

Pačesová, Jaroslava

Contribution à l'étude de la phonétique du langage enfantin

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. A, Řada jazykovědná. 1959, vol. 8, iss. A7, pp. [20]-30

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/100260>

Access Date: 30. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

JAROSLAVA PAČESOVÁ

CONTRIBUTION À L'ÉTUDE DE LA PHONÉTIQUE
DU LANGAGE ENFANTIN

Une série de publications nouvelles dédiées aux problèmes du langage de l'enfant, éditées après la parution de l'ouvrage de Grégoire (Cazacu, Cohen, Gvozdev, Jacobson, Kaczmarek, Leopold, Ohnesorg, Smoczyński), confirme notre croyance dans le futur développement de la pédolinguistique, peut-être même de la pédophonétique. Car la comparaison du matériel fourni par l'étude de la langue chez des enfants parlant des langues différentes, facilitera dans une mesure toujours plus large, l'énoncé de conclusions générales sur le développement du langage de l'enfant, conclusions ayant une haute portée pour la linguistique. Il n'y a aucun doute qu'on pourra découvrir certaines lois régissant le développement phonétique du langage de l'enfant et cela d'autant plus facilement qu'on publiera une plus grande quantité de matériel concret. Mon étude voudrait être une contribution aux recherches dans ce champ.¹

Parmi la richesse des problèmes posés, j'ai choisi l'assimilation et la dissimilation, les réalisations des groupes de consonnes, la métathèse, le raccourcissement de mots et l'opposition de la sonorité. L'étude s'achève par une remarque sur le rang spécial des interjections, et sur la relation entre l'audition et la réalisation de la parole chez l'enfant.

1. L'un des changements phonétiques les plus fréquents dans le langage de l'enfant, c'est l'assimilation. Dans la première étape du développement du langage, il s'agit de l'assimilation articuloire, le plus souvent de celle à distance, où une ou plusieurs consonnes du mot s'assimilent à une autre, p. ex.: *babón* (balon — la balle), *cicán* (cigán — le tzigane), *fifafa* (žirafa — la girafe).

L'explication de cette assimilation nous est donnée par Stern.² Il cherche l'origine de ce changement dans le principe de l'économie inconsciente. L'enfant répète tout simplement l'articulation de la consonne qu'il avait réalisée dans la syllabe précédente, en remplaçant la consonne convenable.

D'autres espèces d'assimilations, p. ex. l'assimilation de la sonorité, l'assimilation du lieu d'articulation, l'assimilation du mode articuloire, n'existent pas dans la première étape de l'évolution. Ceci est bien évident, si nous nous rendons compte du fait, que ces assimilations sont réalisées dans les groupes de consonnes. A l'âge de 1; 6 — 2; 0 ans, âge où fourmillaient, chez notre enfant, les assimilations à distance, les groupes de consonnes n'étaient point représentés, ou très rarement; s'ils existaient dans des cas isolés, ce n'étaient que les groupes comportant une consonne couplée (*t—d*, *s—z*, etc.) et l'autre non couplée (*l*, *r*, *m*, etc.) dans lesquels l'assimilation ne se produit pas; p. ex. *boblí* (dobrý — bon), *titaňti* (hodinky — la montre), *fafňi!* (bafňi! — fais „baf!“).

En ce qui concerne la proportion entre les assimilations régressives et progres-

sives, il faut mentionner que dans la parole de l'enfant tchèque, l'assimilation régressive est un phénomène beaucoup plus fréquent. Mon observation correspond, après tout, aux données de Stern³ qui indique 78% de cas d'assimilation régressive pour 22% d'assimilation progressive chez les enfants allemands et français. Cependant, quant à la chronologie de ces deux types d'assimilations, dans notre cas au moins, l'assimilation régressive est postérieure à la progressive. A l'âge de 1; 6 an, je n'ai noté chez mon garçon que des exemples d'assimilation progressive: *babón* (balón — la balle), *oses* (osel — l'âne), *pavaví* (plavají — ils nagent), *cicán* (cigán — le tzigane), *dídej* (dívej — regarde), *kakálek* (kočárek — la voiture d'enfant), *kukiňe* (kuchyně — la cuisine). L'assimilation régressive ne se trouve dans aucun exemple noté à cette époque.

Ce n'est qu'à l'âge 1; 6—2; 0 ans que l'assimilation régressive est réalisée chez mon enfant. Il y a une grande quantité d'exemples (sans doute en relation avec le grand accroissement du vocabulaire à cette époque). L'enfant ne peut pas acquérir l'articulation de tous les mots entrant dans son vocabulaire en grand nombre et c'est pourquoi il les simplifie. Il se trouvait souvent des cas où toutes les consonnes s'assimilaient, soit dans un mot, soit dans les groupes rythmiques: *lilala* (žížala — le ver de terre), *fefefon* (telefon — le téléphone), *teletek* (štěteček — le pinceau), *titaňti* (hodinky — la montre), *fifafňi* (vybafni! — fais „baf“); *po postílki* (do postýlky — dans le lit), *ma zem* (na zem — par terre), *ko kokoje* (do pokoje — dans la chambre).

Même dans les mots d'une ou de deux syllabes, l'assimilation de consonnes se produisait: *fej* (lev — le lion), *boblí* (dobry — bon), *memám* (nemám — je n'ai pas), *dedám* (nedám — je ne donnerai pas), etc.

Outre les consonnes, les voyelles elles aussi, subissaient à cette époque l'assimilation, mais pas si fréquemment: *điti* (děti — les enfants), *dukuju* (děkuju — merci) *avat* (chovat — tenir dans les bras), *muchiltuta* (muchomůrka — la fausse orange), etc.

L'évolution des groupes de consonnes et la réalisation des sons d'une manière correcte sont accompagnées de toutes les espèces d'assimilations qui sont réalisées dans le tchèque courant. Avec la fixation de la vélaire *k*, surgit automatiquement l'*n* vélaire. [Si le *k* est substitué par l'alvéolaire *t*, dans le groupe *nt* apparaît l'*n* alvéolaire, p. ex.: *maminta* (maminka — maman).] L'enfant assimilait sur le modèle des adultes même le mode d'articulation: il prononce *ščítat* à la place de *sčítat* (faire l'addition), etc. L'assimilation de la sonorité s'effectuait tout conformément à l'assimilation régressive dans la parole des adultes, p. ex.: *gdo* (kdo — qui), *fčela* (včela — l'abeille), *kníška* (knížka — le livre), etc.

Je voudrais traiter ici plus en détail le son *ř* qui occupe en tchèque une position toute particulière.

Il est bien connu que le tchèque comporte deux variantes, l'*ř* sonore et l'*ř* sourd qui sont mutuellement incompatibles au point de vue de leur position. La variante sonore n'apparaît qu'après la consonne sonore, au commencement du mot et dans la position intervocalique: *ďřina* (le travail pénible), *řepa* (la betterave), *zařadit* (ranger). La variante sourde est limitée à la position après la consonne sourde et à la fin du mot: *uřít* (essuyer), *křida* (la craie), *kouř* (la fumée).

En comparaison avec d'autres sons, la qualité de l'*ř* n'est point déterminée par le son suivant, comme il arrive dans d'autres cas d'assimilations tchèques, mais par le son précédent. Il s'agit alors de l'assimilation progressive et pas de la régressive, caractéristique du tchèque.⁴

Une position particulière occupent aussi les deux variantes de l'*ř* dans le système d'assimilation des consonnes tchèques. Chez les phonèmes couplés *p/b*, *t/d*, *t/đ*, *s/z*, *f/v* et peut-être aussi chez le couple *ch/h*. L'opposition *sonore/sourde* est neutralisée par l'assimilation. Chez les consonnes *k/g*, *c/z*, *č/ž*, l'assimilation ne cause que des changements de deux variantes de

position d'un même phonème. De ce cadre de consonnes sont exclues les consonnes non couplées (*r, l, m, n, ň, j*); celles-ci n'ont pas la faculté assimilatrice active. La faculté assimilatrice passive est exclue, car dans le répertoire des non couplées tchèques n'existent pas leurs équivalents sourds.

La consonne *ř* reste à part du système dans lequel s'opposent les sons couplés, du point de vue assimilateur, et les sons non couplés. L'*ř* n'embrasse la faculté assimilatrice qu'aux sutures des mots et potentiellement: *nad řekou* (au-dessus de la rivière), *g řece* (k řece — vers la rivière), *tag ředení* (tak ředený — ledit), à côté de: *tak říká* (ainsi dit-il), *splav řeki* (splav řeky — la chute d'eau), etc. Il résulte des exemples cités que l'*ř* sonore, au commencement du mot, se comporte comme la consonne non couplée; il n'entraîne pas la sonorisation de la consonne sourde précédente).

A la fin du mot on réalise l'*ř* sourd. Ce fait est expliqué ordinairement comme une assimilation régressive à la pause suivante. Cependant cet *ř* sourd s'assimile passivement au cas où le mot suivant commence par une consonne sonore: *uvař brambory* (uvař brambory — fais bouillir des pommes de terre). A cause de ce caractère, l'*ř* appartient évidemment au groupe des consonnes couplées.

A l'intérieur du mot, l'*ř* n'a que la faculté d'assimilation progressive passive: *třítí* (třítí — froter), *dřítí* (dřítí — écorcher). Si nous prenons en considération les formes dialectales comprenant les consonnes *v* et *h* qui s'assimilent d'une manière égale, p. ex.: *křjet* (květ — la fleur), *schoda* (shoda — l'accord), l'*ř* dans cette position forme alors avec les consonnes *v* et *h* un groupe à part placé entre les consonnes non couplées et les consonnes couplées.

Voyons maintenant comment les enfants tchèques réalisent cette consonne. On sait bien qu'elle est une des dernières que l'enfant acquiert. J'ai étudié en détail, si l'enfant distingue les deux *ř* et s'il remplace les deux variantes par une seule ou par deux consonnes. Je suis parvenue au résultat que, dès le commencement, la variante sourde est remplacée sans exception par une consonne sourde (dans mes notes c'étaient *š* et *č*), tandis que la variante sonore l'est par une consonne sonore (le *ž* ou *ẓ̌*) et cela à l'époque où il ne s'agissait pas encore de l'assimilation de la sonorité, à savoir dans la période des groupes de consonnes simplifiés. Les mots „*křičet*“ (crier), „*křídélka*“ (les ailes), „*křída*“ (la craie), étaient réalisés au commencement comme *šičet*, *šidélka*, *šída* (ou *čída*); plus tard comme *kšičet*, *kšidélka*, *kšída*. Le groupe *tř* était prononcé comme le *č*: *čí* (*tři* — trois), *čeba* (*třeba* — n'importe), *česňički* (*třešničky* — les cerises). Ce n'était que plus tard où ont apparu les formes *tši*, *tšeba*, *tšešňički* qui se sont maintenues jusqu'à la réalisation correcte *tři*, *třeba*, *třešňički*. L'*ř* dans le groupe *př* tombait d'abord. Les formes: „*přinese*“ (il apportera), „*přikrýt*“ (couvrir), étaient réalisées comme *pinese*, *pikřejt* et ce n'était qu'avec l'apparition des groupes de consonnes qu'elles se sont stabilisées: *pšinese*, *pšiklejt*. A la fin du mot, l'*ř* était toujours substitué par le son *š*: *kouš* (*kouř* — la fumée), *uvaš* (*uvař* — bouillis!). Cependant l'enfant discerne avec précision les significations des mots *uvaš* (*uvař*! — bouillis!) et *uvaš* (*uvaž*! — fait le noeud), bien qu'ils se réalisent de la même manière: *uvaš mašličku* (*uvaž mašličku* — fais mon noeud!), *uvaš polívečku* (*uvař polívečku* — fais bouillir la soupe!).

L'*ř* sonore était réalisé d'abord comme *ž*: *ževo* (*dřevo* — le bois), *žif* (*dřív* — plus tôt); mais bientôt cette sibilante fut remplacée par l'affriquée *ẓ̌*: *ževo*, *žif*; ce qui durait jusqu'à l'époque de la réalisation correcte; *dřevo*, *dřif*.

Dans le groupe *bř*, l'*ř* était éliminé analogiquement comme dans le groupe *př*: *břsko* (*břiško* — le ventre), *bech* (*břech* — la rive); dans le stade suivant, l'enfant réalise *bžiško*, *bžech* et enfin ces formes passent aux correctes: *břiško*, *břech*.

Dans le groupe *hř*, l'*ř* était prononcé comme la sibilante *ž* et ce n'est que comme le dernier que ce groupe se stabilise: *žebík*, *hžebík* (*hřebík* — le clou), *žibek*, *hžibek* (*hřibek* — le bolet), *žište*, *hžište* (*hřiště* — le terrain).

En position initiale dans le mot, l'*ř* était réalisé dès le commencement du développement de la parole comme *ž*: *žada* (*řada* — la série), *žikat* (*říkat* — dire). Il

en était de même dans la position intervocalique: *uvažit* (uvařit — bouillir), *koužit* (kouřit — fumer). Ces exemples témoignent de la faculté de l'enfant de distinguer le trait distinctif *sonore/sourde*.

Non moins intéressant est le fait que l'enfant maintient les qualités assimilatrices de l'*ř* comme on le constate dans le langage des adultes, même s'il s'agit encore de la substitution de la consonne *ř* par deux phonèmes, à savoir par *ž* et par *š*; au commencement du mot se trouve l'*ř* sonore et il cause l'assimilation régressive du son précédent: *g žece* (k řece — vers la rivière); à l'intérieur du mot, l'*ř* s'assimile progressivement: *tři* (tři — trois), *křída* (křída — la craie), *ževo* (dřevo — le bois); et à la fin du mot est réalisé l'*ř* sourd (substitué naturellement par le phonème *š*) mais il s'assimile à la variante sonore, s'il suit un mot commençant par la consonne couplée sonore: *uvaš polivečku* (uvař polivečku — fais bouillir la soupe), mais: *uvaš brambori* (uvař brambory — fais bouillir des pommes de terre), *kouž de do vočiček* (kouř de do vočiček, kouř jde do očiček) — la fumée entre dans les yeux), etc.

Comme pour les assimilations, il en va de même avec le changement inverse, les dissimilations, qu'on pourrait expliquer comme suite de l'effort d'une articulation plus aisée. Outre quelques cas d'assimilation à distance, c'est-à-dire du renversement de l'un des deux sons identiques ou semblables ne se trouvant pas en contact direct, p. ex. *baján*, *bajánek* (banán — la banane), *budelík* (dudlík — la sucette), les dissimilations n'apparaissent que dans l'évolution postérieure du langage et cela (de même que les assimilations) à l'étape où surgissent les groupes de consonnes.

On rencontre le plus souvent les dissimilations dans les groupes de deux explosives ou dans ceux d'une explosive avec une affriquée. Dans ces liaisons se produit la dissimilation du mode d'articulation, l'une des explosives se dissimilant en fricative: *dochtorka* (doktorka — la doctoresse), *vochno* (okno — la fenêtre), *ch tobje* (k tobě — vers toi), *γ domečku* (k domečku — vers la maisonnette); *ba-biška* (babička — la grand'mère), etc.

Les dissimilations de cette espèce étaient très rares chez mon enfant et n'ont pas duré longtemps. Ohnesorg⁵ donne aussi quelques exemples de dissimilation: *holem* (honem — vite), *modoglam* (monogram — le monogramme), *potel* (popel — la cendre), etc.

2. Dans le stade d'évolution antérieur, on pourrait parler d'une dissimilation complète en rapport avec la simplification des groupes de consonnes. Ainsi, comme dans d'autres phénomènes, de même dans la simplification des groupes de consonnes, on note une certaine régularité; si se rencontrent, en contact étroit, une occlusive avec une fricative, c'est la fricative qui tombe d'ordinaire, tant au commencement du mot qu'à son intérieur: *pįjde* (přijde — il viendra), *bejle* (brýle — les lunettes), *báto* (bláto — la boue), *behat* (běhat — courir), *da* (dva — deux), *medídek* (medvídek — l'ours), etc.

Mes illustrations confirment ainsi l'idée de Jespersen⁶ qui mentionne la conservation de l'explosive au détriment de la fricative au commencement du mot. Des exemples cités par Ohnesorg⁷ accusent l'existence de la même loi à l'intérieur du mot. Ces opinions s'accordent aussi avec celles de Stephanya Pfanhauser.⁸ Dans mes notes, seuls les groupes *tř*, *kř* font exception à cette règle. Le groupe *kř* n'était pas substitué par l'explosive *k*, mais par la sibilante *š*: *šičet* (křičet — crier). Cependant c'était à l'époque où le *k* ne se trouvait point fixé dans le répertoire de l'enfant, étant supléé par le *t*. L'affriquée *č* remplaçait le groupe *tř*: *čeba* (třeba — n'importe). Avec la fixation de la vélaire *k*, le groupe *kř* fut tout de suite remplacé

par le groupe *kš* et cet état a persisté jusqu'à l'âge 3; 7, 5 où l'enfant acquit l'articulation de l'*ř*. En même temps, le groupe *tř* (réalisé jusqu'ici comme *č*), se stabilisa dans sa forme correcte.

Dans le contact d'une explosive orale avec une nasale, c'était toujours la nasale qui restait: *ma* (tma — l'obscurité), *jena* (jedna — une), *řiška* (knížka — le livre), etc.

Si deux fricatives se rencontrent, c'est la première qui reste: *zato* (zlato — l'or), *váški* (vlásky — les cheveux), *šimák*, (slimák — la limace), *zali* (zralý — mûr), *ša* (šla — elle allait), *cheba* (chleba — du pain).

Dans quelques cas, j'ai noté l',allongement de compensation“ à la place d'une consonne perdue: *báva* (barva — la couleur), *čénej* (černý — noir), *dót* (dort — la tarte). Ohnesorg⁹ et Janko¹⁰ citent aussi de pareils exemples pour les enfants tchèques; Guillaume,¹¹ Grammont¹² et Grégoire¹³ pour les enfants français. Jacobson¹⁴ mentionne comme exemple de l',allongement de compensation“ dans le langage d'un enfant russe le mot „máka“ au lieu de „marka“, bien que la quantité ne soit point un signe relevant en russe. En ce qui concerne les diphtongues, elles étaient tout d'abord monophtonguées chez notre enfant, la première voyelle étant allongée: *áto* (auto — l'auto), *fósi* (fousy — la barbe), *papóšek* (papoušek — le perroquet), etc. Mais, dès le plus jeune âge la diphtongue existait dans les interjections: *au!* *auvej!* (aie!).

En ce qui concerne l'apparition des groupes de consonnes dans le langage de l'enfant, il y a accord entre mes observations et les données d'Ohnesorg.¹⁵ Grégoire,¹⁶ lui aussi, soutient la même thèse, c'est-à-dire que les groupes de consonnes se présentent d'abord à la suture de deux syllabes (de deux mots). Cela se comprend, si l'on se rend compte du fait que l'enfant doit tout d'abord apprendre l'économie de la respiration et c'est pourquoi il met des pauses non seulement entre les mots mais aussi entre les syllabes des mots plus longs. Le premier groupe que j'ai noté (à l'âge 1; 6, 4) c'était le *čk*: *babiška* (babička — la grand'mère), *jabišto* (jabličko — la pomme). Depuis lors, les autres groupes se stabilisent assez rapidement; et cela à la fin du mot: *punt* (špunt — le bouchon) et dernièrement au commencement du mot: *tlaktol* (traktor — le tracteur), *stoleček* (stoleček — la table), *křiška* (knížka — le livre), *špunt* (špunt — le bouchon).

3. Un autre changement se produisant fréquemment dans le langage de l'enfant, est la métathèse — le changement de la position des sons ou des syllabes. On l'explique d'ordinaire par l'incapacité de l'enfant qui, en s'appropriant de nouveaux mots (surtout des mots longs), ne sait pas retenir la position correcte de leurs parties. (Jerpersen¹⁷ signale que même les adultes éprouvent des difficultés en articulant certains mots longs, surtout s'il s'agit de mots nouveaux, entendus pour la première fois.) Les mots courts, eux aussi, peuvent souffrir de la métathèse, tout particulièrement s'ils comprennent des liquides; en tchèque parlé la forme „cere!“ se substitue, bien souvent, à la forme correcte „celer“ (le céleri), „revolver“ à „revolver“ (le revolver). (Cependant dans le cas des adultes, il faut distinguer de la métathèse les fautes échappées à la langue dans lesquelles le changement des syllabes peut aussi avoir lieu.)

De même dans le langage de l'enfant, les métathèses se rencontrent surtout chez les liquides: *lánamek* (náramek — le bracelet), *řilajový* (řialový — violet), *zapomeluna* (zapomenula — elle a oublié), *umolilo* (ulomilo — il s'est brisé); mais elles figurent aussi dans d'autres sons: *piškótki* (piškotky — les biscuits), *řikiřki* (kytičky — les fleurs), etc.

Il est intéressant que la métathèse est l'un des phénomènes qui subissent très

souvent la „persévération“ (l'adhérence au mode de parole une fois réalisé).¹⁸

Chez mon enfant, j'ai noté la métathèse des sons et des syllabes surtout dans les mots à plusieurs syllabes ou peu usités, et cela surtout dans ceux qui contiennent des liquides: *pomálo se to* (polámalo se to — cela s'est cassé), *talkážek* (trakářek — la brouette), *kolomotiva* (lokomotiva — la locomotive), *kravíl* (klavír — le piano); *žabant* (bažant — le faisant).

Les cas suivants de métathèses sont accompagnés de la perte des syllabes latérales: *vličata* et analogiquement *vli* (lvíčata, lvi — les lionceaux, les lions), *kachloti* (kalhoty — le pantalon), *šmíca* (mšice — le puceron), *žlička* (lžička — la cuiller). Ohnesorg cite dans ses travaux, à côté d'exemples communs, d'intéressantes métathèses dans les groupes de consonnes *řř*, *tř*, *kř* de l'époque où l'articulation de *řř* n'est pas encore fixée: *stída* (křída — la craie), *spelest* (přelést — franchir), *nepašti* (nepatří — il n'appartient pas). Je n'ai point observé ces métathèses, chez mon garçon, mais l'enfant de mon frère articulait d'une telle manière: *stí* (tři — trois), *stíska* (tříska — le copeau), *skivej* (křivý — courbe), etc.

4. Les mots longs sont, dans le langage de l'enfant, en principe, raccourcis. Cela se passe d'ordinaire par élision de la première syllabe, tandis que la fin du mot se maintient: *kuju* (děkuju — merci), *kojáda* (čokoláda — le chocolat), *níško* (sluníčko — le soleil), *kolka* (tříkolka — le tricycle), *velka* (veverka — l'écureuil), *pesníček* (kapesníček — le mouchoir), *kajeti* (cigarety — les cigarettes), etc.

Je citerai encore les exemples d'Ohnesorg¹⁹ pour les comparer aux miens: *ušňički* (náušničky — les pendants d'oreilles), *tomotiva* (lokomotiva — la locomotive), *iški* (višničky — les griottes), et un exemple de Janko:²⁰ *mocnice* (do nemocnice — dans l'hôpital). Jespersen²¹ aussi est persuadé que si dans les mots les syllabes initiales tombent, il s'agit dans ces cas du raccourcissement des formes du langage de l'enfant, tandis que si ce sont les syllabes finales qui tombent, il s'agit de la création des adultes.²² Grégoire pense que la conservation de la fin du mot peut s'expliquer par l'influence de l'accent. Il croit que dans le premier stade, l'enfant maintient la syllabe accentuée, c'est-à-dire la dernière en français. L'influence de l'accent est décisive aussi pour Gvozdev et Smoczyński. Il semble cependant que l'explication par l'influence de l'accent n'est pas suffisante pour le tchèque. On n'ignore pas qu'en tchèque, l'accent se trouve sur la première syllabe et c'est elle, quand même, qui tombe d'habitude. Ohnesorg propose la solution suivante à cette contradiction: C'est dans les questions où le ton s'élève à la deuxième syllabe des trisyllabes (dans les groupes à trois syllabes) que l'enfant entend très souvent ou qu'il prend conscience d'un mot nouveau. Puis il reproduit la même tournure mélodique dans la phrase communicative. Les différences toniques sont quelquefois si grandes qu'on serait tenté de considérer la deuxième syllabe (à cause de ce ton) comme portant l'accent. Si nous nous rendons compte de ce fait, cette solution s'offre à nous: La hauteur mélodique de la deuxième syllabe, n'est-elle pas le facteur qui captive l'enfant tant qu'il en omet la syllabe précédente? Il s'agit ici d'une sorte d'écholalie et il faudrait chercher en chaque cas par ce qui l'enfant est attiré. Cela peut être l'accent (dans la langue française) mais cela peut être aussi la réalisation expressive d'une syllabe. Cependant pour le tchèque il semble très probable que le ton élevé de la deuxième syllabe (des trisyllabes ou des groupes à trois syllabes) joue le rôle décisif. Dans la parole continue, l'enfant maintient ordinairement la fin du groupe rythmique (ou de la phrase), soit le dernier mot entier, soit sa fin, c'est-à-dire cette partie qui contient un comble mélodique.

5. Un autre élément typique du langage de l'enfant tchèque, ce sont les opposi-

tions de sonorité non stabilisées, quoique le trait distinctif: *sonore/sourde*²³ est pour les consonnes en tchèque relevant. De l'étude de la littérature actuelle, il résulte que l'oscillation entre les consonnes sonores et sourdes apparaît à un certain stade du développement du langage des enfants tchèques, français (où l'opposition *sonore/sourde* est aussi fonctionnelle) et allemands (où il conviendrait de parler plutôt de l'oscillation des consonnes *lenis/fortis*, l'opposition: *sonore/sourde* n'étant pas fonctionnelle.)

Parmi les exemples tchèques, citons ceux d'Ohnesorg:²⁴ *tati* (tady — ici), *sase* (saze — la suie), *Plase* (v Praze — à Prague), *domiňít* (kominik — le ramoneur); de Trávníček:²⁵ *pába* (bába — la grand'mère); de Janko:²⁶ *bozol* (pozor — attention!), *badat* (padat — tomber). Parmi les auteurs étrangers citons par exemple Stern:²⁷ *oté* (kommode), *änte* (Hände); Cohen:²⁸ *tö, dö* (deux), *pa* (balle), *tam* (madame); Feyeux:²⁹ *toné* (donner), *ponpon* (bonbon); Grammont:³⁰ *kato* (gâteaux), *pulo* (bouton); Grégoire:³¹ *papin* (babine), *pij* (bille), *pupul* (boule), *a tam* (la dame).

Chez mon garçon, les plus fréquentes étaient les substitutions des explosives bilabiales *p/b*: *babí*, *pabí*, *bapí* (babí — grand'maman), *beš*, *peš* (běž — cours!), *behat*, *pehat* (běhat — courir), etc.

Même chez d'autres explosives, l'oscillation apparaît: *tati*, *tadi* (tady — ici), *deme*, *teme* (jdeme — nous allons), *kajeti*, *gajeti* (cigarety — les cigarettes), *gafovat*, *kafovat* (fotografovat — photographeur).

Même les oppositions chez les constrictives couplées n'étaient pas d'abord fixées, quoique dans une mesure moindre que chez les explosives: *sahot*, *zahot* (zahod! — rejette!), *sapnót*, *zapnót* (zapnout — boutonner), *sametal*, *zametal* (zametat — balayer), *fen*, *ven* (dehors), etc.

La confusion des sonores et des sourdes est un phénomène courant et important dans l'évolution du langage de l'enfant. Elle est peut-être en rapport avec le fait que l'enfant, dans les premiers stades, n'a pas encore acquis la coordination de tous les éléments de phonation. Il faut aussi rechercher pour quel style phonique cette confusion apparaît.³² Chez mon garçon, les sourdes ont prédominé dans la parole emphatique, dans la sollicitation ou la négation énergiques: *teme fen!* *anó!* (Jdeme ven! Anó! — Sortons! Oui!), *kafovat né!* (fotografovat ne! — photographeur, non!), *bapí!* (babí! — grand'maman!).

Mes observations pourraient expliquer partiellement le problème de l'oscillation des consonnes sonores et sourdes dans le langage de l'enfant. Durant la réalisation emphatique, la consonne sonore a été remplacée par son pendant sourd non pas que l'enfant ne se rendit pas compte ou qu'il ne sût pas former les oppositions, mais parce qu'en dépensant une force articulatoire plus grande pour former l'occlusion ou la constriction, les cordes vocales n'entrent pas en vibration et le résultat en est la consonne sourde. Mes observations s'accordent avec celles de la parole emphatique chez les adultes où, dans des cas pareils, cette substitution a lieu.

Cette question se pose: pourquoi certains enfants, au contraire, remplacent-ils la consonne sourde par la sonore? Quelques exemples sont cités par Janko:³³ *bozol* (pozor — attention), *badat* (padat — tomber), et par Ohnesorg:³⁴ *domiňít* (kominik — le ramoneur); mais ils ne sont pas, et à beaucoup près, aussi riches que dans le cas précédent.

Il faudrait vérifier surtout à quelle occasion ces mots ont été notés. S'ils étaient prononcés dans un style soigné, tranquille, alors leur origine pourrait être expliquée par l'articulation peu soignée. Cependant l'assimilation à distance (où d'après la consonne sonore, l'autre s'est sonorisée) pouvait y collaborer.

Chez mon enfant avait une position à part le couple *h/ch*. L'*ch* sourd se substituait à l'*h* sonore dans tous les cas: *chodní* (hodný — sage), *douchej* (dlouhý — long), *duchej* (druhý — second), *vichodíme* (vyhodíme — nous jetterons), *choloubek* (holoubek — le pigeon), etc.

Mais il ne s'agit pas d'une simple substitution d'une consonne par une autre, comme on le jugerait à première vue. Chaque enfant (et c'est un phénomène courant) remplace la consonne dont la réalisation n'est pas encore acquise par une autre (alors l'*l* au lieu de l'*r*, le *ž* au lieu de l'*ř*, etc.) Cependant dans ce cas le garçon savait articuler l'*h* sonore et l'employait bien souvent (dans ses premiers mots à l'âge 0; 11, 15), mais seulement dans les interjections et dans les onomatopées: *hop*, *houpí*, *hjáá*, *haw*, *hač*, *ham*, *háhá*, etc. Un fait mérite l'attention: à l'époque où l'*h* était remplacé par la consonne *ch*, celle-ci, dans sa forme correcte, ne se trouvait pas encore dans le vocabulaire de l'enfant. Elle était soit omise, soit remplacée par d'autres consonnes: *apeřet* (chlapeček — le petit garçon), *ebiček* (chlebiček — le pain), *avat* (chovat — tenir dans les bras), *potovat* (pochovat — prendre sur les bras), *seba* (chleba — du pain), *filička* (chvilíčka — le moment), *talof* (tvaroh — le lait caillé).

A l'âge 2; 0, 8 seulement, cette consonne apparaît: *chapeček*, *chebiček*, *chovat*. C'est l'époque où l'*h* sonore est tout à fait fixé dans: *hodní* (hodný — sage), *dluhej* (druhý — second).

6. J'ai déjà mentionné que la consonne *h* n'était pas réalisée jusqu'à l'âge de deux ans à peu près, sauf dans les interjections et dans les onomatopées, où elle était déjà prononcée dans les premiers mots. Il semble que l'explication par l'articulation difficile et particulière de cette consonne en tchèque, est insuffisante. Ce n'est pas d'ailleurs l'unique cas où dans les interjections et dans les onomatopées se réalisent des sons qui ne se trouvent pas dans d'autres mots du vocabulaire. Voici quelques illustrations de mes notes:

Les affriquées *c*, *č* étaient remplacées par les explosives *t*, *ť* jusqu'à l'âge 1; 10: *tukílek* (cukírek — le sucre), *ťitóněk* (citróněk — le citron), *tajítek* (čajíček — le thé), *čekáme* (čekáme — nous attendons); cependant dans les onomatopées et dans les interjections, elles sont réalisées dès le plus jeune âge: *cink*, *cililink*, *bác*, *čičí*, *hač*, *hačí*.

Les diphtongues étaient simplifiées; leur première partie s'allongeait, l'autre tombait: *áto* (auto — l'auto), *kóš* (kouř — la fumée); mais, dans les interjections, elles existent dès le commencement: *au!*, *auvej!*, *ouvej!*

Le *k* vélaire était réalisé dans les onomatopées *kikilíkí*, *kokodák*, alors que dans d'autres mots, il était d'abord suppléé par l'explosive alvéolaire *t*: *toníček* (koníček — le cheval), *tolečto* (kolečko — la roulette).

De même l'oscillation des oppositions de la sonorité ne figure pas dans les interjections et dans les onomatopées. Les consonnes sonores et sourdes s'y trouvaient absolument stabilisées. Dans les premiers mots du vocabulaire, les onomatopées *bú*, *bé*, *sss*, les sourdes ne remplaçaient jamais les sonores et inversement.

La pratique des travailleurs en logopédie nous présente des cas où les enfants plus âgés qui ne savent pas articuler certaines consonnes dans les mots courants, les prononcent tout à fait correctement dans les onomatopées.

Les interjections et les onomatopées échappent aux lois linguistiques dans la langue des enfants aussi bien que dans celle des adultes. C'est pourquoi il faudrait les étudier comme une catégorie indépendante.

7. Insistons enfin sur la question du rapport de la parole et de l'audition chez l'enfant.

Dans le premier stade du développement du langage de l'enfant, on observe que l'aspect phonique attire l'attention de celui-ci tandis que la signification du mot reste secondaire. Plus tard, avec les progrès vers l'intellectualisation du langage, l'enfant est attiré par le contenu, l'aspect phonique est pour lui du second plan. A cette époque, l'enfant ne reproduit plus fidèlement les mots qui s'incorporent dans son vocabulaire. Ce n'est pas à cause de la difficulté d'articulation, mais c'est parce qu'il associe la parole entendue aux images phoniques adoptées. Il arrive parfois que la nouvelle expression, acoustiquement pareille à l'image adoptée plus tôt, s'identifie avec elle. Ainsi le second système des signaux l'emporte sur le premier qui se maintient prédominant seulement dans les interjections.

Comme exemple de perception globale de l'image phonique, je citerais la phrase: „řežme dříví na polínka“ (scions du bois en bûches) que l'enfant reproduit: „žežme džíví na olínka“. „Olinka“, c'est un nom propre que le garçon entend tous les jours, tandis qu'il n'a jamais entendu auparavant le mot „polínka“ (les bûches). Puis il a remplacé le mot cité par un autre, „kolínka“ (les genoux), plus courant que „polínka“ et enfin, à l'âge de deux ans accomplis, le mot „polínka“ est apparu.

De semblables substitutions surgissent souvent pendant le développement du langage de l'enfant. Il entend par exemple à la radio le mot „soudnička“ (Tribunaux), et le reproduit comme „solnička“ (la salière). L'expression „promítat film“ (projeter le film), est remplacé par „promíchat film“ (pétrir le film), „brusličky“ (les patins) par „brusinky“ (airelles rouges), etc. Des cas analogues se rencontrent aussi chez d'autres auteurs.³⁵

Un autre problème se présente encore, et c'est la question du répertoire de phonèmes de la langue maternelle. On dirait que l'enfant ne possède qu'un répertoire très limité de phonèmes. A vrai dire, il remplace souvent deux ou trois phonèmes différents par une seule consonne, il ne réalise pas les groupes de consonnes, il simplifie les diphtongues, la quantité des voyelles est souvent influencée par le style phonique (p. ex. la parole emphatique) ou même la quantité est réalisée comme conséquence de l'„allongement de compensation“, etc. Il se pose alors cette question: quand l'enfant entend-il les sons isolés et conçoit-il leur fonction distinctive et quand commence-t-il à les distinguer en les articulant? Il semble que ces deux points de vue ne doivent être jamais confondus. D'après mes observations, l'enfant, à un certain âge (la limite de cet âge étant tout à fait individuelle), domine tout le répertoire de phonèmes de sa langue maternelle et cela à l'époque où quelques phonèmes échappent encore à sa réalisation. Je citerai au moins un exemple:

Le phonème *r* est l'un des derniers que l'enfant réalise. Ordinairement, il est remplacé par la consonne *l*; on n'observe alors aucune différence entre les mots: *vláski* (vlásky — les cheveux) — *vláski* (vrásky — les rides), etc. Quand bien même, l'enfant réagit contre notre imitation fidèle de sa mauvaise prononciation. Mon garçon raconte: — Il est venue une nouvelle fillette qui s'appelle Ilenka. — Je répète sa prononciation en demandant: Ilenka? — Mais non Ilenka — répond-il — tu dois plus crier. — Il n'est content ni de l'articulation renforcée, en m'expliquant qu'il faut „forcer la voix autrement“. Enfin il manifeste sa satisfaction quand je prononce *Irenka*, en disant: *šak žíkam Ilenka* (je dis donc Irenka).

Les mêmes objections du garçon se répétaient dans les phrases: *Jiříček má*

vláski (vlásky — les cheveux), *babička má vláski* (vrásky — les rides), et aussi chez d'autres phonèmes: *jede toňiček* (jede koníček — un cheval passe), mais *chlapeček toňiček* (chlapeček Toníček — le garçon Toine); *uvaš kašičku* (uvaž kašičku — fais bouillir de la bouillie), *uvaš mašličku* (uvaž mašličku — fais mon noeud de ruban). Ainsi, dans la conversation des enfants, on pourrait trouver des illustrations montrant comment les enfants corrigent eux-mêmes leurs fautes d'articulation: „*Neříkej lučička, ale ručička!*“ (Ne dis pas „lučička“ mais „ručička“.) — „*Šak žikám lučička*“. (Mais je dis „lučička“.)

Ce problème exigera encore beaucoup d'observations patientes et pour sa solution on devra tenir compte aussi des vues de la psychologie du langage. Formulons, en attendant, les conclusions de mes observations: De même qu'on peut affirmer aujourd'hui que l'enfant comprend le langage bien plus tôt qu'il ne commence à s'en servir, on dirait, en ce qui regarde le stade postérieur de l'évolution de son langage, ceci: l'enfant perçoit d'abord la structure phonologique de la langue et ce n'est que plus tard qu'il acquiert la réalisation correcte des phonèmes. Il entend et comprend déjà dans les premières étapes du développement du langage plus qu'on ne le croit, comme l'avait exprimé Jespersen dans cette expression si juste: „Little pitchers have long ears...“

NOTES

¹ Des exemples sont choisis du matériel acquis par l'observation méthodique de l'évolution du langage d'un enfant tchèque, Jiří P. (né le 20 janvier 1955), dès le commencement de ses réalisations de la parole.

² C. et W. Stern, *Die Kindersprache*, Leipzig 1928, 338.

³ C. et W. Stern, *l. c.* 342.

⁴ P. Zima, *Souhláská ř v českém systému znělostní asimilace*. (Sborník slavistických prací věnovaných IV. sjezdu slavistů v Moskvě), Praha 1958, 36—43.

⁵ K. Ohnesorg, *Fonetická studie o dětské řeči*, Praha 1948, 48. (Cité ensuite comme *F. s.*)

⁶ O. Jespersen, *Language, Its Nature, Development and Origin*, London 1922, § 4.

⁷ *F. s.* 42.

⁸ S. Pfanhauser, *Rozwój mowy dziecka*. Prace filologiczne XV/1, Warszawa 1930, 294.

⁹ *F. s.* 45.

¹⁰ J. Janko, la revue *ČMF* 24, 1938, 132.

¹¹ P. Guillaume, *L'imitation chez l'enfant*, Paris, 1925, 41.

¹² M. Grammont, *Observations sur le langage des enfants*. Mélanges à Meillet, Paris 1902, 71.

¹³ A. Grégoire, *L'apprentissage du langage*, Paris 1937, 172.

¹⁴ R. Jakobson, *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*, Uppsala 1941, 2.

¹⁵ *F. s.* 42.

¹⁶ A. Grégoire, *l. c.* 252.

¹⁷ O. Jespersen, *l. c.* 108.

¹⁸ K. Ohnesorg, *O mluvním vývoji dítěte*, Praha 1948, 39. (Cité ensuite comme *M. v.*)

¹⁹ *M. v.* 37.

²⁰ J. Janko, dans la revue *ČMF* 25, 1939, 216.

²¹ O. Jespersen, *l. c.* 7.

²² C. u W. Stern, *l. c.* 335; A. Grégoire, *l. c.* 264; A. N. Gvozdev, *Usvoeniye rebenkom zvukovoj storony russkogo jazyka*, Moskva 1948, 13; P. Smoczyński, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódź 1955, 197; B. Kitterman, *Opyt izučeniya slogovoj eliziji v det'skom jazyke*. (Russkij filologičeskij vestnik 69), Warszawa 1913, 65.

²³ J. Vachek, *K znělostnímu protikladu souhlásek v češtině a v angličtině*. (Mélanges à Trávniček — Studie ze slovanské jazykovědy), Praha 1958, 15.

²⁴ *M. v.* 37.

²⁵ F. Trávniček, *O vývoji dětské řeči*. (Sborník V. pedologického sjezdu), Brno 1931, 150.

²⁶ J. Janko dans la revue *ČMF* 14, 1938, 132.

²⁷ C. u W. Stern, *l. c.* 336.

²⁸ M. Cohen, *Sur les langages successifs de l'enfant*. (Mélanges à Vendryes), Paris 1925,

²⁹ J. A. Feyeux, *L'acquisition du langage et ses retards*, Trévoux (Faculté de médecine et de pharmacie de Lyon), 1932. 163.

³⁰ M. Grammont, l. c. 69.

³¹ A. Grégoire, l. c. 206.

³² F. s. 52.

³³ J. Janko dans la revue *ČMF* 24, 1938, 131.

³⁴ F. s. 46.

³⁵ F. s. 61; M. v. 45; cp. aussi T. Slama-Cazacu, *Relațiile dintre gîndire și limbaj în ontogeneză*, București 1957, 491.

PŘÍSPĚVEK KE STUDIU FONETIKY DĚTSKÉ ŘEČI

V poslední době vyšla řada nových publikací věnovaných otázce jazykového vývoje dítěte. Tato studie by chtěla být dalším příspěvkem na tomto poli. Doklady byly vybrány z materiálu získaného soustavným pozorováním výslovnosti českého dítěte Jiřího P., nar. 20. 1. 1955, od začátku jeho mluvních projevů do dovršení 3 a půl roku, kdy dítě zvládlo artikulaci všech hlásek. Vybrané doklady jsou srovnány s fonetickými realizacemi jiných dětí, jak jsou zachyceny v dosavadní literatuře.

Z bohaté problematiky bylo zvoleno několik dílčích otázek, týkajících se hlavně fonetických změn, jak se projevovaly v různých stadiích mluvního vývoje pozorovaného dítěte. Jsou to: asimilace, disimilace, realizace souhláskových skupin, metathese, krácení slov a neustálené korelační protiklady znělosti. Krom ukázek jednotlivých fonetických změn, obsahuje studie i pokus o výklad některých z nich s přihlédnutím k vlivu „perseverace“. Samostatná část pojednává o zvláštním postavení interjekcí a onomatopoi v dětské řeči. Práce je zakončena úvahou o vztahu mezi dětským slyšením fonologické struktury mateřského jazyka a její fonetickou realizací.

К ИЗУЧЕНИЮ ФОНЕТИКИ ДЕТСКОЙ РЕЧИ

В последнее время появились ряд новых публикаций, посвященных вопросу о развитии языка ребенка. Настоящая статья продолжает исследование этого вопроса. Примеры отобраны из материала, собранного путем систематических наблюдений за произношением чешского ребенка Пржи П., рожденного 20 января 1955 г., начиная с первых его речевых проявлений до совершения 3½ г., когда мальчик овладел артикуляцией всех звуков. Приведенные примеры сравниваются с фонетической реализацией других детей, установленной в современной специальной литературе.

Из богатой проблематики автор выбрала несколько частных вопросов, касающихся, главным образом, фонетических изменений, которые проявлялись на разных стадиях развития речи наблюдаемого ребенка: ассимиляция, диссимиляция, реализация групп согласных, метатеза, сокращение слов и неупроченная корреляция звонких и глухих согласных. Кроме примеров отдельных фонетических изменений, статья содержит также попытку объяснить некоторые из этих изменений с учетом влияния „персеверации“. В самостоятельной части статьи автор дает изложение особого места, которое занимают междометия и звукоподражательные выражения в детской речи. В заключении статьи рассматриваются отношения между восприятием фонологической структуры родного языка и ее фонетической реализацией у ребенка.