	1	1	2	4
12	2	2	2	6
13	1	2	3	6
14	1	1	3	5
15	1	2	3	6
16	1	2	3	6
17	1	1	3	5

Tableau **IV** : Calcul du niveau de performance linguistique en expression écrite chez les garçons

MEDIOCRES						
NIVEAU DU PERE  NIVEAU DE LA MERE	An	Pr	Mo	Se	Su	Total
An	7 26,92 %	9 34,61 %	2 7,69 %	0	1 3,84 %	19 73,07 %
Pr	0	2 7,69 %	3 11,53 %	0	1 3,84 %	6 23,07 %
Mo	0	0	1 3,84 %	0	0	1 3,84 %
Se	0	0	0	0	0	0
Su	0	0	0	0	0	0
Total	7 26,92 %	11 42,30 %	6 23,07 %	0	2 7,69 %	26 100 %

Tableau N° 4 :

Croisement des niveaux d'études des parents avec les résultats scolaires  
«médiocres» des enfants.

وفي النهاية توصلنا الى النتائج التالية :

أولا إن التعددية اللغوية، في المستوى الذي يهتما على الأقل لا تشكل عائقا يعرقل اكتساب اللغة. وقد لاحظنا بالفعل أنه ليس هناك أي فارق واضح بين التطور عند مبلغنا وتطور الاطفال الذين يعيشون في وسط اللغة الواحدة.

ثم افترضنا أن التعددية اللغوية قد تكون ظاهرة ايجابية طالما حدث في نظام الطفل اللغوي، نمط من العناصر التي تمكنه في ظرف زمني قصير جدا من اكتساب البنى اللغوية الأخرى التي كان اتصال بها، وذلك كلما كانت لهذه اللغات " فائدة اجتماعية "

وبعد فيبدو لنا في الأخير أنه يمكن تعميم النتائج المتعلقة

بأزدواجية اللغة المبكرة الى وجود مناخ لغوي في عدة لغات.

فأنه من المفيد اذن أن نبحث عن مدى بروز هذه الظاهرة عند مبلغنا .  
أخيرا واذ يتعلق الأمر بتعدد اللغات، فإننا قد أكدنا على أن البيئة  
التي يعيش فيها مبلغنا هي التي تتصف بالتعددية اللغوية، وليس المبلغ  
ذاته، وهنا تمكن طرافة بحثنا . فحتى الآن أنكب الباحثون الذين درسوا  
آثار هذه التعددية على اكتساب اللغة، على الاطفال المزدوجي اللغة،  
لم يطبق عليهم - حسب الحالات - مبدأ - شخص واحد - لغة واحدة -  
( راجع رونجا - وليوبولد ) .

و من هذا المنطلق، لعمدنا دراسة مدونة، تتكون من عشر تسجيلات،  
تم كل منها على مدى نصف ساعة ( أي تسجيل خلال خمس ساعات ) ،  
وسجل يحتوي على الملاحظات المسجلة من كلام الطفل طوال الأحد عشر  
شهرًا التي دام خلالها التحري .

وتمت دراسة اقامة وحدات المستوى الثاني على محورين :

- من جهة العلاقات بين نبرات الكلام على محور الاستبدال .

- ومن جهة أخرى العلاقات على محور التركيب .

وتتبع هذا التحليل مقارنته لدراستنا بدراسات أخرى أجريت  
على أطفال ذوي لغة واحدة .

أما فيما يخص وحدات المستوى الأول من التقطيع المزدوج، فقد درسنا  
من جهة التوظيف الدليل اللغوي ثم من جهة أخرى و صنفنا صنف التدخلات  
المحققه ثم في النهاية وأزينا بين الكيفية التي تتحقق بها تنظيم  
البيى الافرادية وبين الكيفية التي يتحقق بها نفس التنظيم عند مبلغ  
ناطق لغة واحدة .

٢  
اكتساب اللغة في بيئة متعددة اللغات -  
دراسة صوتية حرفية وافردية لحالة من الحالات

طرحنا على أنفسنا في الاطار المحدود لهذه الدراسة مسألة إقامة منظومة لغوية، خاصة من حيث المستوى الصوتي الحرفي لدى مبلغ واحد يعيش في بيئة متعددة اللغات خلال الفترة المتراوحة بين 20 و 30 شهرا .

و يعود اختيار هذه الفترة الى كون العديد من الباحثين الذين درسوا اكتساب اللغة قد ركزوا على جانبه الهام والمتناسق نسبيا . ففي الواقع و دون أن نحاول تشخيص تشكيلات السن المحددة يتم في هذا السن ، على وجه العموم ، الارتقاء من الكلمة - الجملة الى العبارة ذات الكلمتين .  
و اذا كنا قد أتجهنا نحو دراسة موضوع واحد ، فلأن الدراسة المكثفة للغة فرد تسمح وحدها - نظرا لصعوبة هذا النوع من العمل وتعقيدته - ببلوغ درجة كافية من الدقة .

ونفسر اختيارنا الاهتمام بالمستوى الصوتي الحرفي بما يلي :

- من جهة لأنه من الضروري تمييز هذا المستوى عن غيره من المستويات ، نظرا لاكتساب الأسرع لوحدات المستوى الثاني من التقطيع المزدوج بالنسبة لوحدات المستوى الأول وكذلك لاستقلالية اكتساب هذه الوحدات أو تلك ( علما بأن صعوبات النطق قد تبقى لدى الطفل حتى في الوقت الذي يستعمل في بنى نحوية معقدة نسبيا ) .

ومن جهة أخرى لأن المبلغ الذي ندرسه يعيش في بيئة متعددة اللغات والحقيقة أن العديد من الباحثين قد بينوا أن الجانب الايجابي لا زداجية اللغة المبكرة ، يمكن عموما في المستوى الصوتي الحرفي .

جامعة الجزائر

---

معهد اللغات الاجنبية

قسم اللغة الفرنسية

---

**اكتساب اللغة**  
**في بيئة متعددة اللغات**  
(دراسة صوتية حرفية وافرادية لحالة من الحالات)

**اطروحة مقدمة لنيل**  
**شهادة الماجستير**

من طرف

صليحة عامر - امقران

تحت اشراف

دليلة مرسللي - سيلام

الجزائر 1987