

Québec français



Le savoir-écouter à l'élémentaire, guide pratique 2

Christophe Hopper

Number 23, October 1976

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56743ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Hopper, C. (1976). Le savoir-écouter à l'élémentaire, guide pratique 2. *Québec français*, (23), 33–36.

LE SAVOIR-ÉCOUTER À L'ÉLÉMENTAIRE guide pratique 2

Dans le numéro 22, j'ai proposé des exemples d'activités à faire en classe pour les deux premiers aspects de l'écoute mécanique: la mémoire auditive et la compréhension primaire. Cet article, deuxième d'une série de cinq, complète l'écoute mécanique.

Un matériel à faire

Dans le dernier article, j'ai suggéré des variantes et offert des commentaires sur les activités dans le but de vous aider à préparer votre propre matériel en savoir-écouter à partir des exemples que je proposais. Je suppose maintenant que vous avez pris le tour et que je pourrai y aller plus rondement avec moins d'exemples et de commentaires.

3) DISCRIMINATION DE SONS ET DE BRUITS

Il existe déjà un matériel sur disque et sur bande sonore qui peut donner lieu à des activités de discrimination: je pense au matériel expérimental de Français III, aux collections de disques Végaet et Audio-Caméra d'effets sonores, aux disques *Au pays du langage* et *J'apprends à écouter* chez Brault et Bouthillier, etc. Le contenu sonore offre des bruits et des sons usuels: des cris d'animaux, des instruments de musique, des bruits qu'on entend à la maison et ainsi de suite. On demande aux enfants d'écouter attentivement pour reconnaître autant de bruits que possible. On peut ré-écouter plusieurs fois en cas de doute ou de désaccord et discuter des perceptions différentes qu'on peut avoir du même bruit.

Mais il y a un tas d'activités amusantes que vous pouvez faire en classe sans nécessairement recourir à du matériel préfabriqué. Il s'agit d'organiser une mise en scène où un enfant ou une équipe font des bruits que les autres doivent essayer

d'identifier. Les bruiteurs s'exécutent derrière un écran (un sac d'école, un pupitre, une grande feuille de papier) de façon que les autres ne voient pas comment ils produisent leurs bruits. À l'aide d'objets hétéroclites (bocaux, billes, eau, boîtes de carton, crayons, papier, etc.), ils tapent, frappent, font sonner et s'entrechoquer diverses combinaisons d'objets. Les auditeurs essayeront de reconnaître le « plouk » d'une bille qui tombe dans un verre d'eau ou le son donné par une « chi-quenaude » dans un paquet de cigarettes vide ou encore le « ffs » d'une allumette qui s'éteint dans l'eau (ne pas réduire l'école en cendres).

D'autres activités se basent sur la perception du volume, de la durée (et du rythme), de la hauteur et du timbre d'un son ou d'une suite de sons. Il s'agit d'activités collectives qui se font d'habitude oralement, mais si vous cherchez des symboles écrits, voici quelques suggestions:

Volume ○ son fort
○ son faible

Durée — son court
—— son long

Hauteur — —
— —

Rythme — · — comme le code Morse

Il est possible de combiner des symboles pour tenir compte de suites de sons impliquant des volumes, durées ou hauteurs divers.

Il est banal de dire que l'enfant devrait être « actif », banal et vrai. Des activités d'écoute mécanique nous prédisposent trop souvent à une situation passive où le maître (ou le magnétophone) parle tout seul en avant, alors que les enfants, transpercés de silence, doivent rester immobiles. Chaque fois que ce sera possible, vous tâcherez de vous faire remplacer par des élèves ou par une équipe d'enfants et de faire faire des

activités à l'intérieur des équipes. Dans un jeu sur la hauteur, par exemple, une équipe d'enfants joue à faire sonner et à arranger dans l'ordre décroissant de hauteur cinq ou six récipients vides (bouteilles, verres, tasses, bocaux, etc.). Chaque équipe fait entendre sa suite aux autres pour la vérifier et troque quelques-uns de ses récipients contre ceux venant d'autres équipes pour recommencer le jeu. Votre rôle est alors celui d'un organisateur, d'un metteur en scène, d'un arbitre.

J'ai parlé plus haut du timbre. Les équipes se chargeraient de regrouper des sons qui ont à peu près la même qualité. L'une ou l'autre des équipes pourrait se spécialiser dans les sons creux ou les cliquetis ou les résonances, par exemple. Chaque équipe fait entendre à toute la classe les sons et les bruits qu'elle juge voisins. Tout le monde commente la perception et le classement des bruits présentés.

4) ANALYSE DE SONS ET D'ASSEMBLAGES DE SONS

La paire minimale

La technique de la paire minimale consiste à faire entendre à l'enfant des paires de mots réels ou imaginés en lui demandant de dire si les mots sont « pareils » ou « pas pareils ». Ex: ça / ça; chat / ça; chat / chat; ça / chat.

Les paires doivent se distinguer par un seul son, ce qui nous permet de constater si l'enfant perçoit bien la différence visée. La paire minimale n'est utile qu'à la maternelle et en première année, ceci sur une base individuelle et diagnostique. Supposons, par exemple, qu'un enfant prononce « sapeau » au lieu de « chapeau ». Vous voulez savoir s'il s'agit d'un simple problème d'articulation (qui se résorbera, normalement, sans intervention pédagogique) ou d'un problème d'articulation causé par son incapacité de distinguer entre /s/ et /ʃ/. De façon générale, un premier essai de paires minimales vous indiquera que l'enfant perçoit bien la différence sans toutefois pouvoir la reproduire. (Ça viendra). Dans le cas contraire, vous pouvez l'aider à percevoir la différence en lui proposant des jeux occasionnels sur des paires minimales appropriées.

L'utilisation des paires minimales pour fins d'évaluation ou avec des groupes d'enfants plus vieux est abusive.

Exemples d'activités

A. Compter le nombre de « grands sons » (syllabes)

Demander aux enfants de compter de nombre de syllabes en tapant des mains.

J'y vais 2 fois
éléphant 3 fois

Pour les plus vieux, parler de « syllabes », choisir des suites plus longues et ne pas faire taper.

B. Compter le nombre de sons (1)

Écoute le mot que je te dis. Pour chaque son que tu entends, fais un ○ dans un des carrés. Exemple:

chapeau:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

lit:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

On propose un prolongement (1):
... nous procédons à l'inverse.
Dessin au tableau



Les élèves trouvent des mots qui conviennent au dessin. Pour varier le jeu, l'un d'eux décide du dessin. L'enfant devient animateur.

C. Identifier / Compter un son qui se répète

Dans un mot ou une phrase, EX: *J'ai vu un éléphant*, vous demandez aux enfants:

- 1) Combien de fois ils entendent le son /e/ (ou tout autre son),
- ou 2) Quel son se répète 3 fois
- ou 3) Quel est le son qui se répète et combien de fois il se répète.

D. Exclure le mot qui ne convient pas à la suite (1)

Consigne: La suite contient des mots ayant un son qui se répète. Trouve le mot qui ne contient pas le son répété. Fais un X dans la case qui le représente.

Exemples: moto bouche manteau

<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
église	établi	poudre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

E. Compléter une suite (1)

Consigne: Je dis 2 mots. Trouve un mot qui continue la suite.

- Exemples: 1) lapin, boudin, ————— Ë
 2) clou, cravate, ————— K
 3) amène, homme, ————— m

Il s'agit de compléter la suite par n'importe quel mot qui contient le son qui est commun aux deux premiers. Ainsi, pour le premier exemple, on peut répondre par « dindon », « fin », « indien », etc.

F. Exclure un mot selon la position du son commun.

Trouver des suites de mots contenant tous un même son et demander aux enfants d'exclure un des mots.

EX: montagne allumette moi
 lunette miel utile

On exclut « allumette » parce que le son commun, /m/, y est en position médiane alors que dans « montagnes » et « moi », /m/ est en position initiale.

5) ANALYSE DE LA PRODUCTION DE SONS (PHONATION)

Il ne s'agit pas d'activités d'écoute, au sens strict, mais plutôt d'activités d'observation et de discussion sur la production de sons. Une première tâche consiste à faire l'inventaire des sons dont on se sert en parlant. Pour les plus jeunes enfants, vous pouvez les aider d'une façon assez suivie, quitte même

à leur présenter plus ou moins directement une liste de sons. Pour le deuxième cycle, cependant, il est préférable de laisser les enfants plus libres dans leur réflexion. Les équipes choisiront sans doute différentes façons de travailler. Les uns peuvent partir de l'orthographe pour compter le nombre de sons qu'ils rencontreront (ils vont se casser le nez, laissez-les faire); les autres peuvent faire parler un membre de l'équipe pour noter combien de sons différents il produit effectivement. Tous auront à faire face à un problème insurmontable: l'inefficacité de l'orthographe pour rendre compte des sons du langage. Certaines lettres donnent plus d'un son (Ex: « c », « g »). Le « x », par exemple, représente les sons /ks/ et même /gz/. Certains sons exigent des graphies complexes (« ch », « on »). On est en effet loin d'un alphabet où une seule lettre représenterait un seul son et vice-versa. Vous pourrez donc prévoir les problèmes que les enfants vont rencontrer, mais vous éviterez d'intervenir trop tôt: vous attendrez qu'ils soient bien conscients du problème et qu'ils aient déjà tenté de le résoudre.

Comment rendre compte des sons du français? Un code phonétique est absolument nécessaire, par exemple, l'Alphabet phonétique international ou une variante de celui-ci. Si vous hésitez à l'introduire, vous pouvez toujours recourir à une orthographe modifiée qui tiendra compte de presque tous les sons qui font problème: « ch », « ou », « an », « à », etc. Mais là encore, vous risquez d'avoir des confusions entre cette orthographe « phonétisée » et l'orthographe habituelle. Pour éviter cet écueil, il est donc souhaitable que les graphies qui posent problème soient remplacées par un nouveau signe — n'importe lequel — inventé par les enfants. La conception de ce nouveau code phonétique devrait être l'oeuvre des enfants et non pas du maître.

À la fin de cette étape, vous disposez d'une liste de sons et d'une façon particulière de les noter. Les enfants ne trouveront peut-être pas les classiques « 36 phonèmes du français standard ». Certains sons sont effectivement trop rapprochés pour qu'on les distingue bien (Ex: [ɔ] et [œ]). D'autre part, ils remarqueront, souhaitons-le, des sons typiquement québécois ([dz] de « dire », [i] de « vite », plusieurs sortes de « r », etc.) Il faut les ajouter à la liste.

Cette étape, avec toute la discussion qu'elle suppose, n'est pas vite faite. Vous y passerez un certain temps et c'est normal. Le but n'est pas d'en arriver à un code phonétique qui ferait plaisir à des linguistes, mais plutôt à une approximation qui permettra aux enfants de rendre compte, dans les grandes lignes, des sons qu'ils entendent.

Voici maintenant des exemples d'activités plus spécifiques que vous pouvez tenter en analyse de la phonation.

EXEMPLES D'ACTIVITÉS

A. Sons qui font vibrer les cordes vocales.

Mettre la main sur la gorge et prononcer les sons de la liste que la classe a établie ensemble. Quels sons font vibrer la gorge?

[Voyelles et consonnes sonores.]

B. Sons qui durent / ne durent pas

Quels sont les sons qu'on peut prononcer longtemps et sans arrêter?

Chaque équipe repasse la liste.

[Voyelles et certaines consonnes (f, z, etc.)]

Quels sons ne durent pas si longtemps?

[t, b, etc.]

C. Sons du nez

Placer un miroir sous le nez et parler.

Quels sons laissent une buée sur le miroir?

[Voyelles nasales et m, n, et ŋ]

Pincer le nez et prononcer les mêmes sons. Quels sons « s'éteignent »?

[m, n, ŋ]

D. Sons qui font une explosion d'air

Suspendre une feuille de papier devant la bouche et prononcer la liste de sons. Quels sons font bouger la feuille?

[p, t, k, b, d, g]

E. Sons criards

Quels sont les sons qu'on peut crier très fort?

[Voyelles]

Quels sons peuvent se crier un peu?

[z, v, s, etc.]

Quels sons sont difficiles ou impossibles à crier quand ils sont tout seuls?

[b, d, g, p, t, k]

F. Sons amis

Il existe des paires de sons dont l'un fait vibrer la gorge et l'autre pas.

Quels sont-ils?

[f et v; s et z; etc.]

Les Lettres Québécoises

Revue de l'actualité littéraire

Chroniques

Roman

Poésie

Théâtre

Études littéraires

Essais

Livres à revisiter

Rééditions

La part des arts

Une entrevue chaque fois

Les dits et faits de la saison

Porte ouverte

Éditions spéciales

Collaborateurs

Gabrielle Poulin

André Vanasse

André G. Bourassa

Pierre Nepveu

Denis St-Jacques

René Dionne

André Dionne

Patrick Imbert

Nicole Bourbonnais

Jacques Lazure

François Gagnon

Donald Smith

Chez votre dépositaire: \$1.00

Abonnements (\$6.00 pour 4 numéros)

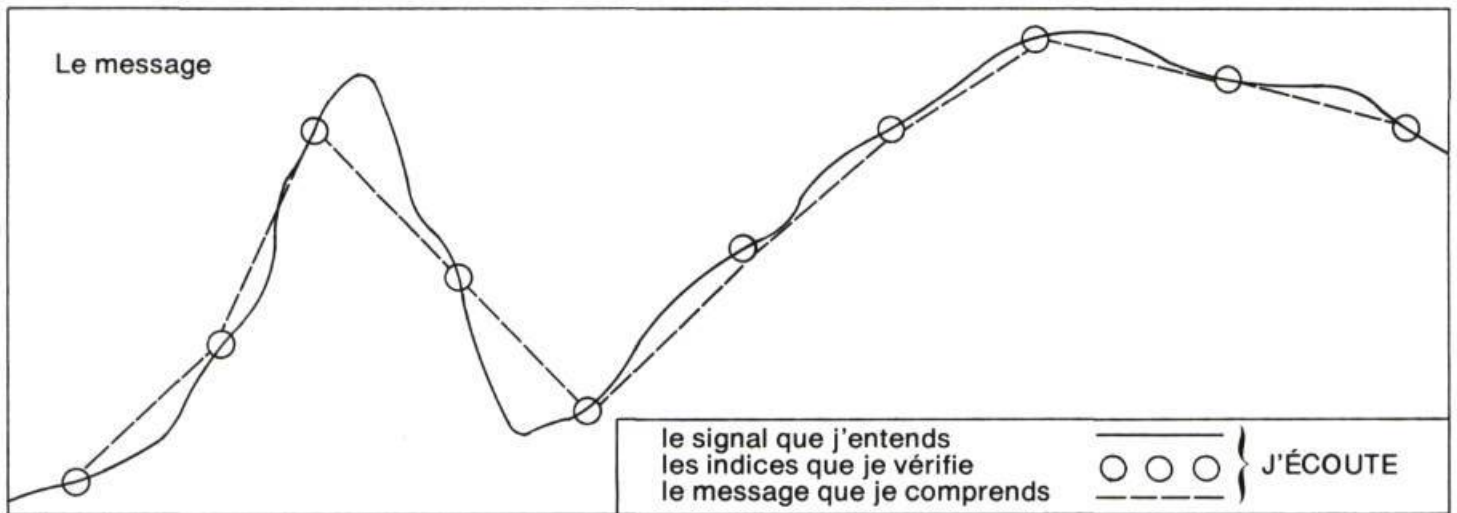
Numéro 3 paraît en sept 76

Direction: Adrien Thério

Les Lettres québécoises

C.P. 1840, Station B, Montréal Qué.

DESCRIPTION DE L'ÉCOUTE



Avant d'aller plus loin, je voudrais tenter une description rapide et sans prétention scientifique de l'écoute. Le graphique représente les 3 aspects de l'écoute:

- 1) J'*entends* en captant un signal sonore,
- 2) Je *vérifie* en comparant ce que j'entends à ce que je m'attendais à entendre,
- 3) Je *comprends* en reconstruisant le sens du message.

J'entends

J'entends un signal sonore que je capte bien...

- Si le signal est audible: si on parle assez fort, s'il n'y a pas trop de bruit ambiant, si je m'oriente vers la source du signal, etc.
- Si mon oreille fonctionne normalement: si je ne suis pas sourd, si je n'ai pas une perte auditive à certaines fréquences, si je ne viens pas d'être abasourdi par un bruit fort, etc.
- Si je reconnais le système des sons et des intonations de la langue: si je distingue des sons voisins (Ex: [f] [s]), si je perçois les oppositions pertinentes (Ex: [f ≠ v]), si je reconnais comme étant un même son deux sons différents (un Montréalais peut prononcer [r] de la langue qu'un Québécois dirait le [R] de la gorge, mais les deux « entendent » le même son), etc.

Je vérifie

Pendant que j'entends parler l'autre je suis constamment en train d'anticiper ce qu'il va me dire. À preuve, on est souvent conscient de savoir à l'avance ce que l'autre va dire avant même qu'il le dise. S'il hésite, il peut même arriver qu'on ait si bien anticipé son message qu'on est porté à lui suggérer le mot ou l'expression qu'il cherche pour le compléter. Anticiper, c'est formuler inconsciemment en écoutant un message parallèle à celui que l'autre formule en parlant.

Mon problème quand j'écoute, c'est de savoir si le message que je suis en train de formuler correspond effectivement au message que l'autre est en train de dire. Vérifier en comparant les deux messages terme à terme serait inefficace. Pour y aller plus rapidement, j'isolerais seulement certains indices significatifs; je n'ai pas besoin de vérifier ni tous les sons en entier ni même tous les mots. J'entends les bouts du signal entre les indices sans les analyser: ils sont comme des bruits parasites sur lesquels je ne porte pas attention.

Ce serait un peu comme le contrôle de qualité, dans une usine, sur une machine qui produit des milliers de pièces par jour. Pour vérifier si les pièces effectivement produites sont conformes à celles qu'on souhaitait produire, l'on choisira pour inspection une pièce sur cent ou sur mille, quitte à rectifier quand on en trouvera une de défectueuse. Pas besoin d'inspecter les 99 ou 999 autres.

Je comprends

La vérification des indices aura confirmé dans quelle mesure le message que l'autre a effectivement dit était conforme au message que j'anticipais. Je reconstruis le message d'après les indices confirmés. Le message ainsi reformulé est plus près du message que l'autre me destinait, sans jamais que les deux coïncident parfaitement.

Malgré tous les soins qu'aurait pris l'autre pour se faire comprendre, c'est finalement moi, en tant que récepteur, qui interprète le message à ma façon. Supposons que je vous croise, vous, lecteur, au prochain colloque de l'A.Q.P.F. Il est brièvement question du texte que vous êtes en train de lire. Selon un tas de facteurs linguistiques et extra-linguistiques (y compris mon tempérament, le temps qu'il fait et ce que j'ai mangé pour déjeuner, des facteurs qui vous échappent totalement), je prévois à l'avance votre réaction. Vous m'en glissez un mot: « J'ai trouvé ton article très intéressant ». Le sens que vous prêtez à cette phrase peut être: « J'ai lu, je l'ai compris, j'y ai réfléchi. » Pour ma part, je peux très bien comprendre que vous avez choisi une manière élégante pour éviter de discuter du fond.

Comprendre, c'est projeter son propre sens sur ce qu'on entend en reconstruisant le message à partir d'indices vérifiés et en interprétant ce message selon ce qu'on connaît de la langue et de la vie (savoir, expérience). En ce sens, ma compréhension sera incomplète dans la mesure où je ne saisis pas tel mot, telle tournure ou telle prononciation et où le contenu du message dépasse mon expérience ou ce que je peux savoir (Ex: l'art baroque, ce que vous faisiez entre minuit et trois heures). Nous étudierons cela dans le prochain article qui portera sur *l'écoute et la compréhension*.

Christophe Hopper

- 1 D'après Jardine, Lévis, Gaudreau et Valiquette (1976); un matériel original inédit produit pour la 2^e année dans le cadre du P.P.M.F. élémentaire de l'Université de Montréal à la C.S. de Mont-Fort.