



"... Voyelle. – Voyelle. – Voyelle. – Voyelle – Voyelle..."

Savez-vous que nous n'entendons pas les consonnes ?

En effet, pour certains, la critique de ce qu'ils appellent le B A-BA, c'est-à-dire dans leur esprit des méthodes synthétiques d'apprentissage de la lecture (de la lettre au mot), se justifie par l'impossibilité supposée pour l'oreille humaine, à plus forte raison pour l'oreille enfantine, d'entendre les consonnes.

C'est le cas de Rémi Brissiaud, un des grands spécialistes français de l'enseignement des mathématiques, qui a pris la relève du défunt André Ouzoulias dans le suivi et la promotion d'une expérimentation dans l'apprentissage de la lecture dans une ZEP des Mureaux. Selon lui :

[...] comment un enfant pourrait-il écrire son prénom ou une phrase [...], sans aucune maîtrise de la graphophonologie ? Pour créer cette possibilité, il faut évidemment que, dans un premier temps, l'enseignant « prête son savoir à l'élève » (Cf. Vygotski). Concernant l'écriture du prénom, par exemple, l'enfant dispose d'un modèle écrit ainsi que d'un « geste modèle » qui lui est commenté : « Tu vois, pour écrire ton prénom, il faut écrire la lettre M, comme ça (l'enseignant reproduit la 1ère lettre du modèle), puis la lettre A (idem), la lettre R (idem), la lettre I (idem) et la lettre O (idem) et toutes ces lettres, dans cet ordre, ça fait /ma/ (en montrant les 2 premières lettres, MA), /rio/ (en montrant les suivantes : RIO). Allez, vas-y, écris ton prénom ».

On remarquera que les lettres M et R sont appelées par leur nom : dans un premier temps, il n'y a aucune tentative de faire sonner une consonne qui, pour les élèves, ne sonne pas. Mais évidemment, l'intérêt des voyelles comme A, I et O, etc. est que leur nom correspond à une valeur phonique courante : A = /a/, I = /i/, O = /o/, etc. On remarquera également l'étayage qui consiste à faire correspondre dans l'écriture du mot, la syllabe orale à la syllabe écrite, sans chercher à décomposer l'une ou l'autre.<sup>1</sup>

S'inspirant de la méthode naturelle de lecture de Célestin Freinet, cette méthode prétend apprendre à lire sans apprendre à déchiffrer complètement, en se fondant sur l'apprentissage de l'écriture. Il s'agit, selon Rémi Brissiaud d'« apprendre à écrire pour de vrai, sans faire sonner les lettres, du moins dans un premier temps »<sup>2</sup>. Ainsi, il s'oppose explicitement à la pratique de la préparation de l'apprentissage de la lecture en maternelle

1

2

par des exercices de discrimination phonologique (tels qu'on les trouve depuis des années dans le très répandu manuel Phono). Ce faisant, elle renoue partiellement avec la tradition scolaire des méthodes d'écriture-lecture qui avaient pignon sur rue dans l'école de la III<sup>e</sup> République<sup>3</sup>, sans pourtant en avoir conscience.

Disons tout de suite que le passage par l'écriture est un moyen très efficace de l'apprentissage de la lecture. En cela, la théorie d'Ouzoulias et Brissiaud est supérieure à celle du départ phonologique, majoritaire aujourd'hui dans les maternelles. La méthode correspondante a des chances d'obtenir de bons résultats. Mais on ne laisse pas de s'étonner de ce refus de faire « sonner » les consonnes, et de l'argument qui le justifie

D'où vient donc la théorie contre-intuitive de l'inaudibilité des consonnes ?

En France, c'est José Morais qui importe en 1994 des résultats obtenus en 1967 par A.M. Libermann et son équipe<sup>4</sup>. Dans L'Art de lire<sup>5</sup>, il affirme :

Lorsque nous, individus lettrés, écoutons de la parole, nous avons l'impression d'entendre une suite de sons élémentaires, appelés phones ou segments phonétiques. Dans le mot "camembert", par exemple, nous avons l'impression d'entendre d'abord [k], puis [a], puis [m], etc., et nous nous disons que le locuteur les a prononcés dans le même ordre. Pourtant, c'est faux. Le travail pionnier de Alvin Liberman et de ses collègues des Laboratoires Haskins, dans les années soixante du XX<sup>e</sup> siècle, l'a démontré très clairement. Prenons des sons de parole artificielle, synthétisée, qui sont perçus par les auditeurs comme étant les syllabes [di] et [du] [voir figure 1.15]. Si l'on ne fait écouter que les parties stables des formants, on a l'impression d'entendre respectivement [i] et [u].

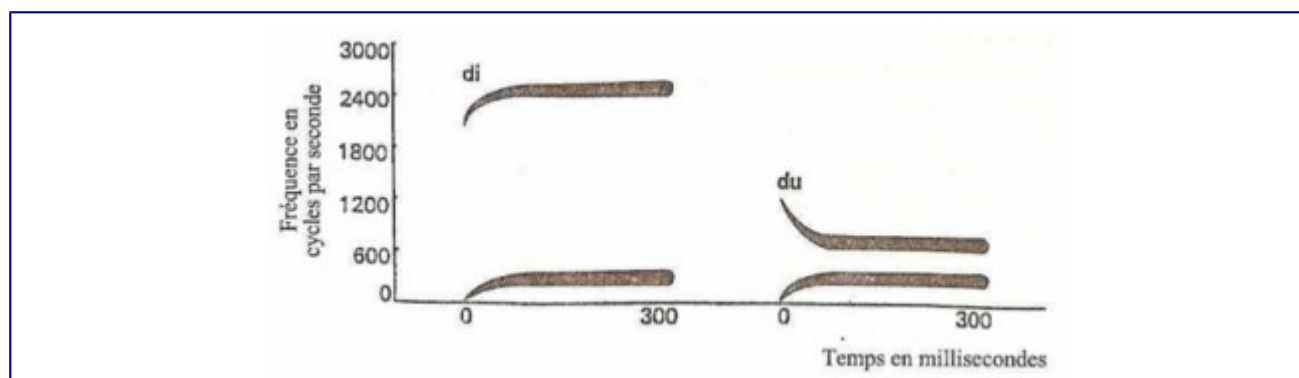


Figure 1.15 — Sonagrammes de patrons acoustiques suffisants pour la synthèse de [di] et de [du].

Maintenant, supprimons cette partie stable et écoutons seulement les parties montantes et descendantes des formants, qu'on appelle des transitions de formant. On espère entendre [[d] dans les deux cas, et pourtant tout ce qu'on entend est une espèce de grésillement.

On pouvait se douter que quelque chose d'étrange se produirait, puisqu'on a l'impression d'entendre le même [d] dans [di] et dans [du], et pourtant la forme physique du son au début présente une grande différence : la transition du deuxième formant est montante dans le cas du [di], mais descendante dans le cas du [du]. Comment, avec des sons si différents, aurait-on pu entendre le même phone [l'unité perceptive la plus petite] ? On pourrait se dire : on a trop coupé, laissons un peu de la partie stable pour essayer

3

4

5

d'entendre le [d]. Cependant, si l'on écoute les transitions avec un peu de la partie stable, on n'obtient pas plus de succès. On entend bien le [d], mais dans chaque cas avec quelque chose de plus, c'est-à-dire on entend toujours [di] et [du], les voyelles paraissant maintenant beaucoup plus brèves. Comme on est patient, on essaie encore une fois en gardant un peu moins de partie stable. Peine perdue ! On a beau aller vers la droite, aller vers la gauche, on n'entend jamais ce qu'on espérait entendre, un beau (même un vilain) [d], rien d'autre qu'un [d]. C'est comme si le [d] n'existait pas ! On ne peut pas prononcer un [d] isolément. Nos efforts pour le produire sans y ajouter une voyelle sont inexorablement voués à l'échec. Lorsque nous essayons de prononcer la valeur phonémique de la lettre "d", ce que nous prononçons est une syllabe ([de]), dans laquelle la voyelle contient peu d'énergie acoustique.

L'apport de ces expériences sonographiques est d'avoir montré que la syllabe est l'unité sonore de base dans l'émission de la parole, consonne et syllabe étant émise en une seule fois, l'une influençant la prononciation de l'autre. La graphie analytique de l'alphabet latin est donc une convention parmi d'autres possibles, consistant en l'occurrence à faire se succéder, à égalité, deux lettres qui séparent ce qui est uni dans la syllabe parlée.

Mais la conclusion de Morais, selon laquelle « on ne peut pas prononcer un [d] isolément », est reprise et généralisée par Rémi Brissiaud : « L'adulte lettré, l'enfant chez qui "la mayonnaise de la lecture est en train de prendre", lorsqu'ils croient entendre sonner les consonnes occlusives isolément, sont les victimes (heureuses) d'une sorte d'illusion : c'est parce qu'ils ont conceptualisé (compris) les phonèmes correspondants que cette illusion fonctionne. »<sup>6</sup>

Pourtant, José Morais ne dit pas qu'on n'entend pas les consonnes. Le fait est que la consonne [d], comme les autres consonnes occlusives sonores, [b] et [g], ne peut pas être prononcée sans une voyelle subséquente.

En revanche, les consonnes constrictives sourdes ([f], [s], [ch]) peuvent être dites seules. Si l'on imite le souffle du vent, le sifflement du serpent ou le chuintement du robinet d'eau qui coule, on prononce le son de consonne présent dans des syllabes comme [fa], [so] ou [chu]. Il est très facile de faire sonner ces consonnes sans les faire suivre d'une voyelle, ni même un [e] très court, c'est-à-dire en gardant serrés les organes producteurs de la constriction qui les caractérise.

Les constrictives sonores correspondantes ([v], [z], [j]) fonctionnent de même, à la différence qu'elles font appel à une vibration des cordes vocales.

D'ailleurs, il suffit de regarder le sonogramme du mot « chimpanzé », repris par Morais aux études de Libermann et son équipe, pour constater la trace évidente des sons [ch] et [z].

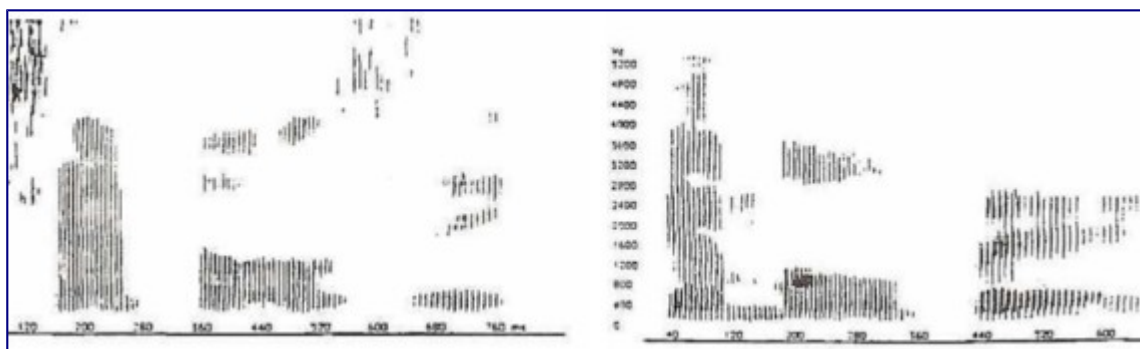


Figure 1.14 – Sonagrammes des mots « chimpanzé » (à gauche) et « camembert » (à droite).

Morais commente : « Par ailleurs, le sonagramme montre aussi des bruits, des sons non périodiques, tels que le bruit du prévoisement qui précède la consonne [b] de " camembert " (de 330 à 440 msec), et le bruit (provoqué par le resserrement du conduit vocal) de la friction correspondant aux consonnes [s] et [z], de " chimpanzé ". » Or, qu'est-ce que le son du [s] et du [z] sinon un son de friction ?

Ainsi, six sons de consonnes peuvent être prononcés seuls, contrairement à ce qu'affirme M. Brissiaud. Mais on peut aller plus loin. Aussi visible sur les diagrammes retranscrits par Morais, le « prévoisement » du [b] se retrouve dans la prononciation des consonnes [m] (version nasale du [b]), [n] et [l]. Cette fois, c'est la première partie du son émis qui est audible, avant l'ouverture de la bouche et l'émission de la syllabe. On l'entend certes assez peu lorsqu'on parle, mais elle est familière des élèves à travers l'onomatopée expriment le contentement « Hmmmmm! » (dans lequel on n'est pas obligé de prononcer la deuxième partie du son, pourtant notée par les multiples « m »).

Plus encore, ce ne sont pas toutes les occlusives qui ne peuvent pas se prononcer seules. Les occlusives sourdes ([t], [p], [k]), non accompagnée par la vibration des cordes vocales cette fois, peuvent être prononcée de manière très brève et percussive : l'ouverture de la bouche n'aboutit pas à un l'émission d'un son de voyelle spécifique. On peut réduire l'effort articulaire des lèvres au minimum et ainsi diminuer l'influence de la voyelle sur l'articulation de la consonne.

Le [e] bref, sans arrondissement des lèvres, sans vibration des cordes vocales, n'est pas une voyelle mais une sorte d'anti-voyelle, une simple position de repos de la bouche qui permet de prononcer les occlusives sourdes sans avoir à choisir une voyelle spécifique pour les accompagner.

Il s'agit de la manière de prononcer les consonnes qu'on retrouve dans l'onomatopée « Tttt, tttt... » signifiant la négation, en position finale des mots comme « mat », « mec », « cap », etc.

Il n'est donc pas obligatoire de dire [té], ni même [te], quand on veut prononcer ce type de consonne. M. Brissiaud rejette cette possibilité en affirmant que la prononciation de la consonne seule aboutirait, dans le cadre de la fusion avec une voyelle subséquente, des syllabes erronées du type [bea] (au lieu du [ba] attendu).<sup>7</sup>

Il semble que la prononciation percussive des occlusives sourdes évite ce genre d'écueil, en n'instaurant pas d'amalgame, chez l'élève, entre la consonne et une voyelle qui lui serait associée a priori. Le [e] bref non arrondi serait le signe d'une incomplétude, le moyen de montrer que la consonne est en attente d'une voyelle pour pouvoir réaliser sa vocation de syllabe.

On comprend alors pourquoi, lors des sonogrammes, la recherche de la consonne « pure », par troncation du son de voyelle, n'aboutit qu'à un grésillement indistinct. C'est que la consonne occlusive a besoin d'une émission d'air, après l'occlusion qui les caractérise. Cette émission fait partie intégrante du son de consonne.

Faisons le point :

- les syllabes se prononcent d'une traite, la consonne étant modifiée par la voyelle qui la suit, puisque la bouche forme la seconde avant même de prononcer la première ;
- la majorité des consonnes peuvent se prononcer seules, tout ou partie.

On objectera que ces consonnes prononcées seules ou presque sont très différentes des consonnes prononcées en compagnie d'une voyelle. José Morais parle de « sons si différents » à propos de la consonne [d] dans les syllabes [di] et [du]. De même, on critiquera les tentatives des instituteurs qui font sonner plus longtemps les consonnes constrictives pour les faire entendre ([rrrrr], [vvvv], etc.), en affirmant que ces sons ne sont pas identiques au [r] initial du mot « rateau » ni au [v] de « voiture ».

Il me semble que cette objection va trop loin. Quoi qu'il arrive, la consonne occlusive sonore labio-dentale [d] reste labio-dentale, sonore et occlusive. Si l'on peut comprendre qu'un enfant puisse confondre un [d] et un [t], ou ne pas entendre exactement la même chose quand il entend [di] et [du], lui qui est encore en train d'apprendre la prononciation correcte des mots français, il ne semble pas pour autant que la difficulté soit insurmontable.

Quand on fait prononcer à l'enfant le son d'une voiture qui roule à vive allure (« Vvvvv ! »), il peut ne pas reconnaître immédiatement le [v] bref de « voiture ». Mais les deux sons se prononçant presque à l'identique, et mobilisant les mêmes organes phonateurs, ont une parenté motrice qui doit pouvoir à terme rendre évidente leur similitude. Il n'y a donc pas plus de raison de s'interdire de faire prononcer [v], [m] ou [t] aux élèves que de leur faire prononcer des voyelles.

EDIT à la suite des commentaires judicieux d'abcdefghijklm :

[On voit donc que certains chercheurs maximalisent la différences entre le son et l'articulation des consonnes, nient la possibilité réelle de prononcer à part consonnes et voyelles, tout cela pour justifier un refus d'une phase de synthèse à partir des phonèmes dans l'apprentissage de la lecture.

Ils semblent considérer que l'écriture alphabétique est un code arbitraire, sans lien avec la parole orale, et qui ne peut être expliqué aux élèves. Or, cette écriture n'est pas arbitraire :

- > les consonnes ont une existence autonome en tant que sons préexistant à leur utilisation avec les voyelles,
- > l'ordre d'écriture des consonnes et des voyelles correspond à leur succession au moment de l'émission de la syllabe.

En cela, la co-articulation et la modification réciproque des consonnes et des voyelles sont seulement deux des nombreuses caractéristiques de la prononciation des syllabes. Au lieu de voir dans l'écriture alphabétique un code déficient, mieux vaut y voir un outil de simplification qui retient tout de même deux caractéristiques importantes de la syllabe orale comme principe structurant de codification.

On aurait donc tort de considérer cette écriture comme un code arbitraire et susceptible de prêter à confusion. Ce n'est pas non plus parce que d'autres codes possibles existent que celui-ci est purement conventionnel.

L'analyse préalable ou subséquente à son articulation de la syllabe est donc possible. Elle me semble même nécessaire, si l'on considère que l'écriture alphabétique distingue justement consonnes et voyelles, et cela dans un ordre non arbitraire. On prononce certes voyelles et consonnes dans un seul mouvement, mais la consonne est tout de même prononcée avant ou après la voyelle qui forme le centre de la syllabe : l'écriture rend compte de cet ordre.

Si on ne le fait pas, pourquoi l'élève ne déciderait-il pas d'écrire la consonne et la voyelle dans l'ordre qu'il veut ? Dans la méthode imaginée par M. Ouzoulias, l'élève doit faire confiance à l'instituteur et accepter sans barguigner que [ma] s'écrit "ma" et non "am". En s'interdisant de décomposer la syllabe et de faire prononcer à part consonnes et voyelles, on ne fait pas appel à l'intelligence des élèves et l'enseignement se fait, au moins pendant le temps de l'imprégnation, dogmatique.

Et qu'est-ce qui garantit que l'élève qui ait appris sans réfléchir que [ma] s'écrit "ma" puisse ensuite savoir écrire seul [na], par exemple. Dans l'absolu, il faudrait d'abord avoir écrit une fois une syllabe pour pouvoir la lire. Du paradoxe d'une méthode s'inspirant de Freinet et rendant possible, en théorie, le retour à la pire des méthodes syllabiques d'avant l'école de Jules Ferry !

Cependant, rassurons-nous, ce parcours de toutes les syllabes ne sera pas utile parce que les élèves parviendront d'eux-mêmes, à force d'écrire, à comprendre le double principe de la distinction des consonnes et des voyelles, et du respect de l'ordre oral de leur émission au moment de l'écriture de la syllabe. On peut cependant imaginer que certains puisse être un peu perdus et mettre un peu plus de temps pour le comprendre.

Dès lors, pourquoi ne pas enseigner ces deux principes explicitement, puisque cet enseignement, comme j'ai essayé de le montrer, est possible !]

L'enseignant peut s'appuyer pour se faire sur tous les outils qui permettent d'aider à se souvenir de la manière de le faire : les sons de la vie quotidienne, les autres lettres, plus faciles à analyser, qui constituent les bases d'une progression du plus simple au plus difficiles, les gestes phonomimiques de Borel-Maisonny, les figurines des Alphas, et tout simplement les lettres. Commencer par l'écriture est de très bonne pratique, mais ne peut pas s'opposer à l'analyse sonore, en tout cas sous le prétexte que les consonnes ne s'entendraient pas.

La méthode de MM. Ouzoulias et Brissiaud est tout à fait acceptable, et tranche avec l'écueil qu'a constitué le développement des exercices phonologiques sans lien avec l'écriture. Mais il n'est pas nécessaire de verser dans l'excès inverse.

Il semble surtout que l'argument erroné de l'inaudibilité des consonnes doive être combattu en prévision d'utilisations plus pernicieuses, par exemple pour justifier l'absence complète de déchiffrage, dans le cadre de méthode globales non analytique.

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/04/07042014Article635324487489828633.aspx>

Ibid.

Guy Morel, « Apprentissage de la lecture : les dégâts du révisionnisme ». URL : <http://michel.delord.free.fr/morel-ulm.pdf>

A.M. Liberman, F.S. Cooper, D. Shankweiler et M. Studdert-Kennedy, « Perception of the Speech Code », *Psychological Review*, 1967, n°24, pp. 431-461

José Morais, *L'art de lire*, Paris, Odile Jacob, 1994, pp. 85 à 90.

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/04/04042014Article635321946980819517.aspx>

Ibid.

