



**HAL**  
open science

# Une étude des phonogrammes privilégiés par des scripteurs de niveau CP pour la transcription des phonèmes /e/ et /ɛ/

Laura Vallance

## ► To cite this version:

Laura Vallance. Une étude des phonogrammes privilégiés par des scripteurs de niveau CP pour la transcription des phonèmes /e/ et /ɛ/. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01177974

**HAL Id: dumas-01177974**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01177974>**

Submitted on 17 Jul 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**UNE ÉTUDE DES PHONOGRAMMES  
PRIVILÉGIÉS PAR DES SCRIPTEURS DE  
NIVEAU CP POUR LA TRANSCRIPTION DES  
PHONÈMES /e/ ET/ɛ/**

**VALLANCE Laura**

Sous la direction de BRISSAUD Catherine

UFR LLASIC

---

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits – Sciences du langage

Spécialité : Didactique du français

Année universitaire 2014-2015





**Déclaration anti-plagiat**  
Document **à scanner** après signature  
et **à intégrer** au mémoire électronique

---

**DECLARATION**

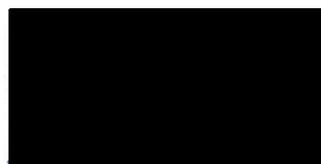
1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : VALLANCE

PRENOM : Laura

DATE : 29/06/2015

SIGNATURE :



## Remerciements

Je remercie Catherine Brissaud pour ses nombreuses relectures et son soutien constant.

Je remercie également Corinne Totereau pour ses éclairages théoriques et Claude Ponton pour son aide technologique.

Merci à Claire pour nos discussions animées sur l'orthographe française et à Denis pour ses relectures ainsi que ses recomptages.

**Mots clés** : orthographe, polyvalence graphique, archiphonème /E/, acquisition de l'écrit, corpus scolaire

Les difficultés du français écrit ne reposent pas uniquement sur la complexité des règles grammaticales, mais avant tout sur son système orthographique opaque, qui représente un obstacle de taille que les élèves rencontrent au début de l'apprentissage de l'écrit. Cette opacité dans la relation phonographique est due au manque de bi-univocité causé par une importante polyvalence graphique et des phénomènes d'homophonie. L'objectif de cette étude est de relever les graphèmes utilisés par de jeunes scripteurs de CP afin de transcrire le phonème /E/. Notre corpus est composé des productions d'écrit provenant de onze classes de l'Académie de Grenoble. Les résultats mettent en lumière une généralisation de l'utilisation du graphème *é* pour noter la voyelle fermée /e/, comme la voyelle ouverte /ɛ/, quelle que soit la place occupée dans le mot par le phonème. L'homophonie se mêlant à la polyvalence verbale, les monosyllabes comportant /E/ (c'est/ses, et/est) se trouvent également écrit avec le graphème *é*. Ces résultats semblent suggérer une certaine lacune au niveau didactique concernant ce phonème, ainsi qu'une évolution de la prononciation qui distingue de moins en moins l'opposition voyelle fermée et voyelle ouverte. Ce changement pousse les scripteurs à neutraliser l'opposition en faveur de la voyelle fermée.

## Table des matières

|   |    |
|---|----|
| Table des matières .....  | 1  |
| Introduction.....   | 3  |
| Partie I – Le système orthographique du français et l’acquisition de l’écrit.....   | 5  |
| Chapitre 1 – Le système d’écriture du français actuel .....   | 6  |
| 1) Brève histoire .....   | 6  |
| Une construction pas à pas .....  | 6  |
| Une langue vivante.....   | 8  |
| 2) Caractérisation du français écrit – Principes généraux.....  | 9  |
| Principe phonographique.....  | 9  |
| Principe sémiographique.....  | 9  |
| La non-biunivocité du français et la polyvalence graphique .....  | 11 |
| 3) Le matériel graphique .....  | 12 |
| Le graphème.....  | 12 |
| Le plurisystème du français.....  | 13 |
| Le plurisystème en détail.....  | 14 |
| 4) Un cas de polyvalence graphique : l’archiphonème /E/ .....   | 24 |
| Chapitre 2 – L’acquisition de l’écriture et des formes orthographiques .....  | 28 |
| 1) Qu’est-ce que l’écriture et comment orthographions-nous ? .....  | 28 |
| L’écrit : une modalité de communication particulière.....   | 28 |
| Des procédures d’experts.....   | 29 |
| 2) Comment l’enfant apprend-il ? .....  | 31 |
| L’acquisition de l’écrit.....   | 31 |
| Un modèle d’acquisition .....   | 31 |
| La segmentation .....   | 38 |
| Correspondances phonographiques et polyvalence .....  | 39 |
| L’acquisition des formes orthographiques et des régularités.....  | 40 |
| 3) Les orthographes approchées.....   | 41 |
| Ecritures/orthographes inventées ou approchées?.....  | 41 |
| Ce qu’elles nous apprennent.....  | 43 |
| Ce qu’elles apportent aux élèves .....  | 46 |
| Partie II – Quels phonogrammes sont privilégiés par de jeunes scripteurs de niveau CP, afin de transcrire les phonèmes /e/ et /ɛ/ ? ..... | 48 |
| Chapitre 1 - Présentation du corpus et méthodologie .....   | 49 |
| 1) Un projet d’envergure nationale .....  | 49 |

|  |            |
|--|------------|
| 2) Une production d'écrit .....  | 50         |
| 3) Méthodologie de traitement du corpus .....                                  | 50         |
| Chapitre 2 - Analyse du corpus .....   | 52         |
| 1) Les graphèmes.....  | 52         |
| 1.1. Les graphèmes en position initiale.....                                   | 53         |
| 1.1.1 Corpus.....  | 53         |
| 1.1.2. Manulex-infra (2007) .....  | 55         |
| 1.2. Les graphèmes en position médiane .....                                   | 56         |
| 1.2.1 Corpus.....  | 56         |
| 1.2.2 Manulex-infra (2007) .....   | 58         |
| 1.3. Les graphèmes en position finale et finales verbales.....                 | 59         |
| 1.3.1. Corpus.....   | 59         |
| 1.3.2. Manulex-infra (2007) .....  | 62         |
| 2) Les monosyllabes.....   | 63         |
| 2.1. Les monosyllabes non verbaux .....  | 64         |
| 2.1.1. Corpus.....   | 64         |
| 2.1.2. Manulex (2004).....   | 66         |
| 2.2. Les monosyllabes verbaux .....  | 68         |
| 2.2.1. Corpus.....   | 68         |
| 2.2.2. Manulex (2004).....   | 70         |
| 2.3. Les cas d'homophonie .....  | 71         |
| 2.3.1 /e/ .....  | 71         |
| 2.3.2 /me/ .....   | 73         |
| 2.3.3. /se/.....   | 74         |
| 3) Synthèse des résultats.....   | 75         |
| 4) La variation graphique : un témoin de développement de l'acquisition ?..... | 77         |
| <b>Conclusion .....</b>  | <b>79</b>  |
| <b>Bibliographie.....</b>  | <b>83</b>  |
| <b>Table des annexes .....</b>   | <b>86</b>  |
| <b>Table des figures et tableaux.....</b>                                      | <b>126</b> |

## Introduction

Après avoir écrit un premier mémoire sur la révision orthographique chez des élèves de CM2 lors de ma première année de master, j'ai naturellement souhaité continuer dans le domaine de la didactique de l'écrit et de l'orthographe plus précisément, pour ce travail-ci. J'ai eu l'occasion de participer au projet Lire-Écrire CP porté par l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ), ce qui a orienté mon sujet sur ce niveau scolaire. *A priori*, l'« orthographe » n'apparaît pas comme une priorité au CP. C'est le cycle des apprentissages fondamentaux en mathématique et en français. Dans cette dernière matière, il va s'agir de continuer le travail commencé en maternelle concernant le développement de la conscience phonologique et l'acquisition des correspondances phonographiques, afin de commencer l'apprentissage de la lecture. Or, les programmes de l'école primaire de 2008, actuellement en vigueur ainsi que le projet de programme (2015) insistent sur l'importance de mener en parallèle l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Or, dès qu'il y a écriture, il y a orthographe.

N. Catach (1995 : 16) définit l'orthographe comme étant « *La manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique)* ». Il s'agit donc d'un ensemble de règles permettant aux scribes d'une époque donnée d'écrire correctement, « sans faute », mais il s'agit également d'un ensemble de systèmes comme l'a montré N. Catach (1978) dans sa description *du plurisystème du français*. C'est en ce sens que nous parlons d'orthographe au CP, car on n'attend pas de ces jeunes élèves qu'ils écrivent sans erreur. On amène donc petit à petit les élèves à porter leur attention sur les différentes parties de ce système. Bien entendu, nous ne parlons pas en classe de *phonogrammes*, *morphogrammes*, *phonèmes*, etc. mais on leur parle par exemple des différents costumes du son /e/, en commencera à évoquer le *s* qui ne s'entend pas lorsqu'il y a plusieurs *chats*, etc. Si les enseignants ont pour mission d'attirer l'attention sur les différents points qui composent notre orthographe, les élèves ne sont pas vierges de connaissances et repèrent certains phénomènes qu'ils tentent, par la suite, de reproduire lorsqu'ils doivent rédiger un texte court. L'orthographe française, par son plurisystème complexe et la polyvalence graphique importante est opaque. L'exemple du /E/ que nous étudions dans cette étude est révélateur. En français, il n'y a pas moins de dix-sept graphèmes qui transcrivent /E/. De plus, l'opposition /e/ et /ɛ/ n'est pas toujours évidente à entendre et à noter, encore moins pour des scribes débutants.

Dans ce mémoire, nous allons nous interroger sur la connaissance en construction qu'ont des élèves de CP sur les correspondances phonographiques. Plus particulièrement, *quels phonogrammes sont privilégiés par de jeunes scripteurs de niveau CP, afin de transcrire les phonèmes /e/ et /ɛ/ ?*

Afin de tenter de répondre à cette problématique, nous allons, dans une première partie théorique, présenter les caractéristiques de l'orthographe française, ainsi que son acquisition. Dans le premier chapitre, nous débiterons par l'histoire de l'orthographe, puis nous présenterons les grands principes qui régissent ce système. Enfin, nous détaillerons son matériel graphique en nous penchant plus particulièrement sur le cas de l'archiphonème /E/, en lien avec notre question de recherche. Dans une seconde partie, nous présenterons tout d'abord le corpus de travail et dans quel cadre il a été recueilli, puis nous l'analyserons en nous basant sur les hypothèses que nous allons maintenant exposer.

Nous l'avons dit, l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture se font en parallèle et supposent les mêmes connaissances concernant les correspondances phonographiques et graphologiques. M. Fayol (2013) précise que la construction du lexique orthographique se fait en partie par la lecture. Ainsi, la fréquence de rencontre avec les mots a une importance dans l'acquisition des formes orthographiques. L'auteur indique également que lors de ces rencontres, l'attention des jeunes élèves est portée sur l'initiale et la finale des mots. C'est pourquoi, nous faisons comme première hypothèse que les élèves de CP utiliseront plus facilement certains graphèmes dans certaines positions (régularités graphotactiques), notamment à l'initiale et en finale (par exemple, -er ou -é en finale verbale, é- ou e- en position initiale) et que finalement, c'est en position médiane qu'il y aura le plus de variation. Nous pensons que les monosyllabes (*les, mais, et, très*, par exemple) auront un traitement différent : nous faisons l'hypothèse qu'il y aura moins de variation concernant ces formes aussi, nous les avons traités séparément.

Partie I – Le système orthographique du français et l’acquisition de  
l’écrit

## Chapitre 1 – Le système d’écriture du français actuel

### 1) Brève histoire

#### Une construction pas à pas

Au commencement était le latin. Les premiers scripteurs du français ont transféré la tradition latine en utilisant l’alphabet latin pour coder cette jeune langue qu’était la langue française. En effet, le système d’écriture du français s’est tout d’abord calqué sur celui du latin, qui répond au principe d’univocité, vers lequel tendent des écritures alphabétiques, contrairement à l’écriture du français moderne.

Cependant, en ancien français, on adopte une écriture proche de la phonétique (Walter, 1988) ; ainsi, [mɛR] s’écrit *mer* et [jɛR], *ier*. Cette première orthographe française souffre tout de même de sa dépendance à l’étymologie et de sa difficulté à noter les voyelles. L’ancien français possédait de nombreuses diphtongues, ainsi que des voyelles que le latin n’avait pas. Du côté des voyelles apparaissent, par exemple, un [y] qui sera transcrit *u*, tandis que le [u] latin s’écrit *ou*, la nasalisation de *a* et *e* devant *m* et *n*, ainsi que la distinction des voyelles ouvertes et des voyelles fermées. De nombreuses diphtongues et triptongues sont introduites comme par exemple *ai*, *ei*, *oi*, *au*, *ieu*, *eau*, etc. (Chaurand, 2011). L’alphabet emprunté de vingt-trois caractères ne suffisait pas (Catach, 1978). À l’époque, par exemple, on ne distinguait pas *i* voyelle et *j* consonne qui étaient notées *i*, ni *u* voyelle de *v* consonne notées *v*<sup>1</sup>. Ainsi, l’orthographe tente de suivre les évolutions orales, mais à la fin du XIII<sup>e</sup> siècle, elle se fige et va se complexifier « pour une meilleure lisibilité des textes » (Walter, 2008 : 321). L’écart entre oral et écrit se creuse à partir de ce moment et N. Catach (2001<sup>2</sup>) note que dès lors, on s’habitue à une langue écrite différente de celle qui est parlée.

---

<sup>1</sup> La distinction sera finalement entérinée par l’Académie Française en 1694, à la demande de Corneille.

<sup>2</sup> Édition posthume

À l'orthographe de l'ancien français (XIe-XIIIe siècle), succède celle du moyen français (XIIIe-XVIe siècle) qui assure la transition entre l'ancienne langue et le français moderne. On voit alors apparaître des changements sur le plan linguistique (changements du système verbal et nominal, transformation de la syntaxe, de l'ordre des mots, etc.), puis sur le plan orthographique (le *h* ajouté à l'initiale de *huile*, *huis*, *huit*, *huistre* avait pour fonction de signaler que le *u* était une voyelle). Les bouleversements culturels et sociaux de l'époque vont avoir un rôle important. Le commerce des livres devient important et les écrits administratifs et les actes judiciaires augmentent. N. Catach (1978 : 22) pointe également l'importance de l'écriture utilisée car on passe de l'écriture caroline à l'écriture gothique plus esthétique et plus rapide. Elle ajoute l'importance grandissante de Paris et de la volonté d'unification de la langue.

Le XVIe siècle marque un tournant dans l'Histoire avec la Renaissance et le développement de l'imprimerie. C'est notamment par cette dernière technologie que va se faire l'adoption des caractères latins et que vont, peu à peu, se fixer les majuscules, la ponctuation et les accents. Sous l'impulsion de Ronsard, sont alors publiées les œuvres de la Pléiade, des traductions ainsi que les œuvres scientifiques et techniques de l'époque en utilisant une orthographe réformée. Parmi les changements, on note l'utilisation d'accents à la place des lettres muettes, notamment *é* en final de mots, ou encore le remplacement de *en* prononcé [ã] par *an*. N. Catach (1978) précise que certaines de ses réformes seront reprises en partie par l'Académie au XVIIIe. Selon l'auteure, elles auraient mérité d'être entièrement suivies car « elles sont dans la véritable tradition du français » (p.28). Puis, de la fin du siècle jusqu'en 1640, l'édition connaît une crise et on constate une régression dans la qualité des livres, les guerres de religions ayant chassé les protestants et parmi eux, nombreux imprimeurs soupçonnés de l'être.

Enfin, c'est à partir du XVIIe siècle que la fixation de l'orthographe s'effectue avec de nombreuses réformes dans le but de la simplifier. A. Chervel (2008 : 48) note que les principales réformes de l'orthographe s'échelonnent entre 1650 et 1835, « suivant un rythme qui transforme, tous les douze ans en moyenne, un aspect important de notre écriture ». Les maisons d'édition et les grands auteurs de l'époque se mettent d'accord pour moderniser l'orthographe et c'est ainsi, par exemple, que le *s* sera préféré au *z* comme marque du pluriel. Robert Estienne préconise dans *Le traicté de la Grammaire Francoise* (1557 : 44) de former le pluriel des mots se terminant par [e] en *-ez*, *lettré* devient *lettrez*, *chargé* devient *chargez*. Bien qu'il existe un courant minoritaire d'auteurs écrivant pour le pluriel *-és*, c'est seulement en 1735 que le basculement s'effectue (Chervel, 2006) et que l'on utilisera le *-s* comme marque du pluriel.

Finalement, en 1694 paraît la première édition du dictionnaire de l'Académie française, fondée par Richelieu en 1635. Cette institution se fixe pour mission de donner « des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences. »<sup>3</sup> : l'Académie fixe le *bon usage*, plus que l'orthographe. Elle a publié en 2011 le troisième fascicule de la neuvième édition (de *Maquereau* à *Quotité*).

Les différents écrits sur l'histoire de notre orthographe permettent de mettre en lumière les évolutions d'une langue et de son écriture en fonction des évolutions politiques et sociales. Ainsi, l'orthographe n'est pas immuable.

### Une langue vivante

N. Catach (1978, 2001) présente les différentes éditions du *Dictionnaire de l'Académie*, en pointant les va- et-vient entre retour à l'étymologie et modernisation, dénombrant ainsi les modifications graphiques d'une édition à une autre. Cela montre que l'orthographe a évolué au cours des siècles et que l'Académie a toujours veillé à aménager le système orthographique du français, préférant souvent imposer *la norme subjective* à *la norme objective* (l'usage). Cette histoire tortueuse, mais non moins dynamique, semble oubliée par certains scripteurs et défenseurs de « la langue » qui n'hésitent pas à confondre la *langue* et son *système d'écriture*. Le dernier texte important concernant l'orthographe française et son évolution, est le *Rapport sur les rectifications de l'orthographe française* du 6 décembre 1990. L'orthographe rectifiée est la référence pour l'éducation nationale, cependant elle n'est pas imposée et « aucune des deux graphies ne peut être tenue pour fautive »<sup>4</sup>. N. Catach (2001 : 369) constate tout de même que les éditions de 2000 du *Petit Larousse Illustré* et du *Petit Robert* comptent « 66% de mots rectifiés sur les 2317 enregistrements concernés ». De plus, les *Rectifications* sont présentées dans des ouvrages tels que le *Bescherelle* ou *Le bon usage* et sont appliquées dans plusieurs revues et ouvrages pédagogiques récents et plusieurs correcteurs informatiques. Cependant, elles semblent encore peu présentes dans les manuels scolaires<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Missions de l'Académie française : <http://www.academie-francaise.fr/linstitution/les-missions>

<sup>4</sup> MEN : <http://eduscol.education.fr/cid59714/orthographe.html#lien2>

<sup>5</sup> Une simple recherche sur le site de trois grands éditeurs scolaires, Retz, Hachette et Hatier me permet d'affirmer que Hatier propose une série *Parcours français* qui stipule être en conformité avec l'orthographe rectifiée. Pour les autres, rien n'est précisé ou mis en avant.

D. Cogis (2005) préconise d’appréhender le système dans sa globalité en tenant compte de l’histoire de l’orthographe et ainsi de proposer un *enseignement raisonnable* de la langue. Cette connaissance historique et globale a également permis à N. Catach et son équipe CNRS-HESO de proposer un modèle du système d’écriture du français : le *plurisystème du français* (1978).

## 2) Caractérisation du français écrit – Principes généraux

### Principe phonographique

De cette histoire tumultueuse résulte un système d’écriture alphabétique qui répond à des règles régies par différents principes. En effet, D. Cogis (2005) rappelle qu’une écriture alphabétique utilise des signes, qui sont des *lettres*, pour transcrire des *phonèmes*. Le phonème est la plus petite unité distinctive de la chaîne orale. Les écritures alphabétiques, qu’elles soient grecques ou allemandes reposent sur le même fonctionnement : « représenter les consonnes et les voyelles d’une langue à l’aide de phonogrammes », c’est le *principe phonographique* (Jaffré, 2008 : 27). J.-P. Jaffré (2008) écrit également que *l’écriture* en linguistique regroupe l’ensemble des procédés qui sont utilisés afin de représenter les unités de base que sont les phonèmes et les syllabes. Le français, qui utilise une écriture alphabétique, code donc des phonèmes et non des syllabes. En effet, une langue à écriture syllabique ne peut comporter plus d’une centaine de syllabes

### Principe sémiographique

J.-P. Jaffré (2005), affirme que les orthographes se fondent avant tout sur la phonographie. En effet, l’orthographe s’articule autour de la *superstructure* de la langue parlée qu’elle transcrit, sans en coder la prononciation. L’auteur précise que celle-ci peut varier, alors que la forme écrite est stable. La raison d’être de l’écriture, ici dans le sens *système d’écriture*, n’est pas uniquement de transcrire les sons d’une langue comme le ferait l’API, mais bien de véhiculer du sens. C’est ici qu’intervient le *principe sémiographique* qui « doit donner une forme fonctionnelle aux mécanismes phonographiques de base, en les reconfigurant » (Jaffré, 2008 : 94). La sémiographie relève de la dimension morfo-sémantique de la langue ; ses unités sont le *morphème* et le *mot*. Ainsi, aucun système d’écriture n’est complètement phonographique ou complètement sémiographique. La figure 1 présente un classement des systèmes d’écriture, emprunté à J.-P. Jaffré, selon leur degré d’appartenance aux deux principes. L’orthographe du français, participe des deux principes, on parle alors d’*orthographe*

*mixte* (Cogis, 2005) ou encore de *sémiographie majeure* (Jaffré, 2008). En effet, on doit à J.-P. Jaffré les termes de sémiographique mineure ou majeure pour qualifier les systèmes d'écriture. Si elle est mineure, l'orthographe reposera en grande partie sur le principe phonographique (ex. *lavabo* est une stricte succession des phonogrammes « l », « a », « v », « a », « b » et « o »). Cependant, si elle est principalement majeure, il faudra alors utiliser une autre approche (par exemple *longtemps*, comment expliquer les lettres muettes « g », « p » et « s » ?).

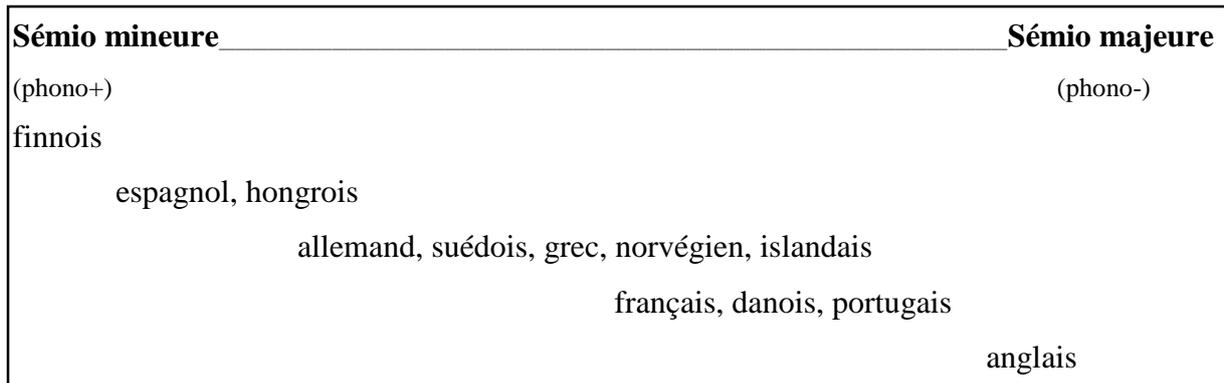


Figure 1 : Continuum des systèmes d'écriture selon J.-P. Jaffré (2008)

## La non-biunivocité du français et la polyvalence graphique

L'orthographe du français est un système relativement opaque de par sa mixité. En effet, pour J.-P. Jaffré (2008), une *orthographe transparente* ou « écriture idéale » repose sur une relation biunivoque entre la lettre et le son et où le nombre de graphèmes serait égal à celui des phonèmes. Or, en français ce n'est pas le cas, il s'agit d'une *orthographe opaque*. Le nombre des graphèmes est supérieur à celui des phonèmes ce qui donne, selon J.-P. Jaffré (2014) toujours, une *polyvalence graphique* importante. On compte en effet pas moins de 130 phonogrammes pour 32 phonèmes ; 37 si on prend en compte les distinctions ouvertes/fermées. Ainsi, l'orthographe française est régulière à 96% dans la correspondance des graphèmes avec les phonèmes et à 71% seulement dans le sens des phonèmes vers les graphèmes (Jaffré, 2008). Pour C. Blanche-Benveniste et A. Chervel, (1969) c'est pour cela qu'en français il y a presque toujours plus de lettres que de phonèmes. Par exemple *souhaitaient* compte douze lettres, sept graphèmes /s/ /ou/ /h/ /ai/ /t/ /ai/ /ent/, pour cinq phonèmes /swete/. Notons ici que le phonème /e/ est transcrit par le même graphème *-ai*. Or, comme nous le verrons dans le troisième point de cette partie, /e/ présente une grande polyvalence graphique. En effet, de nombreux graphèmes peuvent transcrire ce phonème, sans être une exception, car c'est également le cas pour /o/, /ã/, ou encore /ẽ/. Cette polyvalence graphique tient au fait que l'orthographe française s'est constituée à partir de l'alphabet latin qui ne correspond pas au système phonologique du français, comme nous l'avons abordé dans la première partie.

L'orthographe française possède donc une structure complexe, ce que résume cette citation de N. Catach (1978 : 65) :

*« Notre « plurisystème » est une orthographe phonologique (à plus de 80%), dans une certaine mesure morphologique (avec une concentration extrême des « morphogrammes grammaticaux », bien moindre des « morphogrammes lexicaux »), et enfin en partie distinctive (les distinctions des homophones grammaticaux étant de loin plus informatives que celles des homophones lexicaux). »*

### 3) Le matériel graphique

Nous avons vu précédemment que l'orthographe française repose sur les bases du principe phonographique : des graphèmes qui notent des phonèmes. Nous allons maintenant tenter de décrire le matériel graphique disponible en français moderne ainsi que la manière dont s'articule chaque partie du plurisystème.

#### Le graphème

Afin de passer de la *lettre* au *graphème*, D. Cogis (2005) précise que le terme *lettre* est une donnée empirique, alors que celui de *graphème* correspond à un découpage fonctionnel de l'orthographe d'une langue qui comprend la dimension phonographique et sémiographique. Le graphème peut transcrire, selon le contexte, le son et/ou le sens. N. Catach (1978) utilise le terme de *phonogrammes* pour les *graphèmes* qui transcrivent des *phonèmes*. Les graphèmes transcrivant des lettres dites « muettes » seront alors des *morphogrammes* lexicaux ou grammaticaux ou encore des *lettres étymologiques*. Ainsi, plusieurs systèmes s'articulent autour du graphème, unité de base qui représente :

*« La plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, composé d'une lettre, d'un groupe de lettres (digramme, trigramme), d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée. » (Catach, 1995 : 16).*

N. Catach et son équipe de recherche proposent une description plus fine du système orthographique du français et parlent d'un *plurisystème* que l'on représente par une série de cercles concentriques. Les *phonogrammes* sont placés au cœur, autour sont présentées trois autres catégories. Les *morphogrammes* qui regroupent les marques de série ou de sens (désinences, flexions verbales, nombre, genre, dérivation lexicale, etc.). Une seconde zone qui regroupe les *logogrammes* (monosyllabes ou mots fréquents). Ils ont pour fonction de distinguer certains homonymes, les homophones-hétérographes principalement. Enfin, hors du critère fonctionnel, se trouvent les *lettres étymologiques* qui ne peuvent pas trouver d'explication en synchronie. Nous pouvons noter que pour N. Catach, les idéogrammes représentent l'ensemble des signes extra-alphabétiques (majuscules, ponctuation).

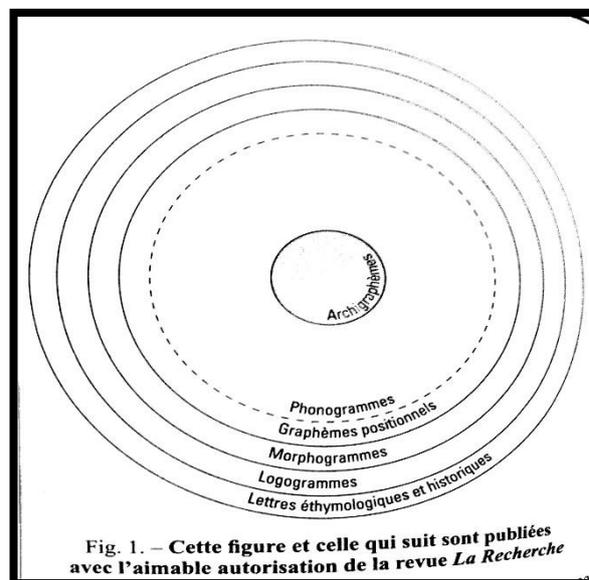


Figure 2 : Le plurisystème, N. Catach (1978)

*Les phonogrammes*

Les phonogrammes, nous l'avons dit, sont des graphèmes qui notent les phonèmes. Rappelons que le système phonologique du français comprend 17 consonnes (18 avec le [ŋ] de *parking*), 3 semi-voyelles et nous retiendrons 11 voyelles (nous ne prenons pas en compte les variantes de position comme [ɔ] ou encore la distinction [œ̃] et [ɛ̃], car elles ne sont pas pertinentes). On dénombre environ 130 phonogrammes en français qui représentent à eux seuls 80 à 85% des graphèmes d'un texte (Catach, 1995). Ce grand nombre d'unités a été réduit par N. Catach et son équipe à 70-75 graphèmes les plus fréquents et les plus réguliers, puis à 45 graphèmes présentant un plus haut niveau de fréquence et de stabilité, pour enfin arriver à 33 « unités théoriques », qui sont nommés *archigraphèmes*. Ils représentent « les formes maximales stables des graphèmes correspondants : on les retrouve dans toutes les positions, en toute place du mot » (Catach, 2011 : 60). L'archigraphème est le représentant prototypique d'une famille de graphèmes servant à transcrire des phonèmes ayant des traits communs. Ainsi, /E/ est l'archiphonème de /e/ et /ɛ/, /O/ est l'archiphonème de /o/ et /ɔ/. En effet, les couples de phonèmes ouverts et fermés sont représentés par le même archigraphème car l'opposition phonologique n'est plus pertinente et non distinctive (Walter, 2008). Les 33 archigraphèmes représentent le système standard du français : la correspondance archigraphème-phonème est stable et biunivoque. On les note en majuscules et les di- et trigrammes sont acceptés.

|                   |            |          |           |           |          |      |     |
|-------------------|------------|----------|-----------|-----------|----------|------|-----|
| VOYELLES          | A<br>AN    | E        | I<br>IN   | O<br>ON   | U<br>UN  | EU   | OU  |
| SEMI-<br>VOYELLES |            |          | ILL<br>Y  | OI<br>OIN |          |      |     |
| CONSONNES         | P.B<br>M.N | T.D<br>N | C.G<br>GN | F.V       | S.Z<br>X | CH.J | L.R |

Tableau 1 : les 33 archigraphèmes, N. Catach (1995)

La figure suivante (fig.4) présente les 45 graphèmes de base selon N. Catach (1995) pour chaque phonème ainsi que leur pourcentage approximatif d'utilisation<sup>6</sup>. Ces 45 graphèmes sont basés sur la liste des 33 archigraphèmes. Les pourcentages présentés dans ces tableaux sont élevés et ont permis à l'équipe HESO du CNRS (1972), dont faisait partie N. Catach, d'affirmer que ces 45 graphèmes de base permettent de lire 80 à 90% des phonèmes français. Ils sont également suffisants pour les besoins de communication minimale d'un scripteur français débutant. Il s'agit d'ailleurs de l'objectif à avoir pour N. Catach à la fin du cycle lecture-écriture (CE1).

### VOYELLES

| archigraphèmes | graphèmes de base                                      | % d'utilisation   | archigraphèmes | graphèmes de base         | % d'utilisation |
|----------------|--|-------------------|----------------|---------------------------|-----------------|
| <b>A</b>       | a (papa)   | 92%               | <b>EU</b>      | eu (peur)<br>e (ch(e)val) | 93%             |
| <b>E</b>       | e + é (mes, pré)<br>(e) + è (bec, mère)<br>ai (chaire) | 99%<br>68%<br>30% | <b>OU</b>      | ou (fou)                  | 98%             |
| <b>I</b>       | i (ami)  | 99%               | <b>AN</b>      | an (an)<br>en (trente)    | 44%<br>47%      |
| <b>O</b>       | o (zéro, sol)<br>au (épaule)<br>eau (peau)             | 75%<br>21%<br>3%  | <b>ON</b>      | on (son)                  | 92,8%           |
| <b>U</b>       | u (mur)  | 100%              | <b>IN</b>      | in (fin)<br>en (chien)    | 45%<br>47%      |
|                |  |                   | <b>UN</b>      | un (un)                   | 97%             |

<sup>6</sup> N. Catach ne donne pas d'information concernant le corpus d'où sont tirés ses chiffres.

## SEMI-VOYELLES

| archigra<br>phèmes | graphèmes de base    | %<br>d'utilisation | archigra<br>phèmes | graphèmes de base | %<br>d'utilisation |
|--------------------|----------------------|--------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| <b>Y, IL(L)</b>    | i (pied)             | 86%                | <b>OI</b>          | oi (loi)          | 100%               |
|                    | ï (faïence)          |                    |                    |                   |                    |
|                    | y (payer)            | 30%                |                    |                   |                    |
|                    | il(l) (rail, raille) | 10%                |                    |                   |                    |
| <b>OIN</b>         | oin (loin)           | 100%               |                    |                   |                    |

## CONSONNES

(Les consonnes doubles et les lettres muettes ne sont pas décomptées ici)

| archigra<br>phèmes | graphèmes de base        | %<br>d'utilisation | archigra<br>phèmes | graphèmes de base                 | %<br>d'utilisation |
|--------------------|--------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|--------------------|
| <b>P</b>           | p (pont)                 | 100%               | <b>Z</b>           | s <i>intervocalique</i><br>(rose) | 90%                |
|                    |                          |                    |                    | z (zéro)                          | 10%                |
| <b>B</b>           | b (bon)                  | 100%               | <b>X</b>           | x (axe, examen)                   | 84%                |
| <b>T</b>           | t (ton)                  | 99%                | <b>CH</b>          | ch (chou)                         | 100%               |
| <b>D</b>           | d (don)                  | 100%               | <b>J</b>           | j (jeu)                           | 49%                |
|                    |                          |                    |                    | g + ge (mange,<br>mangeons)       | 51%                |
| <b>C</b>           | c + qu (cor, quatre)     | 98%                | <b>L</b>           | l (la)                            | 100%               |
| <b>G</b>           | g + gu (gant, guet)      | 100%               | <b>R</b>           | r (roi)                           | 100%               |
| <b>F</b>           | f (fou)                  | 95%                | <b>M</b>           | m (mon)                           | 100%               |
| <b>V</b>           | v (vous)                 | 100%               | <b>N</b>           | N (non)                           | 100%               |
| <b>S</b>           | s + ss (son,<br>poisson) | 69%                | <b>GN</b>          | gn (règne)                        | 100%               |
|                    | c + ç (ci, ça)           | 26%                |                    |                                   |                    |

Tableau 2 : les 45 graphèmes de base, N. Catach (1995)

Nous pouvons remarquer qu'à certains phonèmes correspondent plusieurs graphèmes comme pour /e/ et /ɛ/ ou encore /o/ pour les voyelles, mais également pour des consonnes comme /s/ ou /g/. C'est ce que nous avons évoqué plus haut et que J.-P. Jaffré (2008) nomme *la polyvalence graphique* et qui rend notre orthographe si opaque. En effet, le scripteur doit choisir entre les différents graphèmes concurrents ce qui implique le recours à des règles et des procédures non phonographiques. C'est également là la source principale de difficultés pour les jeunes scripteurs français, en comparaison à leurs voisins espagnols qui ont une orthographe plus phonographique (voir la fig. 1, page 10).

Pour sélectionner le bon graphème dans la bonne situation, le scripteur doit alors se référer aux règles de distribution des graphèmes. C. Blanche-Benveniste et A. Chervel (1969) proposent cinq types de valeurs qu'un graphème peut prendre : valeur de base, de position, auxiliaire, élément de digramme et trigramme et valeur zéro. Cette approche est intéressante, car les auteurs ne considèrent que les lettres en lien avec la chaîne sonore. Notons que ces auteurs utilisent le terme *lettres* quand nous parlons de graphèmes.

Exemple pour la lettre *E* :

| Valeur de base | Valeur de position    | Valeur auxiliaire                    | Élément de digramme et trigramme                  | Valeur zéro        |
|----------------|-----------------------|--------------------------------------|---|--------------------|
| belette / ə/   | cette /ɛ/<br>pied /e/ | grise<br>douceâtre,<br>geai, étaient | eu /ø/, ei<br>/e/, en /ɑ̃/,<br>oe /e/, eau<br>/o/ | Boulevard,<br>sole |

Tableau 3 : les différentes valeurs du graphème *e*, C. Blanche-Benveniste et A. Chervel (1969 : 134)

N. Catach (1995) insiste sur le fait qu'il est important de connaître les valeurs des graphèmes afin de respecter leurs règles d'assemblage. Ces « lois de position » (Cogis, 2005) bien qu'enseignées dès le cycle 2, mettront plusieurs années avant d'être acquises par les jeunes scripteurs. M. Fayol (2013 ; 2014) suggère que lors de l'apprentissage de l'orthographe, nous remarquons des régularités dans les positions de certains graphèmes. Il s'agit d'un apprentissage implicite des suites de lettres fréquemment associées. Il donne pour exemple les mots se terminant par /rɛ̃/ qui ont souvent tendance à être transcrit par *-rain*. S'il ne s'agit pas d'une règle explicite, les jeunes scripteurs s'appuient sur ces fortes probabilités dès le CP. En effet, D. Cogis (2005) ajoute que le trigramme *-eau* se trouve généralement en finale et qu'on ne trouve des doubles consonnes qu'à l'intérieur d'un mot (exceptés deux *s* en final d'un mot emprunté comme par exemple *business*).

### Les morphogrammes

En suivant le modèle du plurisystème, à la périphérie du noyau central que représentent les phonogrammes, nous trouvons les morphogrammes. Ce sont les graphèmes chargés de noter les morphèmes, c'est-à-dire les plus petites unités significatives, ils sont donc directement porteurs de sens, qu'ils soient en lien ou non avec l'oral. On y retrouve ainsi les désinences et flexions verbales, les préfixes et suffixes dérivationnels, etc. Il s'agit là pour N. Catach (1995) d'un supplément graphique qui constitue « une véritable grammaire écrite ». Il existe deux types de morphogrammes.

#### *Les morphogrammes grammaticaux.*

Un morphogramme grammatical comporte un « sens grammatical » (pluriel, indice de 3<sup>e</sup> personne), déjà présent dans l'énoncé. Ainsi, dans « il partait », *ai* marque l'imparfait et est réalisé phoniquement (/e/ ou /ɛ/ selon les régions), on parle alors de *morphophonogramme*. À l'inverse, *t* indique qu'il s'agit de la troisième personne du singulier et n'a pas de lien avec l'oral. Autrement dit, tantôt les marques sont en correspondance avec un segment de la chaîne phonique, tantôt elles ne le sont pas. D. Cogis évoque ainsi la « morphologie silencieuse » spécifique au français écrit, on pense à la marque du pluriel *s*, qui n'a, le plus souvent, pas de correspondant à l'oral, sauf dans un cas de liaison. Par exemple « les enfants étourdis » donne à l'oral la suite /lezãfãzeturdi/. N. Catach (1995) insiste sur le fait que les morphogrammes grammaticaux représentent une désinence graphique supplémentaire qui vient s'ajouter aux mots selon leur catégorie grammaticale. Pour reprendre l'exemple donné, le pluriel est porté par le déterminant *les*, qui alterne phonétiquement et graphiquement avec *le/la*, forme du singulier. Cependant, le nom *enfants* porte également une marque de pluriel par le *s* final.

Afin de faire l'inventaire des graphèmes porteurs d'une fonction grammaticale, il faut donc tenir compte des catégories grammaticales car certaines classes de mots ne sont pas variables : les adverbes, les prépositions et les conjonctions. Or, les morphogrammes grammaticaux agissent uniquement sur les catégories variables : les noms, les déterminants, les adjectifs et les verbes. Les formes nominales (noms, déterminants, et adjectifs) acceptent des morphogrammes de *nombre* (*s*, *x*) et de *genre* (*e*). Pour les formes verbales, on trouve des marques de *nombre* (*nt*), de *mode* (*er*, *ê*), de *temps* (*ai*, *e*, *i(ons/ez)*) ainsi que de *personne* (*e*, *i*, *s*, *x*, *t*, *ons/ont,ez*) (Cogis, 2005). On peut remarquer que le morphogramme *s* indique le nombre pour les formes nominales mais il indique une personne pour les formes verbales. C'est une caractéristique et une difficulté des morphogrammes et morphophonogrammes qui, selon la classe grammaticale du mot auquel ils s'appliquent, changent de fonction.

### *Les morphogrammes lexicaux.*

Les mots entretiennent entre eux des relations grammaticales mais également des relations lexicales. En effet, les mots dérivés d'un même radical partagent tous ou une partie des graphèmes, ce qui permet de les regrouper dans une même famille morphologique. Ainsi on a un radical, *oreille*, auquel on ajoute différents suffixes pour obtenir les dérivés *oreillette*, *oreillon*, *oreiller* (Cogis, 2005). On distingue chez les morphogrammes lexicaux d'une part, une association *étroite*, comme pour le masculin et le féminin (petit/petite), d'autre part, une association plus *lâche*, qui lie les radicaux et leurs dérivés (bain/baigner/baignade/baigneur, etc.) (Catach, 1995).

Si les morphogrammes lexicaux sont présents de façon régulière en français, ils ne sont cependant pas réguliers dans leurs réalisations. En effet, on note des suites comme *numéro/numéroter*, *souris/souriceau*, *élan/élancer*, etc., ce qui conduit à des erreurs fréquentes comme *abrit* (abriter) ou *cauchemard* (chauchemarder). D. Cogis (2005) pointe ainsi le phénomène de *surgénéralisation* présent dans les écrits, surtout des enfants, qui témoigne cependant d'une certaine connaissance du système. L'orthographe française a une forte tendance à comporter des lettres muettes en finale de mot, c'est un phénomène que les enfants remarquent assez rapidement. Il est donc logique d'appliquer des stratégies qui fonctionnent la plupart du temps afin de trouver la « bonne lettre muette ». On trouve chez N. Catach (1995 : 239-240) un tableau récapitulatif des morphogrammes lexicaux dérivatifs, dont voici un extrait.

|  |   |            |                  |
|--|---|------------|------------------|
| <b>contrôle étroit :<br/>adjectifs</b> | <i>marques sur le<br/>masculin (directes)</i> | t/te       | petit/petite     |
|  |   | d/de       | grand/grande     |
|  |   | s/sse      | gros/grosse      |
|  |   | n/ne       | roman/romane     |
|  |   | r/re       | premier/première |
|  | <i>(indirectes)</i>                           | x/s        | heureux/heureuse |
|  |   | x/ss       | roux/rousse      |
|  | x/c   | doux/douce |                  |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| <b>pas de contrôle</b>                              | <i>marques divers<br/>(contradictaires)</i>                 | o/oter<br>ôt/oser<br>ice/iser<br>oir/oircir<br>our/ourner                 | numéro/numéroter<br>dépôt/déposer<br>cicatrice/cicatriser<br>noir/noircir<br>tour/tourner                                    |
| <b>contrôle étroit ou lâche :<br/>bases/dérivés</b> | <i>alternances<br/>vocaliques (internes<br/>ou finales)</i> | ai/a<br>ai(n)/a<br>ait/action<br>ei(n)/in<br>ei(n,gn)/e<br>ai(n)/e<br>a/e | auxiliaire/ariat<br>pain/paner<br>extrait/extraction<br>ceinture/cintrer<br>reine/régner<br>grain/grenier<br>savate/savetier |

Tableau 4 : Exemples de morphogrammes lexicaux dérivatifs, N. Catach (1995 : 239)

Lors de l'apprentissage de l'orthographe, les régularités sont importantes à mémoriser, notamment dans un cas de polyvalence graphique, quand un phonème peut se transcrire par plusieurs graphèmes (/ã/ et /ẽ/ par exemple). H. Miraglio (2013) rappelle que dans ce cas, les morphogrammes lexicaux ont une double fonction (phonographique et lexicale) et que la distribution des graphèmes se fait souvent par renvoi aux dérivés (*plénitude/plein, romane/roman*). Pour que cette stratégie soit possible et efficace, D. Cogis (2005 : 45) encourage les enseignants à « travailler le vocabulaire dans ses dimensions morphologique et orthographique », sans toutefois présenter les exceptions trop tôt afin d'automatiser le processus. Ainsi, le conseil « pense à un mot de la même famille » est selon l'auteure un précieux conseil lorsque l'on sait établir des liens morphologiques.

## *Les logogrammes*

L'homophonie est très présente en français car elle regroupe plusieurs réalités. Tout d'abord, il existe une homophonie de discours (Catach, 1995) comme *mes tresses/maitresse*, *les tics/l'éthique* ou bien, *qu'elle/quelle*, *on/on n'*. Prenons le cas des homophones-hétérographes. Si on pense tout d'abord à des exemples comme *tente/tante*, *on/ont*, *vers/verre/vert/vair*, il y a également des mots fléchis comme des adjectifs *ingénu/ingénue/ingénus/ingénues* ou encore des verbes *aurai/aurais/aurait*. On trouve aussi des homophones-homographes. Ceux-ci sont moins nombreux et souvent différenciés par le genre lorsqu'il s'agit de nom *un voile/une voile*, *le mousse/la mousse*, mais ils peuvent être transcatégoriels *une faille/ il faille* (verbe falloir), *un conte/il compte* (verbe compter). C'est ce qui amène D. Cogis (2005) à définir les limites de l'homophonie comme étant floues et le recensement des homophones très incomplet. Enfin, H. Walter (1988 : 33) souligne que la forte présence d'homophone dans la langue permet aux écrivains, poètes, ajoutons publicitaires, humoristes et tout usager, une grande créativité stylistique jouant ainsi avec les mots. « *On s'enlace – Puis un jour – On s'en lasse – C'est l'amour* », Victorien Sardou.

Pour J.-P. Jaffré, (2008), le premier enjeu du passage de *l'écriture* à *l'orthographe* est la segmentation en mots (suite de lettres séparées par des blancs), le second est le traitement de l'homophonie. À l'oral, le contexte et la possibilité d'un *feedback* servent à lever toute ambiguïté. Or, à l'écrit, les signes sont plus facilement décontextualisés et l'homophonie peut devenir un obstacle à la compréhension. C'est donc à l'orthographe de prendre en charge la désambiguïsation des formes. N. Catach (1978, 1995) nomme *logogramme* l'unité graphique qui recoupe le mot et qui est plus grande que le graphème ou le morphogramme. On la nomme également « figure de mot » car la graphie ne fait qu'un avec le mot. En effet, le signifié est directement convoqué : *poux* n'évoque pas la même chose que *pouls*. Les logogrammes sont le plus souvent des monosyllabes ou des mots très fréquents, en particulier des mots-outils (*a/à*, *mes/mais*, *ci/si*, etc.). Ils ont donc pour fonction de distinguer certains homonymes, cependant cette solution ne doit pas être utilisée à outrance car elle risquerait de troubler les mécanismes phonogrammiques.

Toutefois, les moyens de distinction de l'écrit sont limités. La différenciation des homonymes se fait de différentes manières (Catach, 1995), faisant appel aux différentes parties du système qui se combinent :

- phonogrammes différents (*ce/se, tente/tante*, etc.) qui peuvent être vus comme des morphogrammes lexicaux (*ce/cette, se/ses, tente/tenture, tante/tatie*, etc.) ;

- lettre finale qui peut être un morphogramme lexical (*poids/pondéral*) et/ou une lettre étymologique (*vingt* qui vient de *viginti* et donne *vingtaine*) ;

- morphogramme grammatical (*vingt/vin/vint* troisième personne singulier) ;

- un signe diacritique (*ou/où, du/dû, forêt/forêt*) ;

- ajout d'une lettre à l'intérieur du mot (*compter/conter* viennent de *computare*) qui fait souvent référence à l'étymologie.

- la segmentation (*aussitôt/aussi tôt, quelque/quel que/quelle que*).

Si les logogrammes représentent une aide pour le lecteur qui accède ainsi directement au sens (« figure de mot »), ils constituent un challenge supplémentaire pour les apprentis scripteurs. En effet, ces derniers doivent faire correspondre les bons graphèmes aux logogrammes en fonction du sens qu'ils veulent transmettre. La phrase « Louis *et* un lapin » n'aura pas le même sens que « Louis *est* un lapin ».

### *Les lettres étymologiques/historiques*

Finalement, une dernière zone est présente dans le modèle du plurisystème, qui se trouve en dehors du critère fonctionnel : les lettres étymologiques et historiques. Ces graphèmes muets sont des reliquats de l'évolution du français, témoignages de l'évolution de la langue et de son écriture. Si certaines de ces lettres sont utilisées à des fins distinctives, beaucoup d'entre elles n'ont cependant plus d'utilité dans le système actuel (Catach, 1995). On trouve essentiellement parmi ces lettres non-fonctionnelles certaines doubles consonnes, le *h* et le *y*, et certaines consonnes internes ou finales (*s, z, x*). Puisque ces reliquats rappellent l'histoire du français, on peut distinguer trois catégories de lettres (Catach, 1995 : 266) :

- des lettres latines (les plus nombreuses) : consonnes doubles (*appeler, commettre*), des graphies plus ou moins logogrammiques (*doigt, paix, vingt*) ;

- des lettres grecques (dans le vocabulaire savant ou technique) : *rh* (*rhétorique*), *th* (*théorie, rythme*), *ph* (*graphique, phonique*), *ch* (plusieurs préfixes *chiro- chiropracteur, cholé- cholestérol, chrono- chronomètre*, etc.) et la lettre *y* est empruntée tardivement par les latins afin de noter des mots d'origine grecque<sup>7</sup> (*hypocrite* formé sur *hupo* en grec qui signifie *sous*) ;

- des lettres d'autres origines (germanique, arabe, anglaise, etc.) : le français a emprunté et emprunte des termes à d'autres langues (all : *handball*, ar : *algèbre*, ang : *smartphone*). Pour cela, il conserve la plupart du temps la forme graphique (surtout pour l'anglais) et introduit ainsi de nouvelles correspondances graphophoniques (*clown* [klun], *weekend* [wikɛnd]).

Or ces graphies irrégulières sont nombreuses et alourdissent l'apprentissage du français écrit, lui conférant ainsi une réputation « de langue difficile à écrire » (Cogis, 2005). Quant aux jeunes scripteurs, ils doivent apprendre chaque forme une par une, sans avoir recours à l'analogie, car ces reliquats ne trouvent pas d'explications en synchronie.

C'est cette zone non fonctionnelle qui est principalement visée par les Rectifications proposées en 1990 et qui sont toujours en cours<sup>8</sup>. Il ne s'agit plus pour les enseignants de se concentrer sur les exceptions et anomalies produites par la conservation d'anciennes graphies (Cogis, 2005) mais de privilégier les formes rectifiées, simplifiées (*assoir* plutôt que *asseoir*, *évènement* plutôt que *événement* ou encore *charriot* par analogie à *charrette*, etc.).

Le système orthographique du français participe des deux grands principes qui régissent les systèmes d'écriture : le principe phonographique et sémiographique. Il s'agit donc d'un *système mixte* relativement complexe car il fonctionne en faisant s'entrecroiser plusieurs sous-systèmes. Le modèle du *plurisystème* permet ainsi d'obtenir une vision d'ensemble et de comprendre et prévenir les nombreux obstacles qui peuvent survenir lors de l'apprentissage du français écrit. En effet, J.-P. Jaffré (2005) rappelle qu'un exercice de lecture s'appuie sur le principe sémiographique, alors qu'une tâche d'écriture fait d'abord appel, chez les jeunes scripteurs, au principe phonographique ; ensuite, avec l'expérience il optera pour une stratégie sémiographique.

---

<sup>7</sup> TLFi *Étymol. et Hist. du Y* : <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/y>

<sup>8</sup> Catach, N. (1997). *L'orthographe en débat*, Paris : Nathan.

#### 4) Un cas de polyvalence graphique : l'archiphonème /E/

Dans l'analyse du corpus, je vais m'attarder sur les transcriptions du phonème /E/. L'orthographe du français, comme nous l'avons vu, possède une importante polyvalence graphique (plusieurs graphèmes pouvant transcrire un phonème), et /E/ en est un parfait exemple. En effet, le phonème /E/ est très fréquent dans les textes (Catach, 1995) et peut être transcrit par un grand nombre de graphèmes. L'opposition phonologique /e/-/ɛ/ n'est plus considérée comme étant pertinente, car elle n'est plus réalisée dans certaines régions, comme à Grenoble. « Elle ne sert plus à opposer radicalement des mots comme *les* et *laid* et encore moins *je chantai* avec *je chantais*, contrairement à une idée encore répandue à l'école. » (Cogis, 2005 : 39). Aussi, on utilise le terme *archiphonème* pour parler d'un ou plusieurs phonèmes présentant des traits phoniques pertinents communs (Catach, 1995). Ainsi l'archiphonème /E/ englobe [e] et [ɛ]. Cependant, dans le tableau<sup>9</sup> regroupant les graphèmes qui transcrivent /E/ ainsi que leurs autres correspondances, des graphèmes obtiennent un pourcentage important, quasi biunivoque. Ainsi, le graphème *é* transcrit à 99,9% /e/ et *è* transcrit /ɛ/ à 100% selon N. Ghneim (1997). C'est pour cela que nous décidons de présenter les deux phonèmes non pas séparément mais en parallèle, car ils partagent de nombreux graphèmes tout de même. La variation se fera en fonction des règles de position de ces derniers. Par exemple *aigle* /ɛgl/ le graphème se trouve dans une syllabe phonique fermée tandis que pour *aiguille* /egɥi/, il s'agit d'une syllabe phonique ouverte.

---

<sup>9</sup> Annexe 1 : Tableaux des correspondances graphophoniques, N. Ghneim (1997) et Manulex-infra (2007), p. 87

/E/ peut être transcrit par une large gamme de graphèmes, allant du simple *e* au digramme *ai*, *ei* et en recourant aux diacritiques *é*, *è*, *ê*. Nous avons évoqué, pour l'apprentissage, la question des régularités et fortes fréquences de certains graphèmes, voyons ce qu'il en est pour /E/.

| N. Catach <sup>10</sup> (1995)  | Ghneim <sup>11</sup> (1997)       | Manulex infra <sup>12</sup> (2010)         |
|---|-----------------------------------|--|
| /e/    é+e 99%  | /e/    é 69%<br>er 22%<br>e 5%    | /e/    é 44%<br>e 29%<br>er 19%<br>ez 4,5% |
| /ɛ/    è+e 68%<br>ai 30%<br>ê 2,1%<br>ei non dénombrable<br>ë non dénombrable | /ɛ/    e 62%<br>è 16%<br>ai 13,5% | /ɛ/    e 69%<br>ai 18%<br>è 7%             |

Tableau 5 : principaux phonogrammes pour /e/ et /ɛ/ dans différents corpus écrits

Ce rapide aperçu permet déjà de constater la polyvalence graphique pour le phonème /E/. Cependant, la connaissance de ces hautes fréquences ne suffit pas à choisir le graphème adéquat. En effet, il faut tenir compte des règles de position, en voici quelques-unes :

| D. Cogis (2005)                    | N. Catach (1995)  |
|------------------------------------|---|
| /e/ e+s/t mes-met<br>e+r boulanger | <b>e</b> en syllabe graphique fermée :<br>/e/ devant cons. finale muette pied |
| /ɛ/ e+ll appelle<br>e+tt jette     | /ɛ/ devant cons. double terre<br>devant cons. prononcé appel                  |

Tableau 6 : Exemples de règles de position du graphème *e*

<sup>10</sup> N. Catach ne donne pas d'information concernant le corpus d'où sont tirés ses chiffres.

<sup>11</sup> Système TOPH qui regroupe les entrées du Petit Robert 1991 ainsi que le lexique de l'ICP (Institut de la Communication Parlée) ce qui fait 80 000 entrées.

<sup>12</sup> Manulex est une base de données regroupant le lexique présent dans 54 manuels de CP, Manulex infra décrit les caractéristiques infra-lexicale des 45 000 entrées retenues.

Ces deux tableaux font surgir une question : que considérer comme graphème et que considérer comme étant une règle de position ? On constate que les auteurs ne considèrent pas de la même manière le graphème *-er*. Pour D. Cogis et N. Catch, il semble répondre à la règle du *e* devant une consonne muette, tandis que pour Ghneim et Manulex, il est considéré comme étant un digramme. Nous choisissons de le considérer également comme étant un digramme, tout comme *-ez*, *-es* et *-et*. En effet, lors de l'acquisition de l'écrit, l'enfant enregistre des blocs (*chunks*), qu'il réutilise dans ses productions. On trouve par exemple *market* (1105), *vouler* (568) ou encore *réveryé* (1341).

Ces nombreux graphèmes et règles de positions présentent une grande difficulté lors de l'apprentissage. En effet, cela va entraîner des hésitations et des écarts fréquents à la norme chez les apprentis scripteurs contrairement au phonème /I/ qui, par exemple, est réalisé à 99% par *i*. D. Cogis (2005) propose d'enseigner en priorité les graphèmes de fortes régularités et les règles principales de distribution (voir plus haut). Par exemple, elle suggère de ne pas présenter *ei* sur le même plan que *é*, même s'il est fréquent dans des mots rencontrés par les enfants (*baleine, reine, neige*), car c'est finalement un digramme de faible présence dans la langue pour transcrire /E/ (2,18% pour noter /ɛ/<sup>13</sup>). Ce n'est que lors des rencontres avec *ei* qu'il est pertinent de faire la remarque.

Outre une forte présence dans le lexique, il y a un secteur particulièrement touché par la polyvalence graphique : les finales verbales en /E/ à l'infinitif, à l'imparfait et au passé-composé. Par exemple, une forme comme /truve/ peut être transcrite par neuf graphies fréquentes : *trouver, trouvé, trouvés, trouvée, trouvées, trouvais, trouvait, trouvaient, trouvez*. Ici, la transcription phonographique ne garantit pas l'obtention de la forme normée car on a affaire à la morphologie. C'est ici un lieu de rencontre des principes phonographique et sémiographique : le phonème /E/ peut être transcrit par *er, ai* ou *é*, le choix se faisant en fonction du mode et du temps à exprimer. Ce sont des morphogrammes, ils transcrivent du son mais également du sens. À ces morphogrammes, on ajoute des morphogramme sans correspondance orale *-e, -s, -t, -nt* qui signifient la personne, le nombre ou le genre (Brissaud *et al.* 2006). Il s'agit là d'une exception française car en italien, par exemple, les formes varient phonétiquement.

---

<sup>13</sup> Annexe 2 : Tableau des correspondances phonographiques, N. Catach (1995), N. Ghneim (1997) et Manulex-infra (2007), p.89

C. Brissaud et D. Cogis, (2011 : 240) comparent ainsi la morphologie verbale de ces deux langues romanes :

| Français        | Italien    |
|-----------------|------------|
| regarder        | guardare   |
| vous regardez   | guardate   |
| je regardais    | guardavo   |
| ils regardaient | guardavano |
| regardé         | guardato   |
| regardée        | guardata   |
| regardés        | guardati   |

Tableau 7 : morphologie verbale du Français et de l'Italien

C'est cette homophonie généralisée qui fait de ces formes verbales une difficulté majeure, un haut lieu d'erreurs tant dans les écrits scolaires que chez des scripteurs adultes de niveaux variés (Lucci et Millet, 1994<sup>14</sup> dans Brissaud *et al.* 2006). Bien sûr, un tel niveau de compétence n'est pas attendu en CP, cependant cela permet d'approcher le problème que peut poser la transcription du phonème /E/.

Finalement, la connaissance des fréquences correspondant aux graphèmes permet d'apprécier les graphies produites par les élèves, notamment les débutants (Cogis, 2005). Par exemple, quand au CP, un élève produit *jéfé du bato*, il recourt aux graphèmes clés *é* et *o*, ce qui témoigne d'une certaine compétence. De même pour une suite *setaifacil*, on remarque que l'élève a étendu sa palette en utilisant le graphème de base *ai*.

Nous allons maintenant voir dans le second chapitre qu'il est logique que les jeunes élèves utilisent d'abord les graphèmes les plus fréquents, ceux qu'ils rencontrent le plus dans leurs lectures en raison même de leur haute fréquence.

---

<sup>14</sup> Lucci, V. et Millet, A. (1994). *L'orthographe de tous les jours*, Paris : Honoré Champion.

## Chapitre 2 – L’acquisition de l’écriture et des formes orthographiques

### 1) Qu’est-ce que l’écriture et comment orthographions-nous ?

L’écrit : une modalité de communication particulière

Communiquer par écrit ne se fait pas dans les mêmes conditions que la communication orale. Si à l’oral le destinataire<sup>15</sup> est en contact direct avec le destinataire du message, à l’écrit, la communication se fait à distance et est différée. En effet, M. Fayol (2013) précise que l’interactivité présente à l’oral permet à l’émetteur de réguler son message, voire de le modifier, grâce au *feedback* de l’interlocuteur (gestes, expressions du visage, interruption de la parole, etc.). Il en va autrement à l’écrit, où le destinataire est absent de la situation de communication. L’auteur du message devra alors planifier sa production afin qu’il y ait le moins d’ambiguïté possible et que les informations soient comprises par le destinataire. De plus, la communication écrite est plus coûteuse sur le plan cognitif et plus lente. Tout d’abord, l’écriture répond à de nombreuses règles conventionnelles : utiliser rapidement et de manière efficace des symboles graphiques (des lettres dans un système alphabétique), qu’il faut disposer sur une ligne horizontale, dans un ordre linéaire allant de gauche à droite, le tout en faisant appel à la mémoire temporaire afin de produire des formes correctes (Zesiger, 1995 et Fayol, 2013). Les auteurs ajoutent que même lorsque ce processus est automatisé chez un adulte expert, d’autres contraintes (comme un thème imposé par exemple) peuvent contribuer à l’appauvrissement des idées à l’écrit en comparaison avec l’oral. Enfin, l’écrit est plus lent en raison d’un coût cognitif plus important qui comprend la récupération des formes en mémoire puis l’exécution du mouvement graphique. Cependant, M. Fayol (2013) accorde à cette lenteur une qualité qui permet au destinataire un meilleur contrôle de son message par une phase de planification et de multiples révisions, même si les scripteurs n’y ont pas toujours recours.

---

<sup>15</sup> Voir le modèle de la communication de Jakobson, 1963

## Des procédures d'experts

Après avoir rappelé les spécificités de la communication écrite, nous allons présenter les procédures que les scripteurs experts mettent en œuvre lors de la production. Un scripteur expert qui doit produire un texte, suivra trois grandes phases présentées par le modèle de Hayes et Flower (1980, 1981). Une phase de *planification* qui prévoit la forme et le contenu du texte, puis une phase de *mise en texte* qui porte alors sur la dimension langagière (on parle également de *mise en mots*), enfin une phase de *révision* du texte. Cette dernière phase intervient tout au long de la mise en texte, car la permanence de l'écrit permet de multiples retours et rectifications. M. Fayol (2013 : 26) résume les capacités des scripteurs dits experts en quatre points. Tout d'abord, ils retrouvent en mémoire et organisent leurs connaissances en les adaptant au destinataire. Puis, ils activent les mots de leur lexique mental et les agencent en suites syntaxiques de manière à structurer leurs textes en assurant leur cohésion. Ils transcrivent ensuite les mots en mobilisant leurs connaissances orthographiques, lexicales et grammaticales. Enfin, ils coordonnent ces différentes activités en distribuant leur attention et leur mémoire temporaire de manière à minimiser le coût en temps réel, dans la limite des capacités.

Dans l'écriture, il n'y a pas que la dimension orthographique. Cependant, c'est à celle-ci que nous nous intéressons plus particulièrement. M. Fayol (2008 : 123) donne une définition de ce que représente l'action d'*écrire*. Pour lui, il s'agit de « retrouver en mémoire et rappeler une à une les lettres constitutives des mots et leur succession pour les transcrire », il ajoute plus loin que l'écriture est la tendance inverse de la lecture. Lors de celle-ci, on part d'un nombre donné de lettres vers un nombre limité de sons. Or, pour l'écriture on a un nombre limité de phonèmes, une trentaine, pour un nombre bien plus élevé de graphèmes (environ cent-trente). En définitif, l'écriture présente plus de difficultés que la lecture.

Mais comment les scripteurs experts orthographient-ils les mots ? M. Fayol (2008, 2014) distingue trois cas de figure. Dans un premier cas, la forme phonologique à transcrire est nouvelle, le scripteur ne l'a jamais rencontrée auparavant. Il va alors décomposer la forme en segments (phonèmes et syllabes) et va leur associer les graphèmes correspondants. Ce processus fait appel à la *voie phonographique*. Cependant, elle est coûteuse en attention et plus la forme phonologique à transcrire est longue, plus la mémoire temporaire sera sollicitée. De plus, en raison de la relation non-biunivoque entre phonèmes et graphèmes, le recours à la voie phonographique uniquement génère des hésitations et des erreurs. M. Fayol (2014) donne pour exemple le pseudo-mot /bẽdorã/, et pointe la difficulté pour le scripteur de choisir le graphème correspondant à /ẽ/ *in*, *ein* ou encore *ain*, même cas pour /o/ et /ã/. Dans un second cas, le

scripteur a déjà rencontré à plusieurs reprises la forme à transcrire et il va alors la récupérer directement en mémoire, dans son *lexique orthographique*. Dans ce cas, il s'agit de la *voie orthographique*, qui génère peu d'erreurs et demande une attention minimale. Plus la forme a été rencontrée, plus elle vient sans effort, et lorsque le scripteur commet une erreur, celle-ci est rapidement repérée et corrigée. Enfin, dans un troisième cas, il est possible que la forme à transcrire ressemble à une autre forme déjà connue, et le scripteur va alors procéder par *analogie orthographique*. M. Fayol (2008) prend ici pour exemple le pseudo-mot /kobar/, qui pourra prendre la forme « *cobard* » par analogie avec *lard* ou *foulard* ou « *cobart* » si on connaît le mot « *cobarter* » par *analogie dérivationnelle* cette fois.

On constate que le scripteur expert dispose de plusieurs stratégies lorsqu'il doit effectuer une production orthographique. Ces différentes stratégies ne sont pas exclusives mais elles se combinent entre elles en fonction des besoins du scripteur. Cependant, l'acquisition de toutes ces compétences demande du temps, notamment en français car comme nous l'avons décrit dans le premier chapitre, l'orthographe du français est opaque. Ainsi, un jeune scripteur espagnol produira un texte normé plus tôt qu'un jeune français, car l'écriture de l'espagnol est plus régulière que celle du français (Catach, 1995).

## 2) Comment l'enfant apprend-il ?

Nous allons maintenant voir comment se passe l'acquisition de l'écrit chez les enfants à travers un modèle présentant les différentes phases. Ce modèle a été de nombreuses fois remis en question et critiqué. Cependant, il reste une référence forte dans le domaine de l'acquisition et nous tâcherons de le compléter avec différents auteurs. Nous présenterons ensuite les premières compétences orthographiques des très jeunes scripteurs du français.

### L'acquisition de l'écrit

M. Fayol (2008, 2013) rappelle que dès leur plus jeune âge, les enfants sont confrontés à l'écrit sous différentes formes : des affiches, des enseignes, des journaux, des albums, etc. Ils assistent également à des activités mobilisant l'écriture : l'établissement de la liste de courses, des documents administratifs à remplir, des cartes postales, et de nos jours de nombreux e-mail et SMS. De plus, certains enfants sont fortement incités à dessiner ou même à « écrire ». Le fait que le dessin laisse une trace mobilise l'attention plus longtemps qu'une autre activité. Ils peuvent également être directement en contact avec l'écrit par la lecture partagée d'album. Ces différentes activités proposées par l'entourage de l'enfant créent de fortes différences socioculturelles. En effet, l'acquisition de l'écrit n'a aucune détermination biologique et les premiers apprentissages se font en fonction de ces incitations et rencontres régulières avec l'écrit. Ainsi, « l'exposition aux écrits de toutes sortes rend les enfants sensibles très précocement à un certain nombre de propriétés de l'écrit » (M. Fayol, 2013 : 34).

### Un modèle d'acquisition

Le modèle que nous allons maintenant présenter s'appuie sur un découpage en trois temps, repris par M. Fayol (2008), initialement proposé par U. Frith en 1980<sup>16</sup>. Ce modèle présente les différentes phases d'acquisition de l'écrit, pour la lecture, comme pour l'écriture. Cependant, les différentes phases ne se succèdent pas dans le temps de manière distincte. On constate un chevauchement, une interpénétration des différentes procédures utilisées par les enfants, pour finalement aboutir à un fonctionnement en parallèle de la voie indirecte et directe chez l'adulte. Les âges donnés sont indicatifs, ils ne tiennent pas compte des différences interindividuelles.

---

<sup>16</sup> Frith U. 1980. *Cognitive processes in Spelling*, London : Academic Press.

### Phase pré-alphabétique

Une première phase dans l'acquisition de l'écrit est remarquable dès trois ans. On la nomme « pré-alphabétique » car c'est à cette période que les enfants vont commencer à faire la distinction entre le dessin et l'écriture. Selon E. Ferreiro (2000), auteure de plusieurs recherches sur les processus d'appropriation de l'écrit par les jeunes enfants, l'enfant cherche tout d'abord à établir une différenciation à l'intérieur de l'univers des marques graphiques. Il y a d'un côté les lettres, qui représentent tout ce qui n'est pas iconographique et de l'autre les dessins, qui reproduisent la forme des objets. L'écriture n'est pas du dessin. M. Fayol précise cependant que ce que les enfants considèrent comme étant de l'écriture ne sont en réalité que des « dessins d'écriture et non de véritables écriture » (2013 : 35). Cependant, les enfants reproduisent des caractéristiques propres à l'écrit comme par exemple des gestes directionnels de la gauche vers la droite et une certaine linéarité. On observe peu à peu l'utilisation de lettres ou de pseudo-lettres (tracés qui ressemblent à des lettres), mais ils n'ont pas encore acquis le principe alphabétique et n'ont alors aucune idée de l'utilisation de ces signes, quand bien même ils connaissent la « comptine de l'alphabet ». Ils auront tendance à produire des suites de lettres, séparées par des espaces, plus grandes pour représenter *lion* ou *train* que pour *papillon* et *vélo*. « C'est l'objet de la réalité à quoi renvoie le mot, le référent, qui commande la longueur du mot. On retrouvera longtemps l'impact de cette conception sur les choix graphiques des élèves. » (D. Cogis, 2005 : 64). Les enfants savent également qu'un mot doit contenir plusieurs lettres (le nombre étant variable en fonction du système d'écriture) et qu'elles doivent être différentes les unes des autres (M. Fayol, 2013). En effet, E. Ferreiro (2000) relate une expérience avec des enfants francophones, qui ne reconnaissent pas comme étant de l'écriture des suites de *a* et de *M* car « c'est tout la même chose ». Elle constate le même résultat avec une carte portant le mot *lolo* ou *non*, car il y a deux fois la même lettre. Concernant le nombre de lettres recevables pour constituer un mot, le consensus se fait sur le nombre de trois lettres.

Puis, vers quatre ans, les productions incluent des lettres connues de l'enfant qui sont souvent celles de son prénom. En effet, D. Cogis (2005) insiste sur son importance car il fournit le premier répertoire de lettres. Cependant, les enfants savent écrire leur prénom, mais sans connaître la raison de la présence de ces lettres. Par exemple, E. Ferreiro (2000 : 49) présente différentes productions d'un élève italophone de six ans, Federico, qui utilise les lettres de son prénom pour noter une liste de mots. À ce stade, l'enfant ignore la correspondance phonographique, il fait donc appel à une procédure *logographique*, prenant le mot comme une image. La reconnaissance du mot se fait grâce à plusieurs indices : sa longueur, la présence de

point, de hampes ou de jambages, la répétition d'une lettre. C'est pour cela que cette première phase peut également être la *phase logographique*.

Enfin, M. Fayol (2013) spécifie que ces tous jeunes scripteurs sont également capables de différencier les formes textuelles, qui leurs sont familières (listes de courses, poésie, récits, etc.) et leurs fonctions. Ils font en effet correspondre une forme globale (une recette) à une fonction (pour faire un gâteau). Cependant, ces premières connaissances, relevant de la littéracie<sup>17</sup>, demandent à être guidées et explicites.

La correspondance entre séquences de sons et de lettres va se mettre progressivement en place. Les enfants font découvrir que l'écriture transcrit essentiellement le langage oral. Il s'agit des prémisses de compréhension du principe phonographique des systèmes alphabétiques.

#### *Phase alphabétique*

Cette phase se caractérise par la grande découverte du principe alphabétique. L'enfant se rend alors compte que l'écriture code la parole et non directement le sens, et donc que les suites de lettres (et graphèmes) entretiennent des correspondances régulières avec les séquences sonores de phonèmes (M. Fayol, 2008, 2013 et 2014). Puis, l'école maternelle va accompagner l'acquisition de l'écrit et cela commence avec l'apprentissage de l'alphabet. Les très jeunes scripteurs vont alors effectuer les premières correspondances phonèmes-graphèmes en utilisant la valeur épellative des lettres afin de transcrire les formes orales. M. Fayol (2008) reprend les exemples de « LFA » pour noter *éléphant* et « BL » pour *belle*.

L'enseignement explicite en grande section de maternelle va permettre aux élèves d'acquérir des connaissances rudimentaires de la phonologie, de l'alphabet et des relations qui les unissent. Au CP, les connaissances des élèves concernant les phonèmes et leurs correspondances avec les graphèmes, propres au système orthographique du français, vont continuer de s'accroître. M. Fayol (2013, 2014) indique que se met en place progressivement une procédure de *déchiffrage* (voie indirecte) qui fait correspondre des suites de lettres avec des formes orales, parallèlement à la *transcription lettre à lettre* de ces formes orales. Ces deux procédures sont qualifiées par M. Fayol de procédures *génératives* car « elles permettent de lire

---

<sup>17</sup> « Ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps », J.-P. Jaffré (2004 : 31)

et de transcrire toutes les configurations respectivement écrites et sonores, jusqu'alors non rencontrées » (2013 : 54). Les formes orthographiques ainsi obtenues peuvent être conventionnelles, uniquement pour des mots dits *réguliers* (qui s'écrivent comme ils se prononcent, par exemple *table, abri*). Cependant, même lorsqu'elles sont erronées, les formes produites respectent la phonologie (par exemple, *bateau* sera transcrit *bato* qui correspond bien à /bato/). En effet, les élèves font appel à la *médiation phonologique* (voie indirecte) pour faire correspondre, de manière systématique, des lettres avec des phonèmes (*b, a, t, o* pour une suite /bato/), puis, plus largement par la suite, pour faire se correspondre des graphèmes avec des phonèmes. Par exemple, C. Brissaud et D. Cogis (2011 : 241) évoque l'emploi généralisé de *-er* dans les verbes à finale /E/ en CE1 et CE2. De nouveau, notons qu'il n'en va pas de même avec l'espagnol ou l'italien qui ont des systèmes d'écriture plus réguliers que celui du français. Les jeunes scripteurs de ces langues produiront de nombreuses formes orthographiques conventionnelles, plus précocement que les jeunes Français ou Anglais.

Parallèlement à la compréhension et l'acquisition des correspondances phonographiques, les enfants doivent également faire face à une autre difficulté : la segmentation en mots. En effet, à l'oral, la segmentation n'apparaît pas car il s'agit d'un flux continu, d'une suite de phonème ininterrompue. M. Fayol (2013) rappelle que plusieurs segmentations sont possibles : en propositions, en mots, en syllabes ou en phonèmes. En français, la syllabe apparaît rapidement aux enfants qui parviennent à la repérer précocement. D. Cogis (2005), qui résume les travaux d'E. Ferreiro, dit que l'enfant, dans un premier temps, va utiliser une lettre pour noter une syllabe (*hypothèse syllabique*). Cette conception va rapidement évoluer vers une phase intermédiaire, nommée *syllabico-alphabétique*, qui présente plus de lettres que précédemment. On trouvera alors des formes comme « LA MTAE » pour *la montagne*. C'est finalement la compréhension de la fonction des lettres de l'alphabet qui va permettre aux enfants de procéder à un découpage en phonèmes. « Ce qui est primordial pour la psychogenèse de l'écrit n'est pas la connaissance des lettres, mais bien la compréhension de leur fonction (le reste suit). » (D. Cogis, 2005 : 66).

La segmentation de la parole fait appel à la *conscience phonologique*. Il s'agit de la capacité à traiter le langage entendu ou produit comme un objet d'étude observable et manipulable. Le développement de la conscience phonologique est un objectif important de l'école maternelle<sup>18</sup>, qui se fait grâce à des comptines, des exercices de manipulations de syllabes, etc. Enfin, M. Fayol (2013 : 55) ajoute que la « conscience phonologique se révèle plus étroitement liée à la production orthographique et son entraînement améliore plus cette dernière que la lecture. ».

#### *Phase orthographique*

Comme nous l'avons vu, les enfants conceptualisaient le système écrit bien avant son enseignement explicite. La phase orthographique est la phase la plus avancée de l'acquisition de l'écriture. J. David et M.-F. Morin (2013) rapportent une expérience conduite par Seymour *et al.* en 2003 sur l'acquisition de treize systèmes linguistiques contrastés. Les résultats montrent que les orthographes dites « opaques », posent plus de difficultés aux apprenants car, en plus de s'approprier le principe alphabétique, ils doivent faire face aux complexités orthographiques propres à ces langues, notamment la polyvalence graphique, les morphogrammes inaudibles, etc.

Lors de l'appropriation de ce système complexe qu'est l'écriture du français, les élèves doivent affronter et tenter de résoudre plus ou moins simultanément plusieurs problèmes : la compréhension du principe alphabétique d'une part, le passage à l'écrit et la segmentation en mots graphiques d'autre part. Enfin, des difficultés concernant les spécificités orthographiques mettront plusieurs années à être résolues, avec notamment la polyvalence et les irrégularités des correspondances phonogrammiques, ainsi que les contraintes morphogrammiques (Fraquet et David, 2013).

---

<sup>18</sup> Découvrir l'écrit : 2- Se préparer à apprendre à lire et écrire

[http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_maternelle.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm) consulté le 23/03/15

### *Critiques du modèles en phases*

Ce modèle en trois phases a été remis en question et d'autres tentatives de modélisation ont vu le jour (voir tableau en *figure 7*). Tout d'abord, l'idée de phases qui se succèdent dans le temps est la première critiquable. En effet, comme nous l'avons souligné, l'enfant ne passe pas d'un stade à un autre, mais possède des compétences qui relèvent des différents stades. Ainsi, T. Geoffre (2013) dans sa thèse rapporte les propos de L. Sprenger-Charolles, L.S. Siegel, D. Béchenec et W. Serniclaes (2003)<sup>19</sup> concernant l'indépendance du stade orthographique par rapport au stade alphabétique. Ces auteurs défendent également l'hypothèse que différentes procédures peuvent coexister et qu'elles pourraient se développer en simultanément en ayant de l'influence l'une sur l'autre (par exemple la correspondance phonème-phonogramme et la stratégie orthographique). Ensuite, une critique est également faite concernant l'adaptabilité de ce modèle aux enfants utilisant la langue française. En effet, l'étude de L. Sprenger-Charolles, L.S. Siegel et D. Béchenec (1997) met en relief l'absence d'indice d'une étape logographique dans les écrits d'élèves de CP. Ainsi, cette étude suppose que les élèves francophones débutent leur développement en écriture - il en va de même pour la lecture - par une phase phonologique et non logographique, en raison de la nature même de la langue française (opacité et régularités des relations graphèmes-phonèmes). Les élèves de CP sont également capables d'utiliser une procédure orthographique en juin, sans pour autant délaisser la médiation phonologique.

---

<sup>19</sup> Sprenger-Charolles L., Siegel L.S., Béchenec D., & Serniclaes W. (2003). Development of phonological and orthographic processing in reading aloud, in silent reading, and in spelling: A four-year longitudinal study, in *Journal of Experimental Child Psychology*, n°84(3), 194-217

En guise de synthèse des différents modèles d'acquisition, nous reprenons ici un tableau proposé par T. Geoffre (2013), qui présente une comparaison des principaux modèles d'acquisition de l'écrit.

| Modèle de Gentry (1982) | Modèle de Henderson (1985)      | Modèle de Ehri (1986) | Modèle de Frith (1985) | Modèle de Seymour (2008)  | Niveau scolaire approximatif                  | Age approximatif |
|-------------------------|---------------------------------|-----------------------|------------------------|---|---|------------------|
| Etape précommunicative  | Ecriture prélettrée             |                       | Stade logographique    |   |   |                  |
| Etape semi-phonétique   | Ecriture par le nom des lettres | Etape semi-phonétique | Etape alphabétique     | Développement conjoint des procédures alphabétiques et logographiques | CP  | 5-6              |
| Etape phonétique        | Ecriture des patrons intra-mots | Etape phonétique      |                        |   |   | 6-7              |
| Etape transitionnelle   | Etape de jonction syllabique    | Etape morphémique     | Etape orthographique   |   | CE1   | 6-7              |
| Etape correcte          | Principes dérivationnels        |                       |                        |   | CE1-CE2                                       | 7-8              |
|                         |                                 |                       |                        |   | Cadre orthographique<br>Cadre morphographique |                  |

Tableau 8 : « Essai de positionnement comparé des stades proposés dans quelques modèles développementaux » T. Geoffre (2013 : 64)

On constate que les modèles proposées dans les années 1980 comportent plus ou moins d'étapes et les termes utilisaient se recourent comme par exemple « semi-phonétique » et « écriture par le nom des lettres ». Le modèle de Seymour (2008) se démarque car il ne comporte pas d'étape. On peut parler d'une *période*, une première dans laquelle se déroule le « développement conjoint des procédures alphabétiques et logographiques » et une seconde période qui regroupe le « cadre orthographique » et le « cadre morphographique ». Il n'y a donc pas de délimitation entre les procédures alphabétiques et logographiques comme dans le modèle de Frith. Néanmoins, il nous semblait plus explicite de présenter les étapes proposées par Frith (1980) afin de pouvoir les développer. Finalement, le modèle de Seymour nous semble être celui qui correspond au mieux au processus d'acquisition de l'écriture chez l'enfant, en prenant tout de même en compte les descriptions faites par Frith des procédures logographiques et alphabétiques.

## La segmentation

Comme nous l'avons abordée précédemment, la segmentation à l'écrit pose des difficultés aux jeunes scripteurs car la chaîne orale est un flux ininterrompu entre les différents mots et le français n'a pas d'accent de mots. En effet, D. Cogis (2005) rappelle que le français accentue la voyelle finale du groupe de mots, ce qui fait qu'un mot prend un accent ou non suivant sa place dans la phrase, par exemple : *une feuille, une feuille de papier, une feuille blanche*. L'accent n'est pas fixe sur un mot, ce qui brouille les limites, en plus des phénomènes de liaisons. Par exemple, dans notre corpus d'écrit de CP, nous pouvons trouver des formes comme : *Une etai tune foi* (1174), *il les triste* (3064). D. Cogis présente différentes erreurs de segmentation chez des élèves de CP et CE1. Tout d'abord des formes agglutinées qui correspondent à un groupe syntaxique ou même une phrase : *iséfémale* (2934), *toutacou* (2979). L'influence de l'oral est très forte, on peut noter des erreurs phonologiques [mɔ̃ʒe] à la place de [mãʒe] (2986). De plus, les phonogrammes présents dans ces suites sont des phonogrammes de base et de haute fréquence. Autre type de segmentations erronées, les segmentations inférieures au mot : *se rai veie* (3060), *pan dans* (1665), *il ai tes* (1168). Souvent, les mots ainsi transcrits sont segmentés en syllabes et ces syllabes transcrites à l'aide de mots monosyllabiques fréquents et connus des élèves. Ici, les logogrammes *dans*, *ai* et *tes* (pour un lecteur expert) sont utilisés uniquement pour leur valeur phonique [dã], [e] et [te], l'élève n'est pas conscient de leur catégorie grammaticale, ni de la différence avec le nom *dent* ou *et* par exemple. C'est la pratique de la lecture et de l'écriture qui vont aider à fixer les formes correctement segmentées et correctement orthographiées, comme nous allons maintenant le voir.

## Correspondances phonographiques et polyvalence

Comme le rappelle M. Fayol (2008), l'écriture suppose la connaissance des lettres, ainsi que leur ordre précis. Par exemple *L'talie*, que l'on arrive à deviner, bien qu'il manque un *i*, n'est pas une forme que l'on pourrait écrire car il manque un phonème. À l'inverse, *litali* ou *bato*, sont deux formes erronées mais que l'on arrive à lire car la phonographie est respectée. Lors de l'apprentissage du lexique orthographique, la phonologie a un rôle très important car elle permet aux jeunes scripteurs de produire leurs premières formes écrites. Cependant, comme nous l'avons vu précédemment, dans des langues opaques, le français et l'anglais par exemple, la phonologie ne suffit pas.

Nous devons, une fois de plus, pointer du doigt la forte polyvalence graphique du français écrit qui induit de nombreuses hésitations et erreurs. L'enfant a acquis le principe alphabétique qui dit qu'une lettre/groupe de lettres transcrit un son (nous parlerons de graphèmes qui transcrivent des phonèmes) et la polyvalence graphique vient semer le trouble dans son esprit. D. Cogis (2005 : 69) rapporte cinq problèmes que pose ce phénomène :

- 1- une lettre peut ne pas toujours avoir la même valeur (*ce* donne /sə/ mais *ca* /ka/<sup>20</sup>)
- 2- une lettre peut partager avec d'autres une même valeur (*cing* et *tank* donnent /k/)
- 3- la position d'une lettre ou des lettres voisines peut changer sa valeur (*e* devant consonnes double donne /ɛ/ comme dans *celle*, *équerre*, mais donne /ə/ entre deux consonnes prononcées *debout*, *allègement*)
- 4- il faut parfois deux ou trois lettres pour une seule valeur (*eau*, *au* transcrivent /o/)
- 5- pour toutes ces raisons, les lettres sont prises dans des chaînes de relations

Nous pouvons faire le parallèle avec les différentes valeurs des lettres proposées par A. Chervel et C. Blanche-Benveniste (1969). Ces « chaînes de relations » peuvent être illustrées par le tableau que nous avons proposé page 13. Par exemple, la lettre (ou graphème) *E*, n'aura pas la même valeur et ne transcrira pas le même phonème selon sa situation dans le mot et les lettres qui l'entourent. « Le principe phonographique se trouve ainsi biaisé : pour écrire un mot, il ne suffit pas de le décomposer en phonèmes et d'en déduire la transcription, il faut en fait connaître les phonogrammes propres à ce mot ! » (Cogis, 2005 : 70). Ainsi, l'auteure suggère alors de faire un travail de mémoire et d'enregistrer l'ensemble du mot, ce qui revient à une

---

<sup>20</sup> Nous avons ajouté ces exemples.

stratégie logographique améliorée, car l'élève connaît le principe phonographique. D. Cogis parle alors d'un principe *phono/logographique* qui plonge l'apprenti scripteur au cœur de la mixité de notre orthographe : elle n'est plus seulement phonologique, mais aussi sémiographique. En effet, la phase orthographique se caractérise par la connaissance des contraintes spécifiquement orthographiques et la compréhension que l'écriture ne fait pas appel qu'à la phonologie (Fayol et Jaffré, 2008).

#### L'acquisition des formes orthographiques et des régularités

La phonologie est donc nécessaire dans l'acquisition de l'écrit, mais n'est pas suffisante. M. Fayol (2013, 2014) rapporte des études qui ont montré que les enfants acquièrent des *indices orthographiques*. En effet, on pourra trouver la forme *ivher* pour *hiver*, l'indice orthographique étant ici le *h*. Ces indices sont très souvent placés en position erronée, ils témoignent cependant d'un apprentissage relativement indépendant de la phonologie, le *h* n'ayant pas de correspondance phonique. D'autres études, toujours rapportées par M. Fayol dans ses ouvrages, mettent en lumière un autre apprentissage implicite, celui des régularités d'enchaînement des sons (*phonotactiques*) et, pour ce qui nous intéresse, des lettres (*graphotactiques*). C'est grâce à une fréquence élevée de rencontres avec les mots, notamment par la lecture, que les élèves enregistrent des *régularités graphotactiques*. L'auteur explique que, statistiquement, certains enchaînements de lettres ont une place régulière. Il donne l'exemple du trigramme *eau*, qui n'est jamais présent en début de mots mais est fréquent en finale. M. Fayol (2014) ajoute que l'attention est portée sur les lettres présentes à l'initiale et à la finale. Par exemple, nous avons trouvé dans notre corpus la forme *réveryé* /reveje/ (1341). Ici, l'élève a transcrit le second /e/ par la forme *-er* régulière en finale des verbes du premier groupe (marcher, bouger, corriger, etc.) et de certains noms (boulangier, chandelier, etc.). Ces régularités permettent aux scripteurs débutants de produire des formes orthographiques qui ressemblent à des mots français. La fréquence de rencontre est déterminante pour cela. On sait que les mots courts et fréquents sont mieux mémorisés et restitués, constituant ainsi le lexique orthographique qui alimentera plus tard à *la voie directe*.

*La voie indirecte*, celle qui passe par la phonologie et le déchiffrement, a également fait l'objet d'études qui ont montré que les bi/trigrammes (*on, ai, eau*), ainsi que des suites de lettres fréquemment associées (*-iste, -ance*) sont traitées comme des blocs (on parle aussi de *chunks*). Bien que la voie directe soit en court de construction, la voie indirecte reste indispensable lors de la rencontre avec de nouveaux mots, et ce tout au long de la vie.

Ces acquisitions et ces connaissances restent implicites et sont mises en œuvre inconsciemment par les enfants, comme par les adultes. Il n'est pas rare d'écrire un mot dont on doute de l'orthographe (par exemple : *opprimer* ou *oprimer*, *dynamique* ou *dynammique* ?). Cet automatisme est légitime car l'écriture est une excellente voie pour la mémorisation des formes lexicales. Pour M. Fayol (2013), cela tient au fait que lors de l'écriture, le scripteur est tenu d'encoder le mot lettre à lettre. Ainsi, l'attention se porte sur chaque graphème. Il ajoute cependant que, dans le cas des enfants, un feed-back est obligatoire afin de prévenir la mémorisation de formes erronées et d'amener l'apprenant à comprendre l'erreur commise

L'écriture étant une composante importante dans l'acquisition des formes orthographiques, nous allons maintenant présenter des activités d'écriture proposées aux jeunes scripteurs de grande section et de début du cours préparatoire.

### 3) Les orthographes approchés

Il apparaît comme naturel de s'exercer pour apprendre, ou comme un adage populaire l'exprime « c'est en forgeant que l'on devient forgeron ». Cependant, il n'en a pas été de même concernant l'écriture. En effet, pendant longtemps, on a pensé qu'il fallait savoir lire pour ensuite écrire. Or, nous allons maintenant le voir, les recherches en didactiques du français, notamment dans le domaine de l'orthographe ont, depuis une trentaine d'années, contredit cette idée.

#### Écritures/orthographes inventés ou approchés?

Tout d'abord, faisons un point sur la terminologie. En effet, dans les articles, nous pouvons trouver différents termes pour désigner les activités d'écriture pré-orthographiques, pouvant renvoyer ou non à la même réalité. Ainsi, J. David et S. Fraquet (2013) font une distinction entre les différentes appellations. Pour ces deux auteurs, les *écritures inventées* sont liées à la création de signes écrits ou de protosignes. Les *écritures essayées* décrivent quant à elles des productions d'enfants codant des unités de l'oral à l'aide de signes écrits, sans *feed-back* d'un adulte et lien avec les formes conventionnelles. Enfin, les *écritures approchées* ou *orthographes approchés*, désignent les tentatives d'enfants appréhendant les différentes composantes de l'écriture de leur langue (dimension phonographique, sémiographique et morphologique), suivies d'un retour pour une réécriture conventionnelle.

À l'inverse, M. Fayol et J.-P. Jaffré (2014) ne semblent pas opposer strictement les deux termes d'*orthographe inventées* et *orthographe approchées*. En effet, bien qu'elles soient des activités ayant des objectifs différents, elles n'en sont pas moins complémentaires. C'est pourquoi les auteurs les regroupent sous le terme générique de productions pré-orthographiques. Néanmoins, les *orthographe inventées* sont utiles car elles apportent un éclairage sur l'acquisition, tandis que les *orthographe approchées* sont des activités proposées aux jeunes enfants, un entraînement orthographique. On retrouve ici la même idée que chez J. David et S. Fraquet (2013) concernant ce dernier terme : une activité d'écriture à visées didactiques.

Finalement, nous retiendrons le terme, ainsi que la définition proposés par I. Montésinos-Gelet et M.-F. Morin (2006). Elles expliquent le choix de chacun des termes. *Orthographe* plutôt qu'*écriture*, car ce dernier est beaucoup trop polysémique, alors qu'*orthographe* « fait référence à un système organisé qui existe en dehors de l'individu et qui est régi par un code » (2006 : 8). Quant au qualificatif, elles mettent de côté *inventée*, bien qu'adjectif originel chez C. Chomsky (1971<sup>21</sup>), en anglais *invented spelling*. L'enfant n'invente pas l'orthographe mais il cherche plutôt à s'en approcher en puisant des indices dans son environnement et en faisant appel à sa créativité. I. Montésinos-Gelet et M.-F. Morin (2006) reprennent ainsi le qualificatif *approchées*, citant J.-M. Besse (2000<sup>22</sup>) qui le fit avant elles mais en l'associant à *écritures*.

« À travers l'expression *orthographe approchées*, nous pouvons mettre l'accent à la fois sur l'activité de l'enfant et l'objet de son approche – l'orthographe conventionnelle. Cette nouvelle expression, tout en ne remettant pas en cause l'importance de l'activité créatrice de l'enfant face à l'écrit, fait aussi référence à son cheminement progressif dans l'adoption d'une orthographe de plus en plus normée. » (Montésinos-Gelet et Morin, 2006 : 9-10).

Les premiers travaux concernant les orthographe approchées ont été publiés au début des années 1970. Ils portaient sur des élèves anglophones, notamment avec C. Chomsky en 1971<sup>23</sup>, C. Read en 1986<sup>24</sup>, de ces deux auteurs nous viennent les termes de *invented spelling* (Chomsky) et *creative spelling* (Read). Leurs conclusions vont dans le même sens, à savoir que les jeunes élèves appliquent un traitement phonographique afin de produire des formes

---

<sup>21</sup> Chomsky C., (1971). « Write First, Read Later », *Childhood Education*, n°47, p.296-300.

<sup>22</sup> Besse, J.-M. et l'ACLE, (2000). *Regarde comme j'écris !*, Paris, Magnard.

<sup>23</sup> Chomsky C., (1971), *op. cit.*

<sup>24</sup> Read C., (1986). *Children's Creative Spelling*, London, Routledge and Kegan Paul.

phonologiques correctes mais non normées, en suivant le principe alphabétique de base (un signe = un phonème). Par la suite, E. Ferreiro publie au début des années 1980<sup>25</sup>, ses travaux concernant des jeunes scripteurs hispanophones. Enfin, pour le français, il faudra attendre les années 1990 avec notamment J.-M. Besse (2000)<sup>26</sup>. Les différents travaux, qu'ils soient sur l'anglais, l'espagnol, le français et plus récemment sur le japonais, attestent d'une aptitude pré-orthographique<sup>27</sup> présente chez les enfants de trois à cinq ans. En effet, les enfants s'approprient l'écrit avant son enseignement explicite et institutionnalisé (Fayol et Jaffré, 2014). De ces différentes descriptions ont découlé les modèles d'acquisition que nous avons abordés plus haut (voir figure 7).

Aujourd'hui, les orthographes approchées, même si elles sont loin d'être généralisées, bénéficient d'une certaine légitimité dans les classes de maternelle. Effectivement, D. Cogis (2005), notamment, rappelle combien il est important que l'élève s'essaie à l'écriture. C'est en s'y confrontant que l'élève va pouvoir réfléchir sur le fonctionnement de la langue écrite. Les échanges avec l'enseignant et les autres enfants sont également riches et permettent de faire évoluer les représentations. Les élèves, arrivant au CP, en ayant déjà conceptualisé l'articulation entre le langage oral et le langage écrit, gagnent un temps précieux.

### Ce qu'elles nous apprennent

Si au début les orthographes approchées ont permis de décrire et de comprendre les périodes par lesquelles l'enfant passe pour arriver à s'approprier l'orthographe, elles servent aujourd'hui comme activité afin de préparer la maîtrise de l'orthographe. C'est à partir de la fin des années 1980, que les recherches sur les productions pré-orthographiques se multiplient permettant ainsi de légitimer ces activités en classe car, comme nous allons l'aborder, elles sont bénéfiques pour l'acquisition de l'écrit.

J. David et M.-F. Morin (2013) insistent sur le fait que les jeunes enfants (GS) n'inventent pas le code écrit de leur langue, mais qu'ils en adoptent plutôt les comportements scripturaux. Par exemple, pour le français, le nombre de lettres par mot, les jambages, les accents, etc. C'est pour cela que M.-F. Morin préfère le qualificatif *approchée*. D. Cogis (2005)

---

<sup>25</sup> Ferreiro E., (1980) « The relationship between oral and written language : The children's viewpoints », in Y. Goodman et collab. (éd.), *Oral and written language development research : Impact on the schools*, Newark, International Reading Association and National Council of Teachers of English.

<sup>26</sup> Besse J.-M., (2000), *op. cit.*

<sup>27</sup> Terme préféré à « précoce »

ajoute que les formes ainsi obtenues ne sont pas le fruit du hasard. Les formes produites résultent d'une réflexion de l'élève à partir de ses conceptions, à un moment donné de l'écriture. Ainsi, « les « inventions » des scripteurs ont bien un autre statut que celui de fautes d'orthographe » (Cogis, 2005 : 61). En effet, pour tous les auteurs s'intéressant aux orthographe approchées, les écarts à la norme, produits par les jeunes scripteurs, doivent être envisagés comme un objet d'étude qui est le reflet de la compréhension de l'enfant, les traces d'un processus d'acquisition dynamique (Fraquet et David, 2014 ; David et Morin, 2013), des mouvements de l'évolution (Montésinos-Gelet et Morin, 2006) ou encore comme une « fenêtre sur les représentations enfantines à un moment donné du développement. » (Fayol et Jaffré, 2014 : 34).

En abordant les orthographe approchées de ce point de vue, les productions des enfants permettent également de révéler les stratégies utilisées. Ces stratégies seront un peu différentes selon la langue de l'enfant, car les orthographe opaques poseront plus de problèmes aux jeunes scripteurs (David et Morin, 2013). On constate plusieurs stratégies chez un même enfant, ainsi que des comportements différents face aux problèmes rencontrés lors de l'acquisition de l'écrit, comme par exemple la compréhension du principe phonographique. En effet, S. Fraquet et J. David (2013) constatent que certains scripteurs débutants appréhendent ces difficultés successivement, quand d'autres essayent de les régler de façon simultanée. Cependant, les auteurs observent des centrations majoritairement phonographiques dans un premier temps, bien qu'il y ait des indices orthographiques.

Concernant les stratégies utilisées, J. David et L. Drappe (2013) en rappellent les principales : reproductions de mots présents dans l'environnement, transcriptions phonographiques, début de prise en compte des dimensions lexicales et grammaticales par analogie. Les jeunes enfants sont donc capables d'adapter leurs stratégies en fonctions des informations disponibles immédiatement (affiches dans la classe) avec des connaissances en cours de construction (transcriptions phonographiques). Ces stratégies peuvent être observées grâce aux productions, mais surtout grâce aux entretiens métagraphiques avec les élèves. On constate alors qu'ils avancent de manière non-aléatoire et plutôt réfléchi. La figure 8 présente également des stratégies d'élèves communes pour la lecture et l'écriture. On peut voir qu'elles sont de trois ordres : phonographique, lexicale et analogique.

Tableau 2.1 Certaines stratégies utilisées en lecture et en écriture

| Stratégies     | Définitions  | Illustrations  |
|----------------|--|--|
| Phonographique | L'élève établit un lien explicite entre la chaîne orale et les signes écrits lors de situations de lecture ou d'écriture. Il fait donc correspondre les phonèmes entendus et les graphèmes à écrire ou à lire. Cette stratégie nécessite un haut niveau d'effort cognitif, ce qui entraîne une lenteur dans l'exécution des tâches de lecture ou d'écriture. | L'élève a une lecture saccadée où chaque syllabe est décodée une à la fois.<br><br>En écriture, l'élève écrit les phonèmes qu'il entend, sans avoir un souci orthographique.<br><br>Par exemple, l'élève écrit <u>chokola</u> et <u>chaucola</u> pour le mot <i>chocolat</i> . |
| Lexicale       | L'élève reconnaît un mot qu'il a emmagasiné dans son lexique mental pour l'écrire ou le lire. Par conséquent, plus l'élève aura mémorisé de mots, plus son débit de lecture ou d'écriture sera rapide, étant donné que cette activité est moins coûteuse sur le plan cognitif.   | L'élève écrit correctement le mot <i>train</i> et explique sa façon de procéder ainsi :<br>« Je sais comment écrire le mot <i>train</i> parce que je l'ai déjà vu dans un de mes livres d'histoires. »   |
| Analogique     | L'élève établit une relation entre un mot qu'il connaît et une partie d'un mot nouveau à écrire ou à lire.   | L'élève écrit le phonogramme /ph/ au début du mot <i>photo</i> , en s'expliquant ainsi : « Je mets un <i>p</i> et un <i>h</i> au début de <i>photo</i> parce que c'est comme le début du nom de mon ami Philippe. »  |

Source: PARENT, J. et M.-F. MORIN (2005). « Observer les stratégies de l'apprenti lecteur-scripteur pour mieux l'accompagner », *Québec français*, n° 138, p. 58-60.

Figure 3 : Certaines stratégies utilisées en lecture et en écriture. I. Montésinos-Gelet et M.-F. Morin (2006 : 27)

En combinant ainsi des connaissances linguistiques et des habiletés cognitives, les apprentis scripteurs *s'approchent* au plus près de l'orthographe conventionnelle. C'est pour cela que le terme « approché » est pertinent pour S. Fraquet et J. David (2013), ainsi que pour I. Montésinos-Gelet et M.-F. Morin (2006). De plus, les orthographes approchées mettent l'accent sur les aspects du système écrit que l'enfant a intégrés, sur les compétences acquises.

## Ce qu'elles apportent aux élèves

M. Fayol (2013) pose la question de l'influence de ces activités pré-orthographiques sur les apprentissages ultérieurs de la lecture et de l'écriture, remarquant qu'il n'y a finalement que peu de données disponibles sur les effets à moyen et long terme, bien que l'apport soit indiscutablement positif à court terme. En effet, I. Montésinos-Gelet et M.-F. Morin (2006) rappellent quant à elles les avantages pour les enfants du préscolaire ayant bénéficié de la démarche des orthographes approchées : porter l'attention sur la langue écrite et exercer sa réflexivité vis à vis d'elle. De plus, les auteures présentent dans leur ouvrage un certain nombre de résultats concernant les effets des pratiques d'orthographes approchées (désormais OA). Elles présentent en détail les résultats d'une expérimentation datant de 2002, qui portait sur 126 enfants, d'un âge moyen de cinq ans et demi. Les résultats présentés mettent en relief l'effet des pratiques d'OA sur les préoccupations relatives au principe alphabétique d'une part, et d'autre part au principe orthographique, ainsi que les préoccupations visuographiques et le développement des gestes graphiques, ces derniers ayant été enregistrés sur tablettes graphiques et filmés.

Concernant les résultats sur les préoccupations liées au principe alphabétique, nous nous intéressons aux chiffres concernant les phonogrammes. Les élèves du groupe OA (orthographes approchées) utilisent un plus grand nombre de phonogrammes que ceux du groupe témoin. Par exemple, pour les /e/ de /elefã/, les élèves OA proposent différents phonogrammes (-é, -e, -er, -ez, -ai), tandis que seul -é ou -e sont utilisés par les élèves du groupes témoin. Les auteures notent également une grande différence concernant les digrammes qui sont présents pour 45% des élèves OA, contre seulement 7% du groupe témoin (Montésinos-Gelet et Morin, 2006 : 41). Pour les préoccupations d'ordre orthographique, on retrouve également des résultats supérieurs chez les élèves du groupe OA par rapport au groupe témoin. M. Fayol et J.-P. Jaffré (2014) ajoutent cependant l'importance du rappel à la norme orthographique dans les activités de production de texte au préscolaire comme au primaire. En effet, la notion d'orthographe est intimement liée à la norme sociale et son apprentissage n'est finalement possible que s'il y a interaction avec les formes conventionnelles.

Notre corpus ne rentre pas strictement dans le cadre des orthographes approchées, car il s'agit de productions d'élèves à la fin du CP. Or, les orthographes approchées concernent des productions préscolaires, sous-entendu pré-primaires. Cependant, il nous paraît pertinent d'en parler tout de même car les productions recueillies présentent un certain nombre de point commun avec des productions préscolaires. Bien que se situant à la fin de la première année d'enseignement explicite de la lecture et de l'écriture, les élèves de notre corpus en sont encore au commencement de leur appropriation de l'écriture du français, en particulier de son orthographe. Ainsi, nous partageons la conception qui fonde les orthographes approchées : les écarts à la norme sont considérés comme des indices d'acquisition à un moment donné.

Partie II – Quels phonogrammes sont privilégiés par de jeunes  
scripteurs de niveau CP, afin de transcrire les phonèmes /e/ et /ɛ/ ?

## Chapitre 1 - Présentation du corpus et méthodologie

### 1) Un projet d'envergure nationale

Ce corpus a été recueilli dans le cadre du projet Lire-Écrire CP porté par l'IFÉ et le laboratoire Acté de l'Université de Clermont-Ferrand, sous la direction de Roland Goigoux<sup>28</sup>. Ce projet rassemble soixante-dix-neuf chercheurs, treize laboratoires de seize universités françaises.

Cette étude a pour objectif d'acquérir des connaissances sur l'influence des pratiques des enseignants sur la qualité des premiers apprentissages des élèves en lecture-écriture, au CP. Pour cela, l'étude cherche à identifier les contenus, les tâches ainsi que les formes d'enseignement qui se révéleraient les plus efficaces. Des enquêteurs se sont rendus dans cent-trente-et-une classes de CP, de seize académies différentes, afin de filmer et de coder les pratiques de ces enseignants. Plusieurs indicateurs d'observation sont pris en compte, comme les durées consacrées à différentes tâches didactiques, le climat de la classe ou encore, l'engagement des élèves. Les affichages dans la classe sont photographiés, ainsi que les productions d'élèves. C'est donc une étude qui s'inscrit dans un paradigme d'étude écologique.

Afin de mesurer l'évolution des performances des élèves, un pré et un post-test ont été réalisés dans les classes en septembre et en juin. Ces tests portaient sur les indicateurs déjà utilisés dans des recherches proches tels que la mesure du vocabulaire en réception, la compréhension de phrases et de textes, une écriture tâtonnée, une épreuve de compétence phonologique ainsi qu'une production d'écrit et de dictée pour le post-test. Concernant les épreuves du post-test, certaines se sont déroulées collectivement (production d'écrit, compréhension de texte écrit et compétence orthographique) et d'autres de manière individuelle (compétence phonologique, fluence et compréhension orale).

---

<sup>28</sup> Professeur à l'Université d'Auvergne, laboratoire Acté.

## 2) Une production d'écrit

Notre corpus provient du post-test collectif réalisé au mois de juin 2014, concernant la production écrite. Pour ce test, les élèves devaient écrire une histoire à partir de quatre images<sup>29</sup>. Ils avaient pour cela un quart d'heure, un crayon et une gomme. Aucune aide ne leur était fournie, les affichages de la classe ayant été enlevés. Pour le projet IFÉ, cette production d'écrit permet d'observer la longueur du texte produit, en prenant en compte le nombre de lettres tracées, d'observer la segmentation en mots séparés par des blancs, la lisibilité du texte, la présence ou non de séparateurs d'idées, de compter le nombre d'idées correspondant à chaque image, ainsi que d'évaluer la présence des premières traces de narration. L'orthographe est testée dans une épreuve spécifique, elle n'est pas un indicateur d'évaluation de ces productions.

## 3) Méthodologie de traitement du corpus

Pour les besoins du projet, nous avons été chargées avec une autre étudiante de saisir les productions dans une base de données. Un codage spécifique a été mis en place afin que nous puissions notamment transcrire les ratures et les traces de gomme, ainsi que les retours à la ligne. Nous avons saisi les onze classes de l'Académie de Grenoble (huit en Isère, deux en Haute-Savoie et une en Drôme).

Par la suite, j'ai constitué un fichier avec toutes les productions tapées qui ont ensuite été transcrites automatiquement en API grâce à LIA\_PHON<sup>30</sup>, un phonétiseur développé par F. Béchet de l'université d'Avignon. J'ai alors pu extraire toutes les productions qui comportaient /e/ et/ou /ɛ/ afin de pouvoir les analyser. Cependant, les textes originaux soumis au logiciel informatique présentaient de nombreuses formes erronées tant sur le plan de la segmentation, que sur le plan orthographique. Les transcriptions API comportant des erreurs, j'ai dû nettoyer le corpus API. J'ai par ailleurs choisi de présenter une transcription API qui refléterait ce que l'enfant aurait dit, s'il avait lu son texte à haute voix. Aussi, j'ai dû faire des choix quand il y avait des ambiguïtés. Par exemple, dans la production 1292 : « *dainselcou la maman chat la atrapé* » (d'un seul coup la maman chat l'a attrapé), j'ai choisi de transcrire le *e* comme étant une forme pour le graphème /e/, à cause de la présence de *la* (l'a) devant. J'ai donc opté pour un passé composé que l'enfant aurait dit, s'il avait lu son texte à haute voix. Dans le cas de la production 1218 : « *le chat et tanbr mil le chat sa maman chat il rmn le chat.* » (le chat est tombé miole le chat sa maman chat il ramène le chat). Ici, il y a omission de toutes les voyelles

---

<sup>29</sup> Annexe 3 : le livret élève épreuve collective B, © IFé 2013, p.90

<sup>30</sup> Outil disponible à l'adresse <http://otus.u-grenoble3.fr/prodife/lia.php> (consulté le 25/02/15)

dans la forme *rmn*, aussi, j'ai décidé de la transcrire par *ramène*, la valeur épellative du *n* ayant pu être utilisée pour noter /ɛn/. Cette forme peut être considérée comme un squelette consonantique car les lettres *r* et *m* ont une valeur syllabique.

Certaines formes ne sont pas déchiffrables, même en oralisant. J'ai choisi de ne pas les transcrire, ni de les analyser. Par exemple, la production 1286 : « *li qeon li fémh li ama li qede*. ». J'ai finalement analysé *cent-cinquante-six* productions<sup>31</sup> qui comportent les phonèmes /e/ et/ou /ɛ/. Nous avons laissé de côté les six textes d'où nous ne pouvions tirer aucun sens. Dans le corpus graphie (annexe 4) qui présente les occurrences du corpus, nous pouvons constater qu'il y a de nombreux phénomènes d'hypersegmentations (*et tai, ai tes*). Nous repérons également des cas d'agglutination avec un élément qui précède le mot, notamment dans le cas des verbes *s'éloigner* et *aider* (*sailoigne, lède, laider*), et parfois même des cas rassemblant les deux phénomènes (*sé loigne*). Nous avons signalé l'agglutination avec l'astérisque devant l'occurrence, par exemple *lède* devient \**ède*, ou derrière *séfémal* devient *sé\**, \**fé\** et \**mal*. Les erreurs de segmentation de la forme *était*, mettent en relief les graphèmes retenus par les élèves afin de transcrire /e/.

Les monosyllabes non verbales répertoriées sont des déterminants (*les, des, ses*), des verbes à la troisième personne du singulier du présent de l'indicatif (*être, faire, mettre*), et des conjonctions de coordination (*et, mais*). On trouve également l'adverbe *très*, le pronom personnel *elle* ainsi que la préposition *chez*. Si les déterminants (*les, des*) et le pronom *elle*, sont très souvent corrects, on constate plus de variation quand il s'agit des monosyllabes verbaux et des conjonctions. Cela tient au fait que les formes *et/est, met/mais* et *ses/c'est/s'est* sont homophones. L'homophonie, plus la polyvalence graphique de l'archiphonème /E/ rend compliquée la tâche de nos jeunes scripteurs. Ils ne connaissent pas encore les conjugaisons et les moyens syntaxiques de différencier *et* de *est* par exemple.

---

<sup>31</sup> Annexe 4 : Corpus productions écrites, p.94

Pour les autres mots, en positions initiale, en position médiane et en finale et finales verbales nous avons recensé les graphèmes suivant : *é, è, ê, ë, ai, er, et (est), es, e + double consonne (/ε/), e + omission d'accent ou règle de position (/e/)*. Nous avons choisi ces graphèmes en nous basant sur les listes de N. Ghneim (1997) et de Manulex-infra (2007). Cependant, comme nous l'avons précédemment évoqué, ces deux inventaires ne recensent pas tout à fait les mêmes digrammes, notamment *-er, -es* et *-et*. Nous avons choisi de les considérer comme tels car on peut trouver dans le corpus des formes comme *marchet* (marchait, 1105), *averce* (avec, 1289), *réveryé* (réveillé, 1341) ou encore le trigramme, *estnorme* (énorme, 1289). Ces di/trigrammes se trouvant en position erronée, à la place d'autres graphèmes transcrivant /e/, les élèves les ont bien enregistrés comme étant des « blocs qui font /e/ ».

## Chapitre 2 - Analyse du corpus

### 1) Les graphèmes

Nous avons vu dans la partie théorique que les élèves repèrent des régularités *graphotactiques* (enchaînement de lettres) grâce à leurs fréquentes rencontres avec les mots. M. Fayol (2014) précise que l'attention des jeunes élèves est portée sur l'initiale et la finale des mots. Statistiquement, certains graphèmes ont une place plutôt régulière, sinon de forte probabilité comme nous allons le voir grâce aux données de Manulex-infra (2007). C'est pourquoi, nous faisons l'hypothèse que les élèves de CP utiliseront plus facilement certains graphèmes dans certaines positions (régularités graphotactiques), notamment à l'initiale et en finale (par exemple, *-er* ou *-é* en finale verbale, *é-* ou *e-* en position initiale) et que finalement, c'est en position médiane qu'il y aura le plus de variation. Nous pensons que les monosyllabes (*les, mais, et, très*, par exemple) auront un traitement différent : nous faisons l'hypothèse qu'il y aura moins de variation concernant ces formes aussi, nous les avons traités séparément.

Afin d'analyser le corpus obtenu, nous avons classé les 1015 graphies<sup>32</sup> dans un tableau. Le phonème /e/ est surligné en rose et le phonème /ε/ est surligné en bleu dans les mots. Selon nos hypothèses, nous avons distingué les monosyllabes verbaux des autres, puis une colonne regroupant les graphèmes en position initiale, en position médiane et en finale. La position finale distingue également les finales verbales des autres.

---

<sup>32</sup> Annexe 5 : Corpus des graphies, p.106

## 1.1. Les graphèmes en position initiale

### 1.1.1 Corpus<sup>33</sup>

| Graphèmes<br>transcrivant /e/  | exemples                      | initiale                |          |               |
|--------------------------------|-------------------------------|-------------------------|----------|---------------|
|                                |                               | Nombre<br>d'occurrences |          | % utilisation |
| 36 occurrences<br>à l'initiale |                               | correctes               | erronées |               |
| <b>ai</b>                      | *ailoigne, aitait, ai tes     | 0/5                     | 5/5      | 13,1          |
| <b>e</b>                       | etait                         | 0/2                     | 2/2      | 5,2           |
| <b>é</b>                       | était, été, éfreuie (effrayé) | 17/18                   | 1/18     | 47,3          |
| <b>è</b>                       | ète                           | 0/1                     | 1/1      | 2,6           |
| <b>er</b>                      | erté                          | 0/1                     | 1/1      | 2,6           |
| <b>est</b>                     | est tai, estnorme (énorme)    | 0/2                     | 2/2      | 5,2           |
| <b>et</b>                      | et tai, etnorme, etté         | 0/9                     | 9/9      | 23,6          |

Tableau 9 : les différents graphèmes utilisés pour transcrire /e/ en position initiale

En position initiale, nous relevons six graphèmes pour transcrire le phonème /e/ et seulement deux pour /ɛ/. On peut également constater que sur 38 occurrences commençant par /E/, 36 concernent le phonème /e/.

Pour transcrire ce phonème, les élèves utilisent dans 18 cas sur 36 le graphème *é* (47,3%), dans 9 cas sur 36 *et* et dans 5 cas sur 36 *ai*. Le phonème /e/ est transcrit majoritairement par le graphème *é* en position initiale par les élèves. Le nombre de graphie correcte est de 17 sur 18, la seule erreur est *éfreuie* à la place de *effrayé*.

On a deux exemples qui utilisent le graphème *et* en position initiale isolées (*et tai*, *et tet*) ainsi qu'une utilisation de la forme *est* (*est tai*). On trouve également la forme *ai tes*, bien que dans la plupart des occurrences, le digramme *ai* soit soudé au reste du mot (*aitait*, *ailoigne*).

<sup>33</sup> La totalité des résultats est regroupé dans l'Annexe 6 : Tableaux des correspondances phonographiques dans le corpus, p.122

Nous considérons les deux formes, *et*, *est*, comme des graphèmes, car en plus d'être utilisés de manière isolée (erreur de segmentation), ces formes sont également utilisées agglutinées. Nous avons les exemples de *estnorme*, *etnorme* et *ettai*.

| Graphèmes transcrivant /ε/ | exemples    | initiale             |          |               |
|----------------------------|-------------|----------------------|----------|---------------|
|                            |             | Nombre d'occurrences |          | % utilisation |
| 2 occurrences à l'initiale |             | correctes            | erronées |               |
| <b>e</b>                   | *ede (aide) | 0/1                  | 1/1      | 50            |
| <b>è</b>                   | *ède (aide) | 0/1                  | 1/1      | 50            |

Tableau 10 : les différents graphèmes utilisés pour transcrire /ε/ en position initiale

Concernant /ε/ à l'initiale, nous ne relevons que deux occurrences *lede* et *lède* (*il l'aide*). Les textes produits par les enfants sont limités en vocabulaire de par la nature de la tâche demandée, à savoir écrire une histoire partir d'images séquentielles.

### 1.1.2. Manulex-infra (2007)<sup>34</sup>

Nous avons cherché dans Manulex-infra (2007) les données concernant la transcription de /E/ à l'initiale pour le niveau CP.

| Graphèmes transcrivant /e/ | %initiale |
|----------------------------|-----------|
| ai                         | 7,75      |
| e                          | 65,18     |
| é                          | 27,05     |

| Graphèmes transcrivant /ε/ | %initiale |
|----------------------------|-----------|
| ai                         | 4,93      |
| e                          | 93,33     |
| ê                          | 1,75      |

Tableau 11 : les différents graphèmes utilisés pour transcrire /e/ et /ε/ en position initiale dans Manulex-infra (2007)

Signalons que dans cette base de données, les monosyllabes tels que *et* et *est* sont comptabilisées dans les pourcentages de /e/ à l'initiale. Il va de même pour *elle* qui apparaît dans les chiffres concernant /ε/.

On note ici que le graphème le plus utilisé dans le corpus de Manulex-infra (2007) en position initiale est pour /e/ est *e* à 65,18%, ainsi que *é* à 27%. Pour /ε/ c'est également *e* qui est massivement utilisé. Ce graphème cumule des statistiques aussi importantes grâce aux règles de position auxquelles il peut être soumis.

---

<sup>34</sup> La totalité des données sont regroupées dans l'Annexe 7 : Tableaux des correspondances phonographiques dans Manulex-infra (2007) CP, selon la position dans le mot, p125

## 1.2. Les graphèmes en position médiane

### 1.2.1 Corpus

| Graphèmes transcrivants /e/ | exemples                                   | médiane              |          |               |
|-----------------------------|--|----------------------|----------|---------------|
|                             |  | Nombre d'occurrences |          | % utilisation |
|                             |  | correctes            | erronées |               |
| 123 occurrences en médiane  |  |                      |          |               |
| <b>ai</b>                   | maison, raivaiyâ (réveilla)                | 5/11                 | 6/11     | 8,8           |
| <b>e</b>                    | tre bucher, re qupér, mechon (méchant)     | 7/30                 | 23/30    | 24            |
| <b>é</b>                    | réveille, diféran, bébé                    | 55/73                | 18/73    | 58,4          |
| <b>è</b>                    | rèvai (réveille), atèri, révèyé (réveillé) | 0/3                  | 3/3      | 2,4           |
| <b>er</b>                   | réveryé (réveillé)                         | 0/1                  | 1/1      | 0,8           |
| <b>es</b>                   | des sendu, besbes (bébé)                   | 0/3                  | 3/3      | 2,4           |
| <b>ès</b>                   | bèsbe (bébé)                               | 0/1                  | 1/1      | 0,8           |
| <b>i</b>                    | tribucher (trébucher)                      | 0/1                  | 1/1      | 0,8           |

Tableau 12 : les différents graphèmes utilisés pour transcrire /e/ en position médiane

Le phonème /e/, en position médiane, est majoritairement transcrit, par le graphème *é* à raison de 73 cas sur 123 dont 55 en position correcte. C'est ensuite le graphème *e* que l'on retrouve 30 fois sur 123 dont seulement 7 en position correcte. Si, comme nous l'avons vu, le graphème *e* est soumis à plusieurs règles de position et peut ainsi transcrire /e/ (*pied, effrayer*) ou /ɛ/ (*ciel, avec*), dans notre corpus, il s'agit la plupart du temps d'une omission de l'accent aigu. Par exemple, *revèie* qui note *réveille*, *bebe* au lieu de *bébé* ou encore *recuper* à la place de *recupère*.

| Graphèmes transcrivant /ɛ/ | exemples                                | médiane              |          |               |
|----------------------------|---|----------------------|----------|---------------|
|                            |   | Nombre d'occurrences |          | % utilisation |
|                            |   | correctes            | erronées |               |
| 133 occurrences en médiane |   |                      |          |               |
| <b>ai</b>                  | fraire (frère), faire, ramaine          | 3/9                  | 6/9      | 6,7           |
| <b>e</b>                   | parterr (par terre), réveil, siel, avec | 44/59                | 15/59    | 44,3          |
| <b>é</b>                   | réveill, léve, chércher, rapél          | 0/32                 | 32/32    | 24            |
| <b>è</b>                   | siège, récupère, partère, promène       | 8/24                 | 16/24    | 18            |
| <b>ê</b>                   | tête, promène, partère                  | 0/5                  | 5/5      | 3,7           |
| <b>ei</b>                  | réseise (réveil), cheirei (chercher)    | 0/2                  | 2/2      | 1,5           |
| <b>er</b>                  | averce (avec)                           | 0/1                  | 1/1      | 0,75          |
| <b>valeur épellative n</b> | rmnc (ramène)                           | 0/1                  | 1/1      | 0,75          |

Tableau 13 : les différents graphèmes utilisés pour transcrire /ɛ/ en position médiane

Concernant /ɛ/, trois graphèmes se distinguent : *e* (59 cas sur 133), *é* (32 cas sur 133) et *è* (24 cas sur 133). Il est intéressant de constater que les élèves utilisent le graphème *é* pour transcrire /ɛ/ dans 24% des cas. Ce graphème note habituellement /e/ dans environ 70% des cas (voir annexe 2). Ici, le graphème *e* est plutôt bien utilisé par les élèves (correct dans 44 cas sur 59), cependant, est-ce un choix réel ou bien une omission d'accent ? En effet, on peut constater que certains élèves ayant utilisé *e* pour transcrire /ɛ/, ont également utilisé *e* pour /e/. On peut effectivement trouver dans une même production des exemples comme *re quere* pour *recupère* et *tre bucher* pour *trébuché* (582), *premene* pour *promène* et *reveill* pour *réveille* (1232), ou encore *bebe* pour *bébé* et *reveier* pour *réveiller* (1292).

### 1.2.2 Manulex-infra (2007)

| Graphèmes transcrivant /e/ | %médiane | Graphèmes transcrivant /ɛ/ | %médiane |
|----------------------------|----------|----------------------------|----------|
| ai                         | 1,41     | ai                         | 21,13    |
| e                          | 10,22    | e                          | 61,65    |
| é                          | 84,91    | è                          | 9,56     |
| ê                          | 1,71     | ê                          | 5,05     |
| er                         | 1,56     | ei                         | 1,29     |

Tableau 14 : les différents graphèmes utilisés pour transcrire /e/ et /ɛ/ en position médiane dans Manulex-infra (2007)

Rappelons que Manulex-infra (2007) considère que le digramme *ai* transcrit /ɛ/, contrairement à nous, qui nous basons sur la prononciation effective des locuteurs de la région grenobloise, pour qui *ai* transcrit plus souvent /e/. C'est pour cette raison que nos données divergent de celles de Manulex-infra, ainsi que celles de N. Ghneim (1997), pour qui *ai* note /ɛ/ dans 13,26% des cas. Concernant le /e/ en position médiane, on observe dans le corpus la même tendance générale, à savoir une forte utilisation du graphème *é* à 84,91% ainsi que la présence du *e* à 10,22%. En revanche, pour /ɛ/ en médiane, il y a plus de disparité. Manulex-infra (2007) nous donne le graphème *e* utilisé à 61,65%, puis le graphème *ai* à 21,13%, enfin le graphème *è* à 9,56%.

### 1.3. Les graphèmes en position finale et finales verbales

#### 1.3.1. Corpus

| Graphèmes transcrivant /e/ | exemples                                 | finale               |          |               |
|----------------------------|--|----------------------|----------|---------------|
|                            |  | Nombre d'occurrences |          | % utilisation |
|                            |  | correctes            | erronées |               |
| 27 occurrences en finale   |  |                      |          |               |
| <b>e</b>                   | bebe, bèsbe (bébé)                       | 0/2                  | 2/2      | 7,4           |
| <b>é</b>                   | bébé, ja mé (jamais), daquaté (d'à côté) | 20/22                | 2/22     | 81,4          |
| <b>er</b>                  | coter                                    | 0/1                  | 1/1      | 7,4           |
| <b>es</b>                  | besbes (bébé)                            | 0/2                  | 2/2      | 3,7           |

Tableau 15 : les différents graphèmes utilisés pour transcrire /e/ en position finale non verbale

Commençons par les finales non verbales en /e/. Dans notre corpus, il n'y a pas beaucoup de variation dans les mots utilisés comportant /E/ en finale. En effet, tous les exemples figurent dans ces tableaux et nous avons dénombré *bébé* vingt fois, *jamais* une fois et *d'à côté* une fois également. Il n'y a pas beaucoup de variation graphique pour ces finales non verbales : 22 fois sur 27 occurrences le *é* est utilisé pour transcrire /e/. Les élèves peuvent rencontrer *bébé* environ une fois tous les 10 000 mots selon l'indice SFI de Manulex (2004).

| Graphèmes transcrivants /ε/ | exemples              | finale               |          |               |
|-----------------------------|-----------------------|----------------------|----------|---------------|
|                             |                       | Nombre d'occurrences |          | % utilisation |
|                             |                       | correctes            | erronées |               |
| 20 occurrences en finale    |                       |                      |          |               |
| <b>ai</b>                   | apprai (après)        | 0/1                  | 1/1      | 5             |
| <b>e</b>                    | apre, a pe (après)    | 0/2                  | 2/2      | 10            |
| <b>é</b>                    | après                 | 0/9                  | 9/9      | 45            |
| <b>è</b>                    | à près, après (après) | 4/4                  | 0/4      | 20            |
| <b>er</b>                   | aprer                 | 0/1                  | 1/1      | 5             |
| <b>ét</b>                   | aprrét (après)        | 0/2                  | 2/2      | 10            |
| <b>eé</b>                   | a preé (après)        | 0/1                  | 1/1      | 5             |

Tableau 16 : les différents graphèmes utilisés pour transcrire /ε/ en position finale non verbale

Notons que pour le phonème /ε/, seul le mot *après* est représenté dans le corpus. Les élèves peuvent rencontrer ces deux mots environ une fois sur 10 000 mots (indice SFI de Manulex, 2004). Toutes les graphies du corpus sont représentées dans ce tableau, *après* apparaît trois fois et *après* neuf fois. Nous pouvons remarquer que 9 fois sur 20, le graphème *é* note /ε/ et le graphème attendu *è* n'est réalisé que 4 fois sur 20 occurrences.

| Graphèmes transcrivant /e/          | exemples                                    | finales verbales     |          |               |
|-------------------------------------|---|----------------------|----------|---------------|
|                                     |   | Nombre d'occurrences |          | % utilisation |
|                                     |   | correctes            | erronées |               |
| 178 occurrences en finales verbales |   |                      |          |               |
| <b>ai</b>                           | était, et tai, tombai, avai, pouvai         | 20/26                | 6/26     | 14,6          |
| <b>e</b>                            | mange, ette (était), atrape, réveille       | 0/13                 | 13/13    | 7,3           |
| <b>é</b>                            | été, tonbé, amené, a vé, sové               | 41/82                | 40/82    | 45,5          |
| <b>è</b>                            | dormè, portè, marchè                        | 0/7                  | 7/7      | 3,9           |
| <b>ê</b>                            | plerê (pleurait)                            | 0/1                  | 1/1      | 0,5           |
| <b>ei</b>                           | cheirei (chercher), raiveillei              | 0/2                  | 2/2      | 1,1           |
| <b>er</b>                           | aller, mioler, dormir, aver, refer (refait) | 18/35                | 17/35    | 19,66         |
| <b>ér</b>                           | moulliér (mouillé), vouillér (voyait)       | 0/2                  | 2/2      | 1,1           |
| <b>es</b>                           | ai tes, remontes, paurtes (portait)         | 0/3                  | 3/3      | 1,6           |
| <b>et</b>                           | marchet, rigolet, romet (remet), voulet     | 1/7                  | 6/7      | 3,9           |

Tableau 17 : les différents graphèmes utilisés pour transcrire /e/ en position finale verbale

Les finales verbales en /E/ posent des problèmes aux scripteurs experts, *a fortiori* aussi aux débutants. En effet, la finale verbale /E/ correspond en français à trois formes : le passé composé, l'imparfait et l'infinitif, respectivement transcrits par les trois morphophonogrammes *é*, *ai* et *er*. Nous l'avons vu dans la quatrième partie du premier chapitre, il s'agit d'une exception française qui vient compliquer un peu plus le système d'écriture.

Nous retrouvons ces trois graphèmes dans les productions du corpus, avec une petite majorité pour *é* que l'on a 82 fois sur 178 occurrences. Nous remarquons que le score est serré concernant le nombre de graphies correctes (41/82) et erronées (40/82). Même cas de figure avec le digramme *er* que l'on retrouve 35 fois dont 18 fois correctes et 17 fois erronées. Enfin, le digramme *ai* apparaît 26 fois, très majoritairement en position correcte, 20 fois sur 26 contre 6 occurrences erronées sur 26. Notons également que le graphème *e* est utilisé 13 fois sur 178 pour noter /e/ en position finale. Ici, nous pouvons affirmer qu'il s'agit d'une omission de l'accent aiguë, car *e* n'apparaît jamais dans cette position pour transcrire /E/ (voir le tableau suivant de Manulex-infra, 2007).

Les élèves ne disposent pas de moyens suffisants pour distinguer les trois formes. Ils connaissent l’infinitif des verbes du premier groupe *-er*, mais n’ont pas appris les conjugaisons des temps de l’imparfait et du passé composé, ni des tests pour les différencier (par exemple, remplacer par un verbe du troisième groupe pour distinguer *-er* et *-é*). Bien qu’avec l’avancement dans l’apprentissage cette difficulté devrait diminuer, C. Brissaud et D. Cogis (2011) nous rappellent que jusqu’au CE2, les formes verbales simples sont difficiles à produire, et en CM2, les formes verbales en /E/, notamment les formes complexes, sont encore l’occasion d’innombrables erreurs.

### 1.3.2. Manulex-infra (2007)

| Graphèmes transcrivants /e/ | %finale |
|-----------------------------|---------|
| ai                          | 0,31    |
| é                           | 32,8    |
| er                          | 54,16   |
| ez                          | 12,72   |

| Graphèmes transcrivants /ε/ | %finale |
|-----------------------------|---------|
| ai                          | 96,4    |
| ey                          | 3,6     |

Tableau 18 : les différents graphèmes utilisés pour transcrire /e/ et /ε/ en position finale Manulex-infra (2007)

Manulex-infra ne fournit pas de données concernant les finales verbales uniquement. Même si *er* cumule 54,16% d’utilisation, certains noms communs (*boulangier*), et adjectifs (*étranger*) se terminent également par ce digramme. Il en va de même concernant *é* où la plupart des mots finissant par ce graphème sont des verbes ou bien des noms et adjectifs dérivés de ces verbes. Le pourcentage proposé par Manulex-infra (2007) ne nous permet pas non plus d’avoir des données exactes concernant ce graphème. En revanche, *ez* n’apparaît qu’en finales verbales, excepté *chez* et *nez* ; il n’est cependant pas présent dans notre corpus.

## 2) Les monosyllabes

Nous avons retenu quatorze monosyllabes comportant /E/ et avons distingué les monosyllabes verbaux des non verbaux. Parmi ces derniers, on peut trouver *avec*<sup>35</sup>, *des*, *elle*, *et*, *les*, *mais*, *mère*, *ses* et *très*. Parmi les monosyllabes verbaux, nous trouvons les verbes *être* (*c'est*, *s'est*, (il) *est*), *faire* ((il) *fait*) et *mettre* ((il) *met*). Au total, dans les productions de notre corpus, il y a 364 monosyllabes non verbaux et 130 monosyllabes verbaux. Nous avons choisi de distinguer les monosyllabes verbaux des autres (conjonctions, pronoms, déterminants, adverbes), car nous remarquons que dans notre corpus, certains monosyllabes sont homophones-hétérographes, comme *met/mais*, *ses/c'est/s'est* ou encore *est/et*, et n'appartiennent pas à la même catégorie grammaticale (excepté *c'est/s'est*). Il nous paraît intéressant de comparer les homophones-hétérographes entre eux et ainsi de constater quelle graphie est la plus utilisée des deux.

Nous avons noté plusieurs erreurs de segmentation dans les monosyllabes. Les syllabes en français sont composées d'une attaque et d'une rime. L'attaque est majoritairement une consonne ou semi-voyelle et le noyau de la rime est une voyelle. Cependant, il arrive que l'attaque soit vide, ce qui crée en français le phénomène des liaisons. Les jeunes élèves n'ayant pas encore la maîtrise totale de la segmentation en mots, ils ont tendance à lier les mots d'un même groupe syntaxique (Cogis, 2005). Ainsi l'exemple *séfémal* pour « s'est fait mal » ou encore *il les* pour « il est ».

Pour chacune des deux grandes catégories (monosyllabes non verbaux et monosyllabes verbaux), nous allons présenter les résultats obtenus à partir du corpus, puis nous mettrons ces données en relation avec celles fournies par Manulex (2004), concernant l'indice de fréquence de rencontre avec ces monosyllabes. Enfin, nous ferons un point sur les différentes formes homophones.

---

<sup>35</sup> Nous avons intégré *avec* dans les monosyllabes ici, car il nous semble plus pertinent de le traiter de la même manière que les autres, de par sa forme courte et invariable.

## 2.1. Les monosyllabes non verbaux

### 2.1.1. Corpus

| Monosyllabes non verbaux      | Graphies | Nombre d'occurrences | %utilisation |
|-------------------------------|----------|----------------------|--------------|
| <b>avec</b><br>20 occurrences | avec     | 17                   | 85           |
|                               | avece    | 1                    | 5            |
|                               | averce   | 1                    | 5            |
|                               | vec      | 1                    | 5            |
| <b>des</b> 7 occurrences      | des      | 7                    | 100          |
| <b>elle</b> 17 occurrences    | elle     | 17                   | 100          |
| <b>et</b><br>223 occurrences  | et       | 152                  | 68,16        |
|                               | est      | 40                   | 17,93        |
|                               | é        | 21                   | 9,41         |
|                               | ét       | 4                    | 1,73         |
|                               | ai       | 2                    | 0,89         |
|                               | es       | 2                    | 0,89         |
|                               | e        | 1                    | 0,44         |
|                               | ets      | 1                    | 0,44         |
| <b>les</b><br>25 occurrences  | les      | 19                   | 76           |
|                               | lé       | 2                    | 8            |
|                               | lés      | 1                    | 4            |
|                               | let      | 1                    | 4            |
|                               | le       | 1                    | 4            |
|                               | lais     | 1                    | 4            |
| <b>mais</b><br>28 occurrences | mai      | 6                    | 21,42        |
|                               | mé       | 6                    | 21,42        |
|                               | mer      | 5                    | 17,85        |
|                               | mais     | 3                    | 10,71        |
|                               | me       | 3                    | 10,71        |
|                               | mér      | 3                    | 10,71        |
|                               | mes      | 2                    | 7,14         |
| <b>mère</b><br>12 occurrences | mer      | 5                    | 41,66        |
|                               | mér      | 3                    | 25           |
|                               | mère     | 2                    | 16,66        |
|                               | mèr      | 1                    | 8,33         |
|                               | mere     | 1                    | 8,33         |
| <b>ses</b><br>23 occurrences  | c'est    | 7                    | 30,43        |
|                               | ses      | 6                    | 26,08        |
|                               | sé       | 5                    | 21,73        |
|                               | ces      | 2                    | 8,69         |
|                               | sés      | 2                    | 8,69         |
|                               | sai      | 1                    | 4,34         |
| <b>très</b><br>9 occurrences  | tré      | 3                    | 33,33        |
|                               | trés     | 2                    | 22,22        |
|                               | très     | 2                    | 22,22        |
|                               | tre      | 1                    | 11,11        |
|                               | té       | 1                    | 11,11        |

Tableau 19 : les différentes graphies des monosyllabes non verbaux comportant /E/

Dans ce tableau, la graphie correcte est surlignée en jaune. Tout d'abord, nous pouvons remarquer que *des* et *elle* sont toujours correctement orthographiés dans nos productions. Puis, les monosyllabes qui sont correctement écrits dans la plupart des cas sont *avec* (85%) et *les* (76%). Ces quatre formes ne posent pas de problème particulier, elles ne sont pas accentuées et leurs homophones (*aile*, *dé* et *dès*) sont moins courants que pour les autres monosyllabes présents dans notre corpus.

Puis, nous avons la conjonction de coordination *et* présente 223 fois dans notre corpus, mais qui est cependant correcte 152 fois (68,12%). La forte homophonie avec le verbe être *est* provoque une confusion chez les scripteurs. On constatera dans le tableau des monosyllabes verbaux que pour la forme *est*, les élèves utilisent plus *et*.

Enfin, les derniers monosyllabes restants sont ceux qui sont le moins souvent corrects dans le corpus. Ce sont soit des formes comportant un accent (*mère* et *très*), soit des formes ayant un ou plusieurs homophones très fréquents. En effet, pour *mais* on va trouver comme homophones le mois de *mai*, le déterminant possessif *mes*, le verbe mettre à la troisième personne singulier du présent de l'indicatif, *met*. On trouve dans le corpus sept graphies différentes, ce qui peut témoigner d'une réelle difficulté pour les élèves à orthographier correctement cette forme.

Pour *ses* il y a le verbe être au présent de l'indicatif, à la forme démonstrative *c'est* et à la forme pronominal *s'est* ; enfin, le verbe savoir au présent de l'indicatif, troisième personne du singulier *sait*. Concernant les formes accentuées, les élèves utilisent une forme soit sans accent, soit avec un accent aigu à la place du grave.

Dans le cas de *mère*, la graphie qui est la plus utilisée (5 occurrences sur 12 soit 41,6%) est celle de son homophone nominal *mer*. Notons que la forme avec l'accent aigu correspond à la transcription phonographique de base (mé pour /me/, fé pour /fe/ é pour /e/, etc.) et concerne tous les monosyllabes.

### 2.1.2. Manulex (2004)

On trouve dans Manulex (2004) pour le niveau CP l'indice de fréquence SFI (Standard Frequency Index) calculé à partir de la fréquence U, par transformation logarithmique en utilisant la formule  $SFI = 10 * (\log_{10}(U) + 4)$ . Ajoutons que la fréquence U est elle-même ajustée avec l'indice de dispersion D, faisant de U un meilleur indice représentant la "vraie" fréquence par million que l'on pourrait trouver dans un corpus de taille infinie. Ainsi donc, le SFI peut être généralisé à l'ensemble des textes rencontrés par les élèves de CP.

Ainsi, un indice SFI de 90 signifie une rencontre tous les 10 mots lus. Un SFI de 80 traduit une rencontre tous les 100 mots. Un SFI de 70, tous les 1000 mots, etc... Un SFI de 40 signifie une seule rencontre dans un million de mots. Nous avons donc cherché dans Manulex (2004) les fréquences SFI des monosyllabes non verbaux retenus dans notre corpus.

| <b>Monosyllabes<br/>non verbaux</b> | <b>SFI CP<br/>Manulex (2004)</b> |  |
|-------------------------------------|----------------------------------|--|
| et                                  | 82,19                            | environ une<br>rencontre tous les<br>100 mots    |
| des                                 | 80,40                            |  |
| les                                 | 81,46                            |  |
| elle                                | 79,30                            |  |
| <i>avec</i>                         | <i>77,17</i>                     | environ une<br>rencontre tous les<br>1000 mots   |
| mais                                | 75,57                            |  |
| ses                                 | 73,44                            |  |
| très                                | 73,06                            |  |
| mère                                | 65,84                            | environ une<br>rencontre tous les<br>10 000 mots |

Tableau 20 : fréquences de rencontre des monosyllabes non verbaux présents dans le corpus

En feuilletant plusieurs manuels de différents éditeurs, nous avons constaté que les textes proposés à la lecture dans ces manuels de CP allaient de quatre-vingt-dix à cent-vingt mots environ. Les monosyllabes *et*, *des*, *les* et *elle* sont donc considérés comme étant très fréquents dans les textes lues par les élèves. Ce sont également les quatre monosyllabes les mieux orthographiés dans les productions du corpus. M. Fayol (2013, 2014) rappelle que la forte fréquence de rencontre avec les mots contribue à l'acquisition de leur forme orthographique et à la construction du lexique mental. Nos résultats semblent aller dans ce sens également. Concernant *mère*, son indice de fréquence est relativement bas (SFI 65,84), mais quasiment identique à celui de *mer* (SFI 65,40). Cette dernière graphie ne comportant pas d'accent, on peut supposer qu'elle est, dans un premier temps, mieux retenue par les élèves.

## 2.2. Les monosyllabes verbaux

### 2.2.1. Corpus

| Monosyllabes verbaux           | Graphies <sup>36</sup> | Nombre d'occurrences | %utilisation |
|--------------------------------|------------------------|----------------------|--------------|
| <b>c'est</b><br>8 occurrences  | c'est                  | 3                    | 37,5         |
|                                | sai                    | 2                    | 25           |
|                                | ses                    | 1                    | 12,5         |
|                                | cé                     | 1                    | 12,5         |
|                                | sés                    | 1                    | 12,5         |
| <b>est</b><br>50 occurrences   | et                     | 18                   | 36           |
|                                | est                    | 15                   | 30           |
|                                | é                      | 7                    | 14           |
|                                | er                     | 3                    | 6            |
|                                | ai                     | 2                    | 4            |
|                                | es                     | 1                    | 2            |
|                                | è                      | 1                    | 2            |
|                                | ê                      | 1                    | 2            |
|                                | e                      | 1                    | 2            |
| les                            | 1                      | 2                    |              |
| <b>fait</b><br>43 occurrences  | fé                     | 17                   | 39,53        |
|                                | fait                   | 12                   | 27,9         |
|                                | fai                    | 8                    | 18,6         |
|                                | fée                    | 3                    | 6,9          |
|                                | faie                   | 1                    | 2,32         |
|                                | fet                    | 1                    | 2,32         |
|                                | fe ai                  | 1                    | 2,32         |
| <b>met</b><br>8 occurrences    | mais                   | 3                    | 37,5         |
|                                | mes                    | 2                    | 25           |
|                                | mé                     | 2                    | 25           |
|                                | més                    | 1                    | 12,5         |
| <b>s'est</b><br>21 occurrences | c'est                  | 7                    | 33,33        |
|                                | sé                     | 6                    | 28,57        |
|                                | ses                    | 5                    | 23,8         |
|                                | cest                   | 1                    | 4,76         |
|                                | ce                     | 1                    | 4,76         |
|                                | ssé                    | 1                    | 4,76         |

Tableau 21 : les différentes graphies des monosyllabes verbaux comportant /E/

<sup>36</sup> Les formes correctes sont surlignées en jaune.

Concernant les monosyllabes verbaux, nous constatons que les formes *met* du verbe mettre et *s'est* du verbe être, ne sont jamais correctes dans notre corpus. Comme nous l'avons abordé dans le paragraphe précédent, il s'agit de deux formes avec une homophonie importante. Il nous semble également que la forme pronominale *s'est* est moins courante que la démonstrative *c'est*, ce qui pourrait expliquer l'utilisation dominante de cette dernière par les élèves. *Met* est confondu avec la conjonction de coordination *mais* et avec le déterminant démonstratif *mes*. Puis, nous trouvons la transcription phonographique de base *mé*, il en va de même avec *sé* pour *s'est* et les autres monosyllabes verbaux.

Les trois autres monosyllabes verbaux restants ne dépassent pas les 40% de réussite et on peut recenser un nombre important de graphies. C'est le cas notamment pour *est* qui compte dix graphies différentes, et *fait* pour lequel on dénombre sept graphies. Il s'agit d'un témoignage de la difficulté pour les élèves à restituer ces deux formes. Elles ont sont homophone avec d'autres mots (*j'ai*, *et*, *fée*, *je fais*) et le fait que ce soient des verbes contribue à la difficulté, car les morphogrammes flexionnels ne se prononcent pas.

### 2.2.2. Manulex (2004)

Dans Manulex (2004), nous n'avons pas de données concernant les formes *c'est* et *s'est*. Nous avons cependant des informations pour les pronoms *c'* (SFI 77,99) et *s'* (SFI 76,41). Or, ces pronoms ne se trouvent pas uniquement devant la forme *est*. On peut en effet les rencontrer devant la forme verbale *était* (« c'était bien avant », « l'année dernière, au ski, il s'était cassé le bras »), ainsi que devant le pronom *en* (« il s'en moque », « c'en est fait »). Comme nous l'avons précédemment abordé, nous pensons que *c'est* est plus courant que *s'est*. C'est également ce que suggèrent les données de notre corpus, car *c'est* est correct dans 3 cas sur 8 (37,7%) et il arrive également en première position à la place de *s'est*, dans 7 cas sur 21 (33,3%). Nous avons cependant des indices de fréquence pour les autres monosyllabes verbaux.

| <b>Monosyllabes verbaux</b> | <b>SFI CP Manulex (2004)</b> | environ une rencontre tous les             |
|-----------------------------|------------------------------|--|
| est                         | 82,64                        | 100 mots                                   |
| fait                        | 73,97                        | environ une rencontre tous les 1000 mots   |
| met                         | 68,32                        | environ une rencontre tous les 10 000 mots |

Tableau 22 : fréquences de rencontre des monosyllabes verbaux présents dans le corpus

Tout d'abord, on peut noter que *est* est presque aussi fréquent que *et* (SFI 82,19). Manulex (2004) sépare la forme verbale *est* des pronoms *s'* et *c'*, on peut supposer que la forme seule, homophone de *et* est un peu moins fréquente, mais nous ne pouvons pas l'affirmer par des chiffres. La forme conjugué du verbe avoir *ai* a une fréquence de 72,53, soit environ une rencontre tous les 1000 mots, ce qui explique qu'elle n'est finalement que peu utilisée par les élèves. Elle est apprise en conjugaison, mais en CP elle est connue sous la forme *j'ai* ; il en va de même pour *es* (SFI 65,77) qui est vu uniquement qu'avec le pronom *tu*.

Enfin, concernant le verbe faire, la forme *fait* est correcte dans 12 cas sur 43 (27,9%), la forme la plus utilisée étant la transcription phonographique simple *fé*. Ensuite, 8 fois sur 43, on trouve *fai* (18,6%), avec une omission du morphogramme flexionnel muet. On note, avec un sourire, l'utilisation de la forme *fée* par un-e élève dans sa production. Bien que s'agissant certainement d'un-e adepte de contes de fées, cette forme apparaît, selon Manulex (2004) environ une fois tous les 10 000 mots (SFI 60,51).

### 2.3. Les cas d'homophonie

#### 2.3.1 /e/

| <b>/e/</b>                   | <b>Graphies</b> | <b>Nombre d'occurrences</b> | <b>% utilisation</b> |
|------------------------------|-----------------|-----------------------------|----------------------|
| <b>et</b><br>223 occurrences | <b>et</b>       | <b>152</b>                  | <b>68,16</b>         |
|                              | est             | 40                          | 17,93                |
|                              | é               | 21                          | 9,41                 |
|                              | ét              | 4                           | 1,73                 |
|                              | ai              | 2                           | 0,89                 |
|                              | es              | 2                           | 0,89                 |
|                              | e               | 1                           | 0,44                 |
|                              | ets             | 1                           | 0,44                 |
| <b>est</b><br>50 occurrences | et              | 18                          | 36                   |
|                              | <b>est</b>      | <b>15</b>                   | <b>30</b>            |
|                              | é               | 7                           | 14                   |
|                              | er              | 3                           | 6                    |
|                              | ai              | 2                           | 4                    |
|                              | es              | 1                           | 2                    |
|                              | è               | 1                           | 2                    |
|                              | ê               | 1                           | 2                    |
|                              | e               | 1                           | 2                    |
|                              | les             | 1                           | 2                    |

Tableau 23 : monosyllabes homophones /e/

En CP, les enseignants commencent à attirer l'attention sur les principaux homophones grammaticaux, et à les distinguer. C'est le cas pour *et/est* qui sont très présents dans les textes proposés à la lecture, une rencontre tous les cent mots pour les deux formes, selon Manulex (2004). On les retrouve donc également dans les écrits des élèves de notre corpus. Voyons maintenant les trois cas d'homophonie dans la catégorie des monosyllabes.

On peut tout d'abord constater que la graphie *et* l'emporte sur les deux formes (correcte dans 68,16% des cas et utilisées à 36% à la place du verbe), viennent ensuite *est* et *é*. Comme avec les autres monosyllabes homophones-hétérographes, il y a confusion avec la forme homophone et l'utilisation de la transcription phonographique simple, ici *é*. Si l'on s'aventure plus bas dans le tableau, on constate une large variété de graphies utilisées par les élèves, bien que les pourcentages soient faibles. Cependant, tous ces phonogrammes correspondent à ceux répertoriés dans le tableau des correspondances phonographiques<sup>37</sup>, à l'exception de *ét* et *ets* ainsi que *les* qui est en réalité une erreur de segmentation (3064 : « *Le petit chat il les triste* »).

Notons la présence de *ai* pour les deux monosyllabes, correspondant au verbe *avoir* au présent de l'indicatif, première personne du singulier, qui apparaît quatre fois dans le corpus, dont deux fois à la place de *et* et deux fois à la place du verbe *est*. Une autre forme verbale est homophone, il s'agit de *es* qui est le verbe *être* au présent de l'indicatif, deuxième personne du singulier, qui est utilisé une fois pour le verbe *est* et deux fois pour la conjonction.

Les graphèmes *é,è* et *ê*, ainsi que *er* (excepté dans un cas d'abréviation du mot *premier*) ne se trouvent jamais en position isolée dans la langue. Les élèves ayant utilisé ces graphèmes pour transcrire *et* ou *est* n'avaient pas d'intention orthographique mais étaient plutôt dans une démarche d'écriture phonétique, « écrire ce que j'entends ».

---

<sup>37</sup> Annexe 2 : Tableau des correspondances phonographiques, N. Catach (1995), N. Ghneim (1997) et Manulex-infra (2007), p.89

### 2.3.2 /me/

| /me/                          | Graphies    | Nombre d'occurrences | % utilisation |
|-------------------------------|-------------|----------------------|---------------|
| <b>met</b><br>8 occurrences   | mais        | 3                    | 37,5          |
|                               | mes         | 2                    | 25            |
|                               | mé          | 2                    | 25            |
|                               | més         | 1                    | 12,5          |
| <b>mais</b><br>28 occurrences | mai         | 6                    | 21,42         |
|                               | mé          | 6                    | 21,42         |
|                               | mer         | 5                    | 17,85         |
|                               | <b>mais</b> | <b>3</b>             | <b>10,71</b>  |
|                               | me          | 3                    | 10,71         |
|                               | mér         | 3                    | 10,71         |
|                               | mes         | 2                    | 7,14          |

Tableau 24 : monosyllabes homophones /me/

On constate que la conjonction *mais* est correctement orthographiée dans 3 fois sur 28 (10,71%). C'est également la graphie la plus utilisée à la place du verbe *mettre* au présent de l'indicatif, troisième personne du singulier, car elle apparaît 3 fois sur 8 (37,5%) à la place de *met*, qui n'apparaît jamais dans notre corpus. On peut également remarquer que les graphies concurrentes ne sont pas tout à fait les mêmes selon qu'il s'agisse du verbe ou de la conjonction. Les concurrents principaux du verbe sont donc la conjonction *mais*, le déterminant *mes*, ainsi que la transcription phonographique basique *mé* et la forme inexistante de *més*. Alors que pour la conjonction *mais* les graphies alternatives sont celles du mois de *mai*, ainsi que la transcription phonographique *mé*, puis *mer* que nous lisons /mɛr/, *mais*, nous l'avons vu dans l'analyse des graphèmes, -er est sur-utilisé pour transcrire le phonème /e/. Enfin, nous trouvons la forme sans accent *me*, le déterminant possessif *mes* ainsi qu'une graphie non existante *mér*.

La conjugaison des verbes, encore moins celle des verbes du troisième groupe, n'a pas encore été abordé en CP. La confusion entre verbe et conjonction est normale à ce stade d'apprentissage où les élèves n'ont pas tous les outils pour distinguer les deux classes grammaticales. Ils utilisent donc les formes qu'ils connaissent, qu'ils ont rencontrées lors de leurs lectures ou remarquées sur des affichages dans la classe.

### 2.3.3. /se/

| /se/                           | Graphies     | Nombre d'occurrences | % utilisation |
|--------------------------------|--------------|----------------------|---------------|
| <b>c'est</b><br>8 occurrences  | <b>c'est</b> | 3                    | 37,5          |
|                                | sai          | 2                    | 25            |
|                                | ses          | 1                    | 12,5          |
|                                | cé           | 1                    | 12,5          |
|                                | sés          | 1                    | 12,5          |
| <b>s'est</b><br>21 occurrences | c'est        | 7                    | 33,33         |
|                                | sé           | 6                    | 28,57         |
|                                | ses          | 5                    | 23,8          |
|                                | cest         | 1                    | 4,76          |
|                                | ce           | 1                    | 4,76          |
|                                | ssé          | 1                    | 4,76          |
| <b>ses</b><br>23 occurrences   | c'est        | 7                    | 30,43         |
|                                | <b>ses</b>   | 6                    | 26,08         |
|                                | sé           | 5                    | 21,73         |
|                                | ces          | 2                    | 8,69          |
|                                | sés          | 2                    | 8,69          |
|                                | sai          | 1                    | 4,34          |

Tableau 25 : monosyllabes homophones /se/

La graphie *c'est* domine pour les trois formes /se/, à plus de 30% à chaque fois. C'est donc logique qu'elle soit juste dans 3 cas sur 8 (37,5%). Pour les trois formes, nous retrouvons également la graphie du déterminant possessif *ses*. La forme *sai* est utilisée à la place de *c'est* et *ses* dans notre corpus. On peut penser au même cas de figure qu'avec /me/, il peut s'agir ici d'une confusion avec le verbe *savoir* ou bien, d'une analogie avec d'autres formes comme *fait* et *mais*, qui comportent également le digramme *ai*. On trouve dans les trois cas une transcription phonographique de base, mais le phonème /s/ n'est pas transcrit de la même manière. En effet, il y a *sé* pour *ses* et *s'est* mais *cé* pour *c'est*. Cette différence peut s'expliquer par analogie avec la forme correcte. Nous avons remarqué que les élèves de notre corpus utilisent le graphème *s* pour noter le phonème /s/ tandis que le *c* note plus facilement /k/. (Par exemple, le début du texte 1301 : « le chat ve partire pandans ce sa Maman dor » l/ə ʃ/a v/ø p/a/r/t/i/r p/ã/d/ã k/ə s/a m/a/m/ã d/ɔ/r).

La forme pronominale *s'est* n'est jamais correcte, il s'agit certainement d'une forme que les enfants ne rencontrent pas souvent. Notons que chez l'adulte la confusion entre *c'est* démonstratif et *s'est* pronominale se trouve fréquemment. Nous n'avons pas de données dans Manulex (2004) concernant les deux formes verbales nous permettant de comparer avec nos résultats.

Encore une fois, les élèves ne sont pas en mesure de distinguer les formes verbales du déterminant possessif, mais vient s'ajouter à cela une difficulté récurrente en français écrit : la segmentation en mot graphique. Effectivement, à l'oral, ces trois formes se prononcent de la même manière, pourtant, deux d'entre elles sont en réalité deux mots (pronoms et verbe).

### 3) Synthèse des résultats

Nous constatons que les élèves de CP utilisent majoritairement, et ce quel que soit la place dans le mot, le phonogramme *é* pour noter le phonème /e/ (193 fois sur 166 occurrences) et le phonogramme *e* pour noter /ɛ/ (62 fois sur 155 occurrences). Une fois cette remarque faite, nous pouvons regarder les autres graphèmes utilisés. Concernant /e/, trois graphèmes sont utilisés à part quasiment égale. Il s'agit de *e* (49 fois sur 366), du digramme *ai* (41 fois sur 366) et du digramme *er* (39 fois sur 366). Quant à /ɛ/, deux autres graphèmes se détachent : *é* (41 fois sur 155) et *è* (29 fois sur 155).

En ce qui concerne nos hypothèses de départ, on constate que finalement, 45% ou plus des occurrences sont transcrites pas *é*, pour les trois positions de /e/. Pour le phonème /ɛ/, une légère variation se trouve en position médiane car *e* totalise 44,3% d'utilisation et *é* 24%. Nous avons déjà abordé cette forte présence du graphème *é* pour transcrire /ɛ/ chez les élèves de notre corpus.

En général, les choix des graphèmes des élèves suivent les grandes tendances remarquées dans Manulex-infra (2007). Pour le niveau CP, toutes positions confondues, on nous donne pour le phonème /e/, l'utilisation du graphème *é* à 44,2% et pour le phonème /ɛ/ le graphème *e* à 68,95%<sup>38</sup>, tandis nous obtenons dans notre corpus le graphème *é* à 52,2% pour le phonème /e/ et le *e* à 40,2%<sup>39</sup>. Nous avons également les données issues de la thèse de N.

---

<sup>38</sup> Annexe 7 : Tableaux des correspondances phonographiques dans Manulex-infra (2007) CP, selon la position dans le mot, p.125

<sup>39</sup> Annexe 6 : Tableaux des correspondances phonographiques dans le corpus, p.122

Ghneim (1997)<sup>40</sup> qui confirment cette tendance concernant les graphèmes correspondants à ces deux phonèmes.

Concernant les monosyllabes, nous avons pu constater que plusieurs d'entre eux étaient homophones, ce qui complique la tâche des scripteurs. Nous avons l'hypothèse de départ que les graphies de ces mots seraient limitées à l'utilisation de certains graphèmes. En effet, comme nous l'avons détaillé plus haut, la plupart des monosyllabes sont soit présents sous leur forme correcte, soit c'est une forme homophone qui est utilisée ou bien la forme correspondant à la transcription phonographique simple (pour *ses*, par exemple, on trouve *c'est*, *ses* ou *sé*). Nous avons ici comme point de comparaison uniquement les données fournies par Manulex (2004), concernant la fréquence de rencontre de ces mots. Cependant l'indice SFI reflétant les réalités d'un corpus de taille infinie, nous pouvons avancer l'idée que les élèves enregistrent l'orthographe de ces mots, mais que c'est finalement le travail spécifique fait en classe sur ces derniers qui aide à leur mémorisation. On pense notamment aux listes de mots invariables, listes de mots homophones et bien sûr à l'apprentissage des règles morphosyntaxiques qui viendra par la suite.

Un mot sur les accents aigus et graves qui posent de nombreux problèmes aux élèves, mais également aux adultes. L'enquête coordonnée en 1994 par V. Lucci et A. Millet, montre que les scripteurs adultes ont une forte tendance à neutraliser (37%) ou à omettre les accents (28%) lorsqu'ils écrivent à la main. La substitution est moins forte mais présente tout de même (11%). La neutralisation et l'omission peuvent être expliquées par un manque de connaissance des règles de la part des scripteurs qui, dans le doute, utilisent l'accent plat ou ne mettent rien. N. Catach (1989) évoque également l'utilisation de l'accent plat qui sert à résoudre les doutes phonétiques des scripteurs, car pour elle, l'accentuation en français est trop phonétique et donc soumise aux variations interindividuelles. V. Lucci et A. Millet (1994) insistent également sur le fait que les règles d'accentuation écrite sont complexes, car elles reposent sur un découpage en syllabes graphiques. Dans cet ouvrage de 1994, deux hypothèses sont avancées par les chercheurs concernant les cas de substitution. Tout d'abord, il peut s'agir d'une analogie paradigmatique (il *possède* car *posséder*) ou bien, c'est vers cette hypothèse que les auteurs penchent et nous les rejoignons, il s'agirait d'un rétablissement de la cohérence entre la forme orale et la forme écrite. Nous pensons que, concernant les enfants, cette hypothèse est la plus

---

<sup>40</sup> Annexe 2 : Tableau des correspondances phonographiques, N. Catach (1995), N. Ghneim (1997) et Manulex-infra (2007), p.89

probante. En effet, les jeunes scripteurs se basent sur ce qu'ils entendent pour écrire. Or, V Lucci et A. Millet (1994) rappellent que plusieurs enquêtes ont indiqué que la paire phonologique /e/ et /ɛ/ tendait à se neutraliser au profit de la voyelle fermée /e/, ce qui peut conduire à une plus forte utilisation du graphème é. Les Rectifications orthographiques de 1990 proposent d'ailleurs de rétablir cette cohérence entre oral et écrit en remplaçant un accent aigu par un accent grave lorsque la syllabe suivante comporte un "e muet", on écrira par exemple *évènement, allègement*, etc. Cette nouvelle règle concerne également des verbes, une centaine selon le Conseil International de la Langue Française (CILF) comme *célébrera, règlera, opèreront*, etc.

#### 4) La variation graphique : un témoin de développement de l'acquisition ?

Chez certains élèves, on pourra trouver des formes comme *fé* (fait), *mé* (met) ou encore *é* (et). Ces graphies peuvent témoigner du niveau d'avancement dans l'acquisition de l'écrit et la prise en compte de l'orthographe. En effet, les élèves ayant tendance à utiliser tout le temps le même phonogramme ne seront pas aussi avancés qu'un élève qui produit de la variation dans ces choix. Comparons le texte 1291 : « *Le peti chas marche et Ils tonde et Ils plere et Ils romet ou Ils et tet.* » qui n'utilise que *et* pour noter /e/ avec la production 1168 : « *Il ai tes une fois un petit chat. i marche mes tous tacou BOUM il tonba parler ai se fesa très males. mes i criya miaou é encor Miaou. Et sa mère le soigne.* » où sont utilisés plusieurs phonogrammes différents. Le premier texte est assez court, et décrit chaque image. Le second présente des marques de narration « il était une fois », « tout à coup », « boum » et un schéma narratif.

Chaque production témoigne ainsi des compétences acquises ou en cours d'acquisition. Ainsi, certains élèves ont compris que le phonogramme *é* transcrivait /e/ et l'utilisent à chaque fois. D'autres encore ont compris que quand le phonème (son) /e/ correspond à un mot, ils l'écrivent *et*. Par exemple, la production 2985 : « *c'est listoir din chae trémalin un jour pendant que sa maman dor mé le petite chae se lève. mé il atribché est ilaton bé. il a pléré et sa maman se ré vé. et le ramena dor mir et le ptit chae ne fiplu ja mé fesa.* ». On note clairement une variation de phonogramme quand le phonème /e/ fait partie d'un mot ou bien qu'il est un mot seul. Dans cette production, on remarque également une variation par rapport à l'ouverture du phonème. En effet, /ɛ/ est ici transcrit par *è* et *ê*. Autre exemple, dans la production 1184 : « *Le petit cha se promène tou ta quou Il tonbe par terre é il se fé mal é il pleur é il écontan* », on constate que l'élève perçoit un changement pour *promène* et *par terre* qu'il tente de transcrire avec *ê*.

Cependant, la variation comme indice de développement de l'acquisition de l'écrit est observable lorsque les formes sont erronées. Prenons comme contre-exemple la production 2999 : « *Il était un jour un chat qui se prommené. Quel que minut plus tard le chat tombe il appelle sa maman. sa maman latrape avec sa bouche* ». Elle présente peu de variation, mais également peu d'erreurs et le texte est construit.

Le fait qu'un élève utilise plusieurs phonogrammes, même erronés, témoigne de sa compréhension du système : il est conscient qu'il existe plusieurs graphèmes pour transcrire le même phonème. Nous pouvons rapprocher cette idée avec l'expérience de I. Montésinos-Gelet et M.-F. Morin (2006) présentée dans la partie sur les orthographes approchées. Le groupe d'élèves qui avait participé aux activités d'orthographes approchées utilisait un plus large répertoire de phonogrammes, ainsi qu'une plus forte proportion de digrammes.

## Conclusion

L'analyse de ce corpus nous a permis de constater que les élèves de CP avaient acquis certaines régularités graphotactiques concernant l'usage des phonogrammes de /E/. Pour /e/ à l'initiale, nous trouvons le graphème *é* à 47,3% ainsi que *ai* à 13,1% ; pour la position médiane de nouveau *é* à 58,4% ainsi que *e* à 24% ; enfin pour la finale non verbale il s'agit du *é* à 81,4%. On note donc que le graphème *é* est massivement utilisé par les élèves pour noter /e/. On retrouve les mêmes tendances dans les données de Manulex-infra (2007) concernant les graphèmes en positions initiale, en position médiane et en position finale ; ces données sont reprises en annexe 7 en page 125.

Les finales verbales sont majoritairement transcrites par *é* à 45,5%, mais notons la présence des digrammes *er* à 19,66% et de *ai* à 14,6%. Il s'agit des trois graphèmes attendus pour /e/ en finale verbale car ils correspondent aux trois formes verbales en /E/ : l'infinitif (*er*), l'imparfait (*ai*) et le passé composé (*é*). On peut donc constater que les élèves ont assimilé, sans doute de manière inconsciente ces formes.

Pour /ε/ à l'initiale, nous n'avons que deux occurrences, ce qui ne nous permet pas de généraliser. En revanche, pour la position médiane nous obtenons le graphème *e* à 44,3% ainsi que *é* à 24% et *è* à 18%. Concernant la position finale, nous trouvons le graphème *é* à 45% et *è* à 20%. Rappelons que Manulex-infra donne *e* à 61,65% en position médiane et *ai* à 96,4% en position finale pour /ε/.

Les résultats obtenus sont en cohérence avec les données de N. Ghneim (1997). Dans notre corpus, pour toutes positions confondues, nous obtenons pour noter /e/ le graphème *é* à 52,5% ; chez N. Ghneim, c'est également le graphème *é* qui est le plus présent, à 69,27%. Pour /ε/, nous trouvons le graphème *e* à 40,2% ; chez N. Ghneim il s'agit aussi du *e* à 61,95%. Rappelons que nos résultats concernent onze classes et cent-cinquante-six productions. De plus, le vocabulaire présent dans le corpus est limité par les images séquentielles proposées aux élèves, ce qui peut expliquer le nombre restreint d'occurrences de certaines catégories comme par exemple la position initiale pour /ε/. La forte présence du graphème *é* dans les productions des élèves peut être induite par le fait que ce dernier est très présent dans la langue. En effet, N. Ghneim (1997) recense 29 850 occurrences pour *é* contre 3 195 pour le graphème *è*. Les élèves rencontrent donc plus fréquemment le graphème *é* que le *è*, ce qui peut expliquer la généralisation de ce graphème.

Les élèves en sont au début de leur apprentissage du système d'écriture du français. Plus ils vont avancer dans les niveaux, plus ils vont apprendre de règles et bénéficier d'outils pour faciliter leurs futures productions de textes. Cependant, il nous semble qu'il pourrait y avoir une amélioration en didactique de l'orthographe, notamment au niveau de l'enseignement des graphèmes qui peuvent transcrire /E/ en français. Nos résultats nous montrent que les élèves utilisent massivement le graphème *é* (dans 20% pour /e/ et dans 40% pour /ɛ/). Or, bien que ce soit le graphème le plus présent, toutes positions confondues, les données selon la position dans le mot proposées par Manulex-infra (2007) nous permettent de constater la grande présence du graphème *e*. Par exemple, il apparaît dans 65,18% pour /e/ à l'initiale et dans 93,33% pour /ɛ/ à l'initiale, ainsi que dans 68,95% pour toutes les positions de /ɛ/ toujours. Les résultats obtenus dans notre corpus mettent en avant ce graphème *e* qui est utilisé par les élèves en position médiane pour noter /e/ (24%) et en position médiane également pour noter /ɛ/ (44,3%). Les élèves apprennent que le graphème *e* transcrit le phonème /oe/ et sert à marquer le féminin *petit/petite*. Or, le graphème *e*, comme nous l'avons vu en partie théorique, possède plusieurs valeurs, notamment une valeur peu enseignée : la valeur auxiliaire du *e* qui rend sonore la consonne derrière laquelle il se trouve, par exemple *grand* /grã/ devient *grande* /grãd/. Dans le cas de /E/ qui nous intéresse, la valeur de position du *e* permet de noter /ɛ/ lorsqu'il se trouve devant une consonne double, comme par exemple *chienne*, *terre*, *elle*.

Notre corpus permet également de réinterroger la notion de graphème et sa définition. En effet, nous pouvons y trouver des formes comme *etnorme* (énorme), *et tai* (était) ou encore *averce* (avec). Que considérer comme graphème ? Si le *er* semble faire consensus pour N. Ghneim (1997) et Manulex-infra (2007), il n'en va pas de même concernant les graphèmes *ez* que l'on trouve uniquement dans Manulex-infra et *et* qui n'est présent que chez N. Ghneim. S'agit-il de digrammes ou bien du graphème *e* en valeur de position devant une consonne ? L'analyse de notre corpus nous permet de considérer plutôt *et* en tant que graphème. En effet, nous avons pu constater que les élèves utilisent *et* comme un digramme, car on peut le retrouver dans des positions erronées, non seulement en finale mais aussi à l'initiale, par exemple *etnorme*, *etté* ; ou encore en position détachée, par exemple *et tai*, *et tet*. L'utilisation en position détachée peut être induite par analogie avec la conjonction de coordination « et ». Néanmoins, il nous paraît certain que les élèves ont intégré le digramme *et* comme un graphème transcrivant /E/, c'est pourquoi ils le réutilisent.

Comme nous l'avons évoqué, l'analyse des phonogrammes utilisés pourrait être un indice témoignant de l'avancée de l'élève dans sa compréhension du système. Ainsi, observer s'il y a de la variation dans ses choix, s'il utilise des digrammes ou encore si les graphèmes utilisés le sont en position légitime, pourraient donner des informations à l'enseignant. L'idéal serait de coupler ces observations avec des entretiens métagraphiques où les élèves justifieraient leurs choix et feraient apparaître leur raisonnement. Ces entretiens pourraient également permettre de savoir si les élèves font une réelle distinction entre la voyelle ouverte /ɛ/ et la voyelle fermée /e/.

La distinction entre /e/ et /ɛ/ tend à se neutraliser en faveur de /e/, notamment dans la région grenobloise. Cette neutralisation rend ainsi la tâche plus complexe pour les élèves qui ont tendance à transcrire /ɛ/ par le graphème *é*. Une difficulté supplémentaire que nous avons évoquée concernant /E/ est celle des graphèmes accentués *é* et *è* qui tendent à être généralisés par l'accent aigu, certainement à cause d'une grande présence de ce dernier dans le français écrit. L'exemple phare de notre corpus est l'occurrence *après*, qui selon la norme prescriptive se prononce /apʁɛ/ marqué par l'accent grave. Or, il nous semble que /ɛ/ en position final n'est pas stable à Grenoble où l'on a plutôt tendance à prononcer /apʁe/. Cette instabilité se remarque également au niveau du digramme *ai*, qui est traditionnellement enseigné comme transcrivant /ɛ/ ; or rares sont ceux qui prononcent *maison* /mɛzon/ et *je parlais* /parlɛ/. Une évolution est donc à envisager du point de vue didactique concernant l'opposition /e/ et /ɛ/, ainsi que des graphèmes les transcrivant.

La neutralisation qui tend vers /e/ crée ainsi un doute chez le scripteur qui ne sait plus quel diacritique utiliser. On remarque que dans notre corpus les élèves choisissent celui qu'ils rencontrent le plus fréquemment, c'est-à-dire le graphème *é* et par la suite, ce doute peut se manifester par l'utilisation d'accents plats, comme l'ont constaté V. Lucci et A. Millet (1994) dans les écrits de scripteurs experts.

La grande polyvalence graphique liée à l'archiphonème /E/ pose de nombreux problèmes aux scripteurs, et ce tant sur le plan de l'orthographe lexicale, que sur le plan grammatical. Concernant les élèves de CP de notre corpus, ils vont continuer leur apprentissage du code écrit tout au long de leur scolarité. Un enseignement spécifique en conjugaison sera nécessaire concernant les finales verbales en /E/, car il s'agit là d'un secteur fortement valorisé socialement, l'école doit donc y être attentive. Les graphèmes concernés sont non seulement des phonogrammes car ils transcrivent un phonème /e/, mais plus encore, ce sont des morphophonogrammes. En effet, ils ont chacun une valeur qui marque un temps ou un mode. Par exemple, le digramme *er* marque le mode infinitif, le *ai* marque entre autres le temps de l'imparfait et le graphème *é* est la marque des participes passés des verbes du premier groupe et de certains irréguliers. Les finales verbales en /E/ sont donc nombreuses et dans ce domaine, à la maîtrise des phonogrammes, s'ajoute donc celle des morphophonogrammes qui marquent les temps et les modes, ainsi que des morphogrammes de personne et de nombre.

*« Orthographe. La science qui épelle avec l'œil à la place de l'oreille.  
Défendue avec plus de chaleur que de lumière par quelques échappés  
d'asiles. »*

*Ambrose Bierce<sup>41</sup>*

---

<sup>41</sup> Bierce A. (trad. B. Sallé), (1989). *Le dictionnaire du Diable*, Marseille : Rivages.

## Bibliographie

- BRISSAUD, C. et COGIS, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris : Hatier.
- CATACH, N. (1978 éd. 2011). *L'orthographe*, Paris : PUF.
- CATACH, N. (1989). *Les délires de l'orthographe*, Paris : Plon.
- CATACH, N. (1995). *L'orthographe française, traité théorique et pratique*, Paris : Nathan.
- CATACH, N. (2001). *Histoire de l'orthographe française* (édition posthume), Paris : Honoré Champion.
- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris : Retz
- CHERVEL, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école : et si l'histoire montrait le chemin ?*, Paris : Retz.
- CHERVEL, A. et BLANCHE-BENVENISTE, C. (1969). *L'orthographe*, Paris : Maspéro.
- CHAURAND, J. (1969 éd. 2011). *L'histoire de la langue française*, Paris : PUF.
- CILF. (mis à jour 2012) ORTHONET, Orthographe nouvelle.  
Disponible à l'adresse : [http://orthonet.sdv.fr/pages/lex\\_orn.html](http://orthonet.sdv.fr/pages/lex_orn.html) (consulté le 18/06/15)
- COGIS, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave.
- DAPPE, L. et DAVID, J. (2013). Comment les élèves de début de primaire approchent-ils la morphographie du français ? dans *Repères*, n°47, 109-130.
- DAVID, J. et MORIN, M.-F. (2013). Repères pour l'écriture préscolaire, dans *Repères*, n°47, 7-17.
- ESTIENNE, R. (1557 éd. 2003). *Le traicté de la Grammaire Francoise*, Paris : Honoré Champion.
- FAYOL, M. et JAFRRÉ, J.-P. (2008). *Orthographier*, Paris : PUF.
- FAYOL, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*, Paris : PUF.
- FAYOL, M. et JAFRRÉ, J.-P. (2014). *L'orthographe*, Paris : PUF.
- FERREIRO, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*, Paris : Hachette éducation.

FRAQUET, S. et DAVID, J. (2013). Écrire en maternelle : comment approcher le système écrit ?, dans *Repères*, n°47, 19-40.

FRITH, U. 1980. *Cognitiv processes in Spelling*, London : Academic Press.

GHNEIM, N. (1997). *Relation entre les codes de l'oral et de l'écrit : contraintes et ambiguïtés*. Thèse de Doctorat. Université Stendhal, Grenoble 3.

HAYES, J. R. et FLOWER, L.S. (1980). The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints (p. 3-29), in Gregg L.W, Steinberg E. R. (Eds) *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdales : Laurence Erlbaum.

HAYES, J. R. et FLOWER, L.S. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing, in *College Composition and Communication*, Vol 32 n°4, 365-387.

JAFRRÉ, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept (p. 21-41), dans Barré-De Miniac C., Brissaud C. et Rispaïl M. (dir.) *La littéracie, conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris : L'Harmattan.

LÉTÉ, B., SPRENGER-CHAROLLES, L., et COLÉ, P. (2004). Manulex : A grade-level lexical database from French elementary-school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, n°36, 156-166.

LireÉcrireCP. (2014). LireÉcrireCP, un programme ambitieux (p.2-3), dans IFÉ, *Bulletin de la recherche*, n°31.

Disponible à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/bulletins/2014/bulletin-nb031> (consulté le 20/05/15)

LUCCI, V. et MILLET, A. (1994). *L'orthographe de tous les jours*, Paris : Honoré Champion.

MEN. (2008). *Les nouveaux programmes de l'école primaire*. Disponible à l'adresse : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/02\\_fevrier/24/3/BOEcolePrimaireWeb\\_24243.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_fevrier/24/3/BOEcolePrimaireWeb_24243.pdf) (consulté le 01/06/15)

MEN. (2015). *Projet de programme pour le cycle 2*. Disponible à l'adresse : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/03/4/PROGRAMME\\_C2\\_adopté\\_412034.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/03/4/PROGRAMME_C2_adopté_412034.pdf) (consulté le 01/06/15)

MONTÉSINOS-GELET, I. et MORIN, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire ou au primaire*, Montréal : Chenelière Éducation.

ORTÉGA, E. et LÉTÉ, B. (2010). *eManulex : Electronic version of Manulex and Manulex-infra databases*. Retrieved from <http://www.manulex.org> (consulté le 20/02/05).

PEEREMAN, R., LÉTÉ, B., et SPRENGER-CHAROLLES, L. (2007). Manulex-infra: Distributional characteristics of grapheme-phoneme mappings, infra-lexical and lexical units in child-directed written material, in *Behavior Research Methods*, n°39, 593-603.

SPRENGER-CHAROLLES, L., SIEGEL, L. et BÉCHENNEC, D. (1997). L'acquisition de la lecture et de l'écriture en français : étude longitudinale (p.359-384), dans Rieben, L., Fayol, M. et Perfetti, C.A. (dir.) *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

WALTER, H. (1988). *Le français dans tous les sens*, Paris : Robert Laffont.

ZESIGER, P. (1995). *Écrire : Approches cognitive, neuropsychologique et développementale*, Paris : PUF.

## Table des annexes

|   |     |
|---|-----|
| <b>Annexe 1</b> : Tableaux des correspondances grapho-phoniques, N. Ghneim (1997) et Manulex-infra (2007).....                  | 87  |
| <b>Annexe 2</b> : Tableau des correspondances phonographiques, N. Catach (1995), N. Ghneim (1997) et Manulex-infra (2007).....  | 89  |
| <b>Annexe 3</b> : Livret élèves, épreuve collectif Juin, © IFé 2013.....  | 90  |
| <b>Annexe 4</b> : Corpus des productions écrites.....   | 94  |
| <b>Annexe 5</b> : Corpus des graphies.....  | 106 |
| <b>Annexe 6</b> : Tableaux des correspondances phonographiques dans le corpus.....  | 122 |
| <b>Annexe 7</b> : Tableaux des correspondances phonographiques dans Manulex-infra (2007) CP, selon la position dans le mot..... | 125 |

**Annexe 1 : Tableau des correspondances graphophoniques**

| Graphèmes transcrivant /e/ et /ɛ/ | Phonèmes    | Exemples            | Sources <sup>42</sup> |                |
|-----------------------------------|-------------|---------------------|-----------------------|----------------|
|                                   |             |                     | N. Ghneim (1997)      | Manulex (2010) |
| a                                 | a           | cascade             | 94,29%                | 96,41%         |
|                                   | ɑ           | base                | 5,06%                 | 3,49%          |
|                                   | ɛ           | cake                | 0,37%                 |                |
|                                   | e           | lady                | 0,18                  |                |
| ae                                | a           | maelstrom           | 50%                   |                |
|                                   | e           | reggae              | 50%                   |                |
| ai                                | ɛ           | aigle               | 72,16%                | 94,82%         |
|                                   | e           | aiguille            | 26,99%                | 4,78%          |
|                                   | ə           | faisable            | 0,81%                 | 0,4%           |
| ai <sup>43</sup>                  | ɛ           | traître             | 97,94%                | 72,12%         |
|                                   | e           | aîné                | 2,05%                 | 27,88%         |
| ay                                | e           | crayon              |                       | 38,79%         |
|                                   | ɛ           | Raymond             | 100%                  | 55,74%         |
| e                                 | valeur zéro | éclairée            | 69,29%                | 62,34%         |
|                                   | ɛ           | belle               | 16,41%                | 17,46%         |
|                                   | ə           | debout              | 10,88%                | 17,36%         |
|                                   | e           | messieurs           | 2,80%                 | 2,78%          |
|                                   | œ           | hamburger           | 0,10%                 |                |
|                                   | a           | femme               | 0,10%                 |                |
| é                                 | e           | étourdi             | 99,99%                | 99,88%         |
|                                   | ɛ           | allègement          |                       | 0,12%          |
| è                                 | ɛ           | sèche               | 100%                  | 100%           |
| ê                                 | e           | blêmir              | 52,53%                | 25%            |
|                                   | ɛ           | être                | 45,52%                | 75%            |
|                                   | a           | poêle               | 2,23%                 |                |
| ë                                 | ɛ           | Noël                | 52%                   | 62,5%          |
|                                   | valeur zéro | ciguë <sup>44</sup> | 40%                   | 25%            |
|                                   | e           | canoë               | 8%                    | 12,5%          |
| ea                                | i           | speakerine          | 65,71%                | 50%            |
|                                   | ɛ           | break               | 28,57%                | 31,25%         |
|                                   | ɛ e         | dead-heat           | 2,85%                 |                |
|                                   | a           | Jeanne              |                       | 18,75%         |

<sup>42</sup> Les graphèmes inférieurs à 0,1% ne sont pas pris en compte.

<sup>43</sup> Ces chiffres ne tiennent pas compte des Rectifications orthographiques de 1990 concernant l'accent circonflexe sur le *i*.

<sup>44</sup> Ces chiffres ne tiennent pas compte des Rectifications orthographiques de 1990 concernant les mots en -güe et -güi.

|    |       |             |        |        |
|----|-------|-------------|--------|--------|
|    | œ     | yearling    | 2,85%  |        |
| ee | i     | beefsteak   | 94,03% | 66,67% |
|    | ə i   | engineering | 1,49%  |        |
|    | e i   | freezer     | 1,49%  |        |
|    | e     | pedigree    | 1,49%  | 33,33% |
|    | ɛ     | jonkheer    | 1,49%  |        |
| ei | ɛ     | veine       | 88,5%  | 79,89% |
|    | e     | freiner     | 3,7%   | 19,54% |
|    | i     | Neil        |        | 0,57%  |
| er | e     | brancher    | 99,85% | 97,09% |
|    | ɛr    | amer        |        | 2,12%  |
|    | œr    | speaker     | 0,13%  | 0,79%  |
| es | e     | des         | 100%   |        |
| et | ɛ     | aguets      | 95,25% |        |
|    | e     | et          | 3,30%  |        |
|    | ɛt    | cet         | 0,86%  |        |
|    | e ɛt  | jet         | 0,14%  |        |
| ey | ɛ     | eyra        | 70,27% | 60,71% |
|    | e     | poney       | 27,34% | 39,28% |
| ez | e     | parlez      |        | 99,78% |
|    | ɛz    | merguez     |        | 0,22%  |
| œ  | e     | fœtal       | 73,69% |        |
|    | œ     | œil         | 17,90% | 25%    |
|    | wɛ wa | mœlleuse    | 4,23%  | 41,67% |
|    | ɔ     | boeing      | 0,50%  | 8,33%  |
|    | oɛ    | coexister   |        | 25%    |

**Annexe 2** : Tableaux des correspondances phonographiques pour les phonèmes /e/ et /ɛ/

| Graphèmes transcrivants /e/ | Exemples  | Sources          |                  |                                    |
|-----------------------------|-----------|------------------|------------------|------------------------------------|
|                             |           | N. Catach (1995) | N. Ghneim (1997) | Manulex-infra <sup>45</sup> (2007) |
| a                           | lady      |                  | 0,23%            | non dénombrable <sup>46</sup>      |
| ai                          | maison    |                  | 2,31%            | 1,28%                              |
| ae                          | reggae    |                  | non dénombrable  |                                    |
| aï <sup>47</sup>            | aîné      |                  | non dénombrable  | 0,25%                              |
| e                           | messieurs | 99%              | 4,93%            | 4,67%                              |
| é                           | écluse    |                  | 69,27%           | 74,92%                             |
| ê                           | bêtise    |                  | 0,59%            | 0,6%                               |
| ë                           | canoë     |                  | non dénombrable  | non dénombrable                    |
| ee                          | pedigree  |                  | non dénombrable  | non dénombrable                    |
| ei                          | neiger    | non dénombrable  | non dénombrable  | 0,15%                              |
| er                          | balancer  |                  | 21,93%           | 13,2%                              |
| es                          | tes       |                  | non dénombrable  |                                    |
| et                          | et        |                  | non dénombrable  |                                    |
| ey                          | poney     | non dénombrable  | non dénombrable  | non dénombrable                    |
| ez                          | parlez    |                  |                  | 4,85%                              |
| œ                           | fœtal     | non dénombrable  | 0,32%            |                                    |

| Graphèmes transcrivants /ɛ/ | Exemples   | Sources          |                  |                      |
|-----------------------------|------------|------------------|------------------|----------------------|
|                             |            | N. Catach (1995) | N. Ghneim (1997) | Manulex-infra (2007) |
| a                           | cake       |                  | 1,03%            | non dénombrable      |
| ai                          | aigle      | 30%              | 13,26%           | 38,53%               |
| aï <sup>48</sup>            | traître    |                  | 0,71%            | 0,96%                |
| ay                          | Raymond    | non dénombrable  | 0,22%            | non dénombrable      |
| e                           | belle      | 67,9%            | 61,95%           | 44,36%               |
| è                           | sèche      |                  | 15,90%           | 11,76%               |
| é                           | allègement |                  | non dénombrable  | 0,14%                |
| ê                           | fête       | non dénombrable  | 1,11%            | 2,74%                |
| ë                           | Noël       | non dénombrable  | non dénombrable  | non dénombrable      |
| ea                          | break      |                  | non dénombrable  | non dénombrable      |
| ei                          | baleine    | non dénombrable  | 2,18%            | 1,12%                |
| et                          | aguets     |                  | 3,29%            |                      |
| ey                          | eyra       |                  | 0,12%            | 0,14%                |

<sup>45</sup> Les cinq niveaux confondus

<sup>46</sup> Sont considérés comme non dénombrables les graphèmes ayant un pourcentage inférieur à 0,1%

<sup>47</sup> Ces chiffres ne tiennent pas compte des Rectifications orthographiques de 1990 concernant l'accent circonflexe sur le i.

<sup>48</sup> *Idem.*

# LIVRET DE L'ÉLÈVE – VERSION COLLECTIVE (JUN)

---

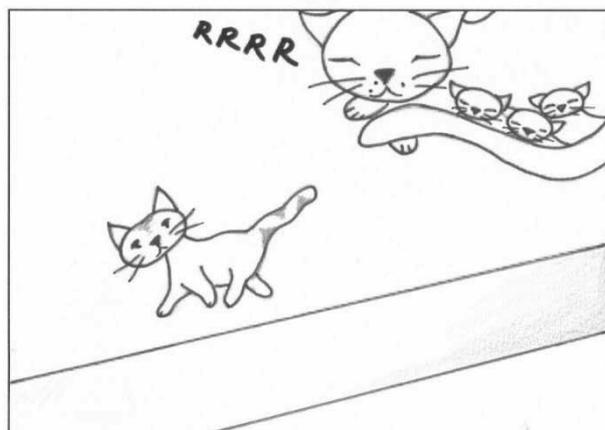
**Prénom :**

**Nom de famille :**

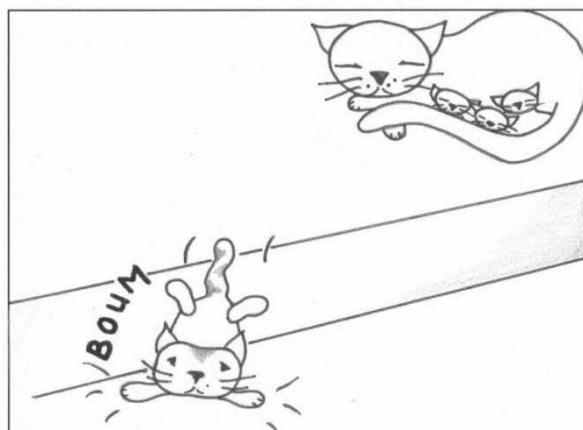
**Date :**

**Code de la classe :**

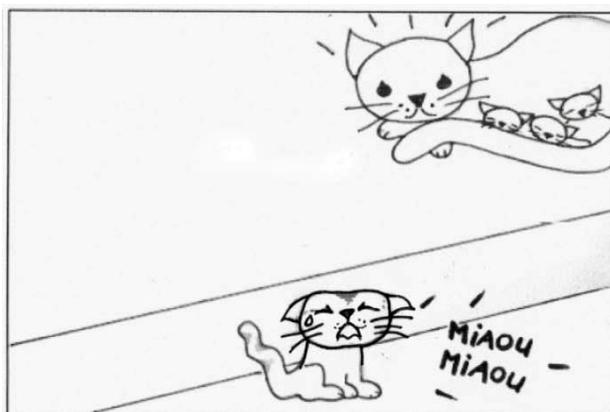




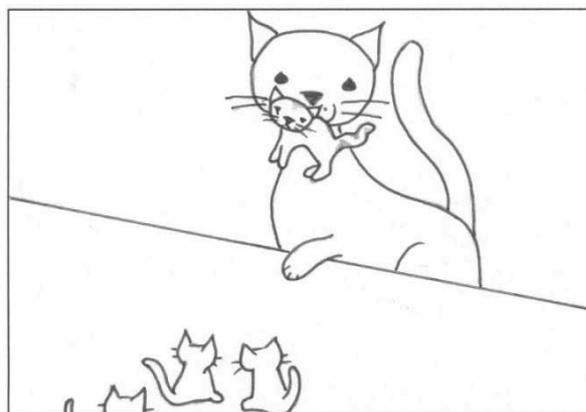
1



2



3



4

## COTATIONS POUR LA PRODUCTION ECRITE

### A. Longueur du texte produit (sur 5)

|              |        |         |         |          |             |
|--------------|--------|---------|---------|----------|-------------|
| rien d'écrit | 1 à 10 | 11 à 30 | 31 à 60 | 61 à 100 | 101 et plus |
| 0            | 1      | 2       | 3       | 4        | 5           |

Cocher la case après avoir compté le nombre de lettres tracées non raturées et lisibles.

### B. Segmentation (sur 4)

|              |                         |                            |                           |                          |
|--------------|-------------------------|----------------------------|---------------------------|--------------------------|
| rien d'écrit | absence de segmentation | moins de 50% bien segmenté | plus de 50% bien segmenté | bien segmenté ou presque |
| 0            | 1                       | 2                          | 3                         | 4                        |

Cocher la case après avoir évalué la proportion de mots correctement séparés par des blancs avant et après.

### C. Lisibilité (sur 2)

|           |                   |                      |
|-----------|-------------------|----------------------|
| illisible | en partie lisible | totalelement lisible |
| 0         | 1                 | 2                    |

Cocher la case après avoir évalué la fraction du texte produit qui est lisible c'est-à-dire déchiffrable à haute voix sans effort

### D. Séparateur d'idées (sur 4)

- Présence d'au moins une majuscule : **0 ou 1**
- Présence d'au moins un point : **0 ou 1**
- Présence d'au moins un retour à la ligne (non imposé par la fin de la ligne) pour séparer deux idées : **0 ou 1**
- Présence d'au moins un connecteur pour séparer deux idées (*et, puis, et puis, mais, soudain, alors, ensuite, tout à coup, après, ...*) : **0 ou 1**

### E. Quantité d'informations (sur 5)

Y a-t-il une information correspondant à ...

- L'image 1 : **0 ou 1**
- L'image 2 : **0 ou 1**
- L'image 3 : **0 ou 1**
- L'image 4 : **0 ou 1**
- Autre information pertinente, non représentée : action, description, intention, explication, émotion, sentiment (tristesse, peur, gentillesse, inquiétude, ...) : **0 ou 1 ou 2 ou 3 (max)**

### F. traces de narration (sur 5)

Est-ce que le texte comporte ?

- un titre : **0 ou 1**
- une formule d'ouverture (*il était une fois ; c'est l'histoire de ; ...*) : **0 ou 1**
- des temps du passé : **0 ou 1**
- une formule de fermeture (*énoncé qui clôt le récit, qui évoque un retour à l'équilibre initial*) : **0 ou 1**
- au moins une reprise pronominale (*il pour le chaton, elle pour la chatte, ils pour les chatons*) : **0 ou 1**

#### Annexe 4 : Corpus productions écrites

| Productions écrites  |
|--|
| <p><b>562 :</b> <i>Un jour le petit en profite pour marfer un peu mai il a pas vus le trautoir miaou miaule t'il sa réveill la maman vien laidaï.</i></p> <p>œ - ʒ/u/r - l/ə - p/ə/t/i - ã - p/r/o/f/i/t - p/u/r - m/a/r/f/e - œ/p/ə - m/e - i/l - a - p/a - v/y - l/ə - t/r/o/t/w/a/r - m/j/a/u - m/j/a/u - m/j/o/l - t - i/l - s/a - r/e/v/ɛ/j - l/a - m/a/m/ã - v/j/ɛ̃ - l/e/d/e</p>  |
| <p><b>563 :</b> <i>il été une foi un chat ui ce promenét tout acou le chat tonbes parler il pleur les sotre cereveï il lepren par le deau fin</i></p> <p>i/l - e/t/e - y/n - f/w/a - œ - ʃ/a - k/i - s/ə - p/r/o/m/ə/n/e - t/u - t/a/k/u - l/ə - ʃ/a - t/ð/b - p/a/r/t/ɛ/r - i/l - p/l/œ/r - l/e - z/ə/t/r - s/ə - r/e/v/ɛ/j - i/l - l/ə/p/r/ã - p/a/r - l/ə - d/o - f/ɛ̃</p>  |
| <p><b>568 :</b> <i>Il était une foie un petit chat qui vouler aller de lotre côte du ruisseau. il sota au dessu et il se fait mal et tout moullier et un gro chat le prant.</i></p> <p>i/l - e/t/e - t/y/n - f/w/a - œ - p/ə/t/i - ʃ/a - k/i - v/u/l/e - a/l/e - d/ø - l/ə/t/r - k/o/t/e - d/y - r/ɥ/i/s/o - i/l - s/ə/t/a - o - d/ə/s/y - e - i/l - s/ə - f/e - m/a/l - e - t/u - m/u/j/e - e - œ - g/r/o - ʃ/a - l/ə - p/r/ã</p>   |
| <p><b>569 :</b> <i>Le petit chat par en courant très loin de sa maison. Boum il tombe. et se mais a mioler miaou se qui réveil maman chat. elle coure pour le ramener a la maison.</i></p> <p>l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - p/a/r - ã - k/u/r/ã - t/r/e - l/w/ɛ̃ - d/ə - s/a - m/e/z/ð - b/u/m - i/l - t/ð/b - e - s/ə - m/e - a - m/j/ɔ/l/e - m/j/a/u - s/ə - k/i - r/e/v/ɛ/j - m/a/m/ã - ʃ/a - ɛ/l - k/u/r - p/u/r - l/ə - r/a/m/ə/n/e - a - l/a - m/e/z/ð</p>   |
| <p><b>570 :</b> <i>il était un petit chat. Le petit tomba boum. cri miaou miaou. sa maman se révélla et selève elle prend le petit chat par sa guel.</i></p> <p>i/l - e/t/e - œ - p/ə/t/i - ʃ/a - l/ə - p/ə/t/i - t/ð/b/a - b/u/m - k/r/i - m/j/a/u - m/j/a/u - s/a - m/a/m/ã - s/ə - r/e/v/ɛ/j/a - e - s/ə/l/ɛ/v - ɛ/l - p/r/ã - l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - p/a/r - s/a - g/œ/l</p>  |
| <p><b>571 :</b> <i>LE ptiti cat est ons ça louch de ça maman</i></p> <p>l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - e - d/ã - l/a - b/u/ʃ - d/ə - s/a - m/a/m/ã</p>  |
| <p><b>572 :</b> <i>Le petit chat quite sa maman é il tonbe de la marche et il miole par seque il ses faie male mé sa maman va le chercher.</i></p> <p>l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - k/i/t - s/a - m/a/m/ã - e - i/l - t/ð/b - d/ə - l/a - m/a/r/ʃ - e - i/l - m/j/o/l - p/a/r - s/ə/k/ə - i/l - s/e - f/e - m/a/l - m/e - s/a - m/a/m/ã - v/a - l/ə - ʃ/ɛ/r/ʃ/e</p>  |
| <p><b>573 :</b> <i>le chat quoure é il tonbe é il plère é sa maman lui fai un qualin é le chat na plumale</i></p> <p>l/ə - ʃ/a - k/u/r - e - i/l - t/ð/b - e - i/l - p/l/œ/r - e - s/a - m/a/m/ã - l/ɥ/i - f/e - œ - k/a/l/ɛ̃ - e - l/ə - ʃ/a - n/a - p/l/y - m/a/l</p>  |
| <p><b>577 :</b> <i>le petit de la maman et sorti de sés bra et il se promène din cou il tonbe et il pleure et sa maman se revéie et va le chèrecher.</i></p> <p>l/ə - p/ə/t/i - d/ə - l/a - m/a/m/ã - e - s/ə/r/t/i - d/ə - s/e - b/r/a - e - i/l - s/ə - p/r/o/m/ɛ/n - d/i/n - k/u - i/l - t/ð/b - e - i/l - p/l/œ/r - e - s/a - m/a/m/ã - s/ə - r/e/v/ɛ/j - e - v/a - l/ə - ʃ/ɛ/r/ə/ʃ/e</p>  |
| <p><b>582 :</b> <i>le cha a tre bucher et sa mamaman le re qupere a se mery.</i></p> <p>l/ə - ʃ/a - a - t/r/e/b/y/ʃ/e - e - s/a - m/a/m/a/m/ã - l/ə - r/e/k/y/p/ɛ/r - a - s/ə - m/ø/r/i</p>  |
| <p><b>586 :</b> <i>Le petit chat et partie de son lit. Mai boum il tombe et il pleurer. Sa maman et sai fraire se raivaya et il le voillér pleurer. Et miantenan sai le matin. La mamans les porte pour les sortir du lit. Fin</i></p> <p>l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - e - p/a/r/t/i - d/ə - s/ð - l/i - m/e - b/u/m - i/l - t/ð/b - e - i/l - p/l/œ/r - s/a - m/a/m/ã - e - s/e - f/r/ɛ/r - s/ə - r/e/v/ɛ/j/a - e - i/l - l/ə - v/w/a/j/e - p/l/ø/r/e - e - m/ɛ̃/t/ə/n/ã - s/e - l/ə - m/a/t/ɛ̃ - l/a - m/a/m/ã - l/e - p/ə/t/t - p/u/r - l/e - s/ə/r/t/i/r - d/y - l/i - f/ɛ̃</p> |
| <p><b>587 :</b> <i>une maman avec trois petit cha et moïn cha. le moïn cha par toutrat soudin il tonbe » il dit » miaou « san maman lanmai ver sés fair.</i></p> <p>y/n - m/a/m/ã - a/v/ɛ/k - t/r/w/a - p/ə/t/i - ʃ/a - e - m/w/a/j/ɛ̃ - ʃ/a - l/ə - m/w/a/j/ɛ̃ - ʃ/a - p/a/t/a/t/r/a - s/u/d/ɛ̃ - i/l - t/ð/b - i/l - d/i - m/j/a/u - s/a - m/a/m/ã - l/ã/m/ɛ/n - v/ɛ/r - s/e - f/r/ɛ/r</p>   |

|   |
|---|
| <p><b>588</b> : <i>Le petit chat avance. Pu il tomb. Et il myol. Maman chat ariv pour lu fair un calin.</i><br/> l/ə - p/ə/t/i - f/a - a/v/ã/s - p/ɥ/i - i/l - t/ð/b - e - i/l - m/j/ɔ/l - m/a/m/ã - f/a - a/r/i/v - p/u/r - l/ɥ/i - f/ɛ/r - ã - k/a/l/ẽ</p>  |
| <p><b>1105</b> : <i>Le chaton marchet, marchet quand soudin il tonbe de la marche. Puis la maman voi son chton pleurer. Ducou la maman la rattraper.</i><br/> l/ə - f/a/t/ð - m/a/r/f/e - m/a/r/f/e - k/ã - s/u/d/ẽ - i/l - t/ð/b - d/ə - l/a - m/a/r/f - p/ɥ/i - l/a - m/a/m/ã - v/w/a - s/ð - f/a/t/ð - p/l/ø/r/e - d/y/k/u - l/a - m/a/m/ã - l/a - r/a/t/r/a/p/e</p>   |
| <p><b>1134</b> : <i>Une Maman chate et c'est pettie dormer sof in Il partie. Bome ile tonba. Il plera et la Maman chate se reveilla la Maman chate le pren</i><br/> y/n - m/a/m/a/n - f/a/t - e - se - p/ə/t/i - d/ɔ/r/m/e - s/ɔ/f - ẽ<br/> - i/l - p/a/r/t/i - b/ɔ/m - i/l - t/ð/b/a - i/l - p/l/ø/r/a - e - l/a - m/a/m/ã - f/a/t - s/ə - r/e/v/e/j/a - l/a - m/a/m/a/n - f/a/t - l/ə - p/r/i</p>   |
| <p><b>1138</b> : <i>ilia somvov le chat plalt itonb ipler. isrolé éirmr. ilemeng et rapélsé kopun</i><br/> i/l - i - a - s/ã/v/a - l/ə - f/a - p/l/u/f - i/l - t/ð/b - i/l - p/l/œ/r - i/l - s/ə/r/ə/l/ɛ/v - ɛ/i/r/m/r - i/l - l/ə - m/ã/z - e - r/a/p/ɛ/l - s/e - k/ɔ/p/ẽ</p>  |
| <p><b>1143</b> : <i>une maman chat dorme et les chaton aussi ssofe un lui qui dorme pas tonba et pleurae la maman chat</i><br/> y/n - m/a/m/ã - f/a - d/ɔ/r/m/e - e - l/e - f/a/t/ð - o/s/i - s/ɔ/f ẽ - l/ɥ/i - k/i - d/ɔ/r/m/e - p/a - t/ð/b/a - e - p/l/ø/r/a - l/a - m/a/m/ã - f/a</p>   |
| <p><b>1148</b> : <i>il etté t'une fois un chat qui etté tout jour seul. La Maman etté tout jour avec ses bébé alors le chat etté triste à chac fois que le chat tonbe sa maman et ses bébé rigolet.</i><br/> i/l - e/t/e - t/y/n - f/w/a - ẽ<br/> - f/a - k/i - e/t/e - t/u - z/u/r - s/œ/l - l/a - m/a/m/ã - e/t/e - t/u - z/u/r - a/v/ɛ/k - s/e - b/e/b/e - a/l/ɔ/r - l/ə - f/a - e/t/e - t/r/i/s/t - a - f/a/k - f/w/a - k/ə - l/ə - f/a - t/ð/b/e - s/a - m/a/m/ã - e - s/e - b/e/b/e - r/i/g/ɔ/l/e</p> |
| <p><b>1156</b> : <i>il eté diféran des sotre à pré il tombe éi après sa fait boum et après il fait miaou deux foi et sa mère la trape.</i><br/> i/l - e/t/e - d/i/f/e/r/ã - d/e - s/ɔ/t/r - a - p/r/e - i/l - t/ð/b - e - a/p/r/ɛ - s/a - f/e - b/u/m - e - a/p/r/ɛ - i/l - f/e - m/j/a/u - d/ø - f/w/a - e - s/a - m/ɛ/r - l/a/t/r/a/p</p>   |
| <p><b>1165</b> : <i>Le chat sailoigne de sa maman est des bébé pan dans que sa maman dor ansuit il tonbe est le bébé pleur est sa maman lanten pui sa maman ramas le chton.</i><br/> l/ə f/a - s/e/l/w/a/p - d/ə - s/a - m/a/m/ã - e - d/e - b/e/b/e - p/ã/d/ã - k/ə - s/a - m/a/m/ã - d/ɔ/r - ã/s/ɥ/i/t - i/l - t/ð/b - e - l/ə - b/e/b/e - p/l/œ/r - e - s/a - m/a/m/ã - l/ã/t/ã - p/ɥ/i - s/a - m/a/m/ã - r/a/m/a/s - l/ə - f/a/t/ð</p>  |
| <p><b>1166</b> : <i>Il yavè un petie chat qui entandai le quri d'un dinosore et il se quogne la tête et il plere et il va chez sa maman.</i><br/> i/l - j/a/v/e - ã - p/ə/t/i - f/a - k/i - ã/t/ã/d/e - l/ə - k/r/i - d/ẽ - d/i/n/o/z/ɔ/r - e - i/l - s/ə - k/ɔ/p - l/a - t/ɛ/t - e - i/l - p/l/œ/r - e - i/l - v/a - f/e - s/a - m/a/m/ã</p>   |
| <p><b>1168</b> : <i>Il ai tes une fois un petit chat. i marche mes tous tacou BOUM il tonba parler ai se fesa très males. mes i criya miaou é encor Miaou. Et sa mère le soigne.</i><br/> i/l - e/t/e - y/n - f/w/a - ẽ - p/ə/t/i - f/a - i/l<br/> - m/a/r/f - m/e - t/u - t/a/k/u - b/u/m - i/l - t/ð/b/a - p/a/r/t/ɛ/r - e - s/ə - f/ə/z/a - t/r/e - m/a/l - m/e - i/l - k/r/i/j/a - m/j/a/u - e - ã/k/ɔ/r - m/j/a/u - e - s/a - m/ɛ/r - l/ə - s/w/a/p</p>  |
| <p><b>1172</b> : <i>Il se balad est après il tonbe il pler est après il se fait mangé part un gor chat.</i><br/> i/l - s/ə - b/a/l/a/d - e - a/p/r/ɛ - i/l - t/ð/b - i/l - p/l/œ/r - e - a/p/r/ɛ - i/l - s/ə - f/e - m/ã/z/e - p/a/r - ẽ - g/r/o - f/a</p>  |
| <p><b>1174</b> : <i>Une etai tune foi un chat se promai boum et Il tonba Il fai miaou miaou. et Il a mal et sa mэр lui di z à ré de plré.</i><br/> i/l - e/t/e - t/y/n - f/w/a - ẽ - f/a - k/i - s/ə - p/r/o/m/ə/n/e - b/u/m - e - i/l - t/ð/b/a - i/l - f/e - m/j/a/u - m/j/a/u - e - i/l - a - m/a/l - e - s/a - m/ɛ/r - l/ɥ/i - d/i/z/a - a/r/ɛ/t - d/ə - p/l/ø/r/e</p>  |

|   |
|---|
| <p><b>1180</b> : il tonbe le cha é apre un cha le nange<br/>i/l - t/ð/b - l/ə - f/a - e - a/p/r/ɛ - ɛ̃ - f/a - l/ə - m/ã/ʒ</p>  |
| <p><b>1184</b> : Le petit cha se promène tou ta quou Il tonbe partère é il se fé mal é il pleur é il écontan<br/>l/ə - p/ə/t/i - f/a - s/ə - p/r/o/m/ɛ/n - t/u - t/a - k/u - i/l - t/ð/b - p/a/r/t/ɛ/r - e - i/l - s/ə - f/e - m/a/l - e - i/l - p/l/œ/r - e - i/l - e - k/ð/t/ã</p>  |
| <p><b>1199</b> : Il etre un peuti chat gui machè il est tonbé et pleré<br/>i/l - e/t/e - ɛ̃ - p/ə/t/i - f/a - k/i - m/a/r/f/e - i/l - e - t/ð/b/e - e - p/l/ø/r/e</p>   |
| <p><b>1218</b> : le chat et tanbr mil le chat sa maman chat il rmn le chat.<br/>l/ə - f/a - e - t/ð/b/e - m/j/ɔ/l - l/ə - f/a - s/a - m/a/m/ã - f/a - i/l - r/a/m/ɛ/n - l/ə - f/a</p>   |
| <p><b>1226</b> : Le petite chat voulet ce promener mer dincou elle er tomber elle mer sa maman à en dus plerér mer sa maman a ramner a coter elle.<br/>l/ə - p/ə/t/i - f/a - v/u/l/e - s/ə - p/r/o/m/ə/n/e - m/e - d/ɛ̃/k/u - ɛ/l - e - t/ð/b/e - ɛ/l - m/e - s/a - m/a/m/ã - a - ã/t/ã/d/y - p/l/ø/r/e - m/e - s/a - m/a/m/ã - l/a - r/a/m/ə/n/e - a - k/o/t/e - d/ɛ/l</p>                                     |
| <p><b>1228</b> : il ettai tune fou un peti chat et tai sor. ti du ni et marcha sur le rebor et sou dun le peti chat et di maou maou qui r<br/>i/l - e/t/e - t/y/n - f/w/a - ɛ̃ - p/ə/t/i - f/a - e/t/e - s/ɔ/r/t/i - d/y - n/i - e - m/a/r/f/a - s/y/r - l/ə - r/ə/b/ɔ/r - e - s/u/d/ɛ̃ - l/ə - p/ə/t/i - f/a - i/l - d/i - m/j/a/u - m/j/a/u - k/i</p>   |
| <p><b>1230</b> : le Peutit chat à couroues et à preés le peutil chat et tonbét parriéret et aprrét li la di Miaou Miaou Miaou et aprrét li et Monté sur un notres chat.<br/>l/ə - p/ə/t/i - f/a - a - k/u/r/y - e - a/p/r/ɛ - l/ə - p/ə/t/i - f/a - e - t/ð/b/e - p/a/r/t/ɛ/r - e - a/p/r/ɛ - i/l - a - d/i - m/j/a/u - m/j/a/u - m/j/a/u - e - a/p/r/ɛ - i/l - e - m/ð/t/e - s/y/r - ɛ̃ - n/ɔ/t/r - f/a</p>    |
| <p><b>1232</b> : Le petit chaton se premene le petit chaton donbe le petit chaton miole et sa maman se reveill sa maman va le chercher<br/>l/ə - p/ə/t/i - f/a/t/ð - s/ə - p/r/o/m/ɛ/n - l/ə - p/ə/t/i - f/a/t/ð - t/ð/b - l/ə - p/ə/t/i - f/a/t/ð - m/j/ɔ/l - e - s/a - m/a/m/ã - s/ə - r/e/v/ɛ/j - s/a - m/a/m/ã - v/a - l/ə - f/ɛ/r/f/e</p>  |
| <p><b>1277</b> : je marge je croa que jui donbé miaou miaou oh un chat pleure je vé le anmené à mé petit chat.<br/>ʒ/ə - m/a/r/f - ʒ/ə - k/r/w/a - k/ə - ʒ/ə - s/ɥ/i - t/ð/b/e - m/j/a/u - m/j/a/u - o - ɛ̃ - f/a - k/i - p/l/œ/r - ʒ/ə - v/e - l/ã/m/ə/n/e - a - m/e - p/ə/t/i - f/a</p>   |
| <p><b>1278</b> : le cha se révé et Il aléboire et nlan boire Il la tribucher Il la plerér.<br/>l/ə - f/a - s/ə - r/e/v/ɛ/j - e - i/l - a/l/e - b/w/a/r - e - ã - a/l/ã - b/w/a/r - i/l - a - t/r/e/b/y/f/e - i/l - a - p/l/ø/r/e</p>  |
| <p><b>1279</b> : Le peti chat se reéi. Le peti chat étonbé. Le peti chat a vé tremal. il pler trefor se maman se. revéie se maman ala le sové.<br/>l/ə - p/ə/t/i - f/a - s/ə - r/e/v/ɛ/j - l/ə - p/ə/t/i - f/a - e/t/ð/b/e - l/ə - p/ə/t/i - f/a - a/v/e - t/r/e/m/a/l - i/l - p/l/œ/r - t/r/e/f/o/r - s/a - m/a/m/ã - s/ə - r/e/v/ɛ/j - s/a - m/a/m/ã - a/l/a - l/ə - s/o/v/e</p>                              |
| <p><b>1280</b> : Le chat coure est tonbe est il se fé male est sa maman rquonsili le bébé chat.<br/>l/ə - f/a - k/u/r - e - t/ð/b - e - i/l - s/ə - f/e - m/a/l - e - s/a - m/a/m/ã - r/e/k/ð/s/i/l/i - l/ə - b/e/b/e - f/a</p>   |
| <p><b>1281</b> : sa maman dore avec sé petit sé chat sun chat sé female à la tête il mole sa maman le soneill.<br/>s/a - m/a/m/ã - d/ɔ/r - a/v/ɛ/k - s/e - p/ə/t/i - s/e - f/a - ɛ̃ - f/a - s/e - f/e - m/a/l - a - l/a - t/ɛ̃/t - i/l - m/j/ɔ/l - s/a - m/a/m/ã - l/ə - s/ɔ/n/ɛ/j</p>  |
| <p><b>1282</b> : Le bébé chat cé loine de sa maman. Le bébé chat tonbe sur la tête. Le bébé mole et révéille sa maman. La maman ramène le bébé chat avec elle.<br/>l/ə - b/e/b/e - f/a - s/e/l/w/a/ŋ - d/ə - s/a - m/a/m/ã - l/ə - b/e/b/e - f/a - t/ð/b - s/y/r - l/a - t/ɛ̃/t - l/ə - b/e/b/e - m/j/ɔ/l - e - r/e/v/ɛ/j - s/a - m/a/m/ã - l/a - m/a/m/ã - r/a/m/ɛ/n - l/ə - b/e/b/e - f/a - a/v/ɛ/k - ɛ/l</p> |

|  |
|--|
| <p><b>1284 :</b> Ronron voulet boirt de l'eau il tonba est pleura sa révéia sa maman est a let le cher<br/> r/ð/r/ð - v/u/l/e - b/w/a/r - d/ə - l/o - i/l - t/ð/b/a - e - p/l/ø/r/a - s/a - r/e/v/e/j/a - s/a - m/a/m/ã - e - a/l/<br/> e - l/ə - f/ε/r/f/e</p>  |
| <p><b>1285 :</b> Le chat marche dans la maison est Il est les tonbai est Il la fa Doum est le bébé chat<br/> miaou miaou les sotres le rogode le beb chat.<br/> l/ə - f/a - m/a/r/f - d/ã - l/a - m/e/z/ð - e - i/l - e - t/ð/b/e - e - i/l - a - f/e - b/u/m - e - l/ə - b/e/b/e - f/a -<br/> m/j/a/u - m/j/a/u - l/e - z/ɔ/t/r - l/ə - r/ə/g/a/r/d - l/ə - b/e/b/e - f/a</p>   |
| <p><b>1286 :</b> li qeon li fémh li ama li qede.</p>   |
| <p><b>1287 :</b> le chat coure trévit et il va ton bée et il boude il fée un calin. il à quatre pate il à des<br/> sie et des soréie et il à une ce. il à 4 anfan. le chat fée rara. et est il fée R R R R<br/> l/ə - f/a - k/u/r - t/r/e -<br/> v/i/t - e - i/l - v/a - t/ð/b/e - e - i/l - b/u/d - i/l - f/e - ð - k/a/l/ð - i/l - a - k/a/t/r - p/a/t - i/l - a - d/e - z/j/<br/> ø - e - d/e - z/o/r/ε/j - e - i/l - a - y/n - k/ø - i/l - a - k/a/t/r - ã/f/ã - l/ə - f/a - f/e - r/a/r/a - e - e - i/l - f/e<br/> - r/r/r/r</p>  |
| <p><b>1289 :</b> Le petit chae se blad dans la ru et vois un etnorme cha dons le siel. avec ces trois<br/> cha. est. le petit cha ton sur la trotoar aill Je nermar. et il se mes à plerer est le estnorme<br/> cha le mes averce ses cha.<br/> l/ə - p/ə/t/i - f/a - s/ə - b/a/l/a/d - d/ã - l/a - r/y - e - v/w/a - ð - n/e/n/ɔ/r/m/ - f/a - d/ã - l/ə - s/j/ε/l - a/<br/> v/ε/k - s/e - t/r/w/a - f/a - e - l/ə - p/ə/t/i - f/a - t/ð/b - s/y/r - l/ə - t/r/o/t/w/a/r - a/j - ʒ/ã - n/e/m/a/r - e -<br/> i/l - s/ə - m/e - a - p/l/ø/r/e - e - l/e/n/ɔ/r/m - f/a - l/ə - m/e - a/v/ε/k - s/e - f/a</p>        |
| <p><b>1290 :</b> il denre les chat. le bébé il ses fême le chat. le chat il manre le chat. il ses réveil le<br/> chat. le chat ses réveé le chat. il triste le chat. il tonbé sur sa tête le chat.<br/> i/l - d/ɔ/r - l/e - f/a - l/ə - b/e/b/e - i/l - s/e - f/e/m/a/l - l/ə<br/> - f/a - l/ə - f/a - i/l - m/o/r - l/ə - f/a - i/l - s/e - r/e/v/e/j/e - l/ə - f/a - l/ə - f/a - s/e - r/e/v/e/j/e - l/ə - f/a<br/> - i/l - t/r/i/s/t - l/ə - f/a - i/l - t/ð/b/e - s/y/r - s/a - t/ε/t - l/ə - f/a</p>  |
| <p><b>1291 :</b> Le peti chas marche et Ils tonde et Ils plere et Ils romet ou Ils et tet.<br/> l/ə - p/ə/t/i - f/a - m/a/r/f - e - i/l - t/ð/b - e - i/l - p/l/œ/r - e - i/l - r/ə/m/e - u - i/l - e/t/e</p>  |
| <p><b>1292 :</b> Le chat se praumene sur un petite chemain toutacou il tonbe de su le petite chemain<br/> toutacou le bébé chat plera il revéier la maman chat dainselcou la maman chat la atrape le<br/> beb chat dan sa petite bouche.<br/> l/ə - f/a - s/ə - p/r/o/m/ə/n/e - s/y/r - ð - p/ə/t/i/t - f/ə/m/ð - t/u/t/a/k/u - i/l - t/ð/b - d/ə - s/y - l/ə - p/ə/t/<br/> i - f/ə/m/ð - t/u/t/a/k/u - l/ə - b/e/b/e - f/a - p/l/ø/r/a - i/l - r/e/v/e/j/e - l/a - m/a/m/ã - f/a - d/ð - s/ə/l -<br/> k/u - l/a - m/a/m/ã - f/a - l/a - a/t/r/a/p/e - l/ə - b/e/b/e - f/a - d/a/n - s/a - p/ə/t/i/t - b/u/f</p> |
| <p><b>1293 :</b> Il aver un petit chat ci éte tonbé est il plerat et la man chat regard le petit chat et la<br/> maman chat prand le petit chat et le ramine le petit chat avec les sortre petit chat.<br/> i/l - a/v/e - ð - p/ə/t/i - f/a - k/i - e/t/e - t/ð/b/e - e - i/l - p/l/ø/r/a - e - l/a - m/ã - f/a - r/ə/g/a/r/d - l/ə -<br/> p/ə/t/i - f/a - e - l/a - m/a/m/ã - f/a - p/r/ã - l/ə - p/ə/t/i - f/a - e - l/ə - r/a/m/ε/n - l/ə - p/ə/t/i - f/a - a/v/ε<br/> /k - l/e - z/ɔ/t/r - p/ə/t/i - f/a</p>   |
| <p><b>1295 :</b> Le bébé chat cour est badaboum. Le bébé pleur télemen quil pleur il réveille sa<br/> maman. Mé sa maman le censole est il fini par sendormir.<br/> l/ə - b/e/b/e - f/a - k/u/r - e - b/a/d/a/b/u/m - l/ə - b/e/b/e - p/l/œ/r - t/ε/l/ə/m/ã - k/i/l - p/l/œ/r - i/l - r/e<br/> /v/ε/j - s/a - m/a/m/ã - m/e - s/a - m/a/m/ã - l/ə - k/ð/s/ɔ/l - e - i/l - f/i/n/i - p/a/r - s/ã/d/ɔ/r/m/i/r</p>  |
| <p><b>1296 :</b> Aujourd'hui le petit chat se promène seul. pui dinquou badabome. miaou ! miaou !<br/> pui la mamn se réveille. et elle le pose sur plasse.<br/> o/z/u/r/d/ɥ/i - l/ə - p/ə/t/i - f/a - s/ə - p/r/o/m/ε/n - s/œ/l - p/ɥ/i - d/ð/k/u - b/a/d/a/b/u/m - m/j/a/u - m/j/<br/> a/u - p/ɥ/i - l/a - m/a/m/ã - s/ə - r/e/v/e/j - e - ε/l - l/ə - p/o/z - s/y/r - p/l/a/s</p>   |
| <p><b>1297 :</b> le chat dor et le bébé chat miol et le chat il tonbe Boum et le chat pleur miaou miaou<br/> la maman tien son chat et les petit regard sa maman<br/> l/ə - f/a - d/ɔ/r - e - l/ə - b/e/b/e - f/a - m/j/ɔ/l - e - l/ə - f/a - i/l - t/ð/b - b/u/m - e - l/ə - f/a - p/l/œ/r - m<br/> /j/a/u - m/j/a/u - l/a - m/a/m/ã - t/j/ð - s/ð - f/a - e - l/e - p/ə/t/i - r/ə/g/a/r/d - s/a - m/a/m/ã</p>  |

|   |
|---|
| <p><b>1299</b> : le chaton marche et il tonbe de la table cris miaou miaou et sa maman se réveille et elle va le cherché et elle le port sur son dos.</p> <p>l/ə - ʃ/a/t/ɔ̃ - m/a/r/ʃ - e - i/l - t/ɔ̃/b - d/ə - l/a - t/a/b/l - k/r/i - m/j/a/u - m/j/a/u - e - s/a - m/a/m/ã - s/ə - r/e/v/ɛ/j - e - ɛ/l - v/a - l/ə - ʃ/ɛ/r/ʃ/e - e - ɛ/l - l/ə - p/ɔ̃/r/t - s/y/r - s/ɔ̃ - d/o</p>  |
| <p><b>1301</b> : Le chat ve partire pandans ce sa Maman dor avec c'est chaton mai il est ton bèt est Maman plèr Maman c'est rêvai les chaton ausi est Maman ma portè.</p> <p>l/ə - ʃ/a - v/ə - p/a/r/t/i/r - p/ã/d/ã - k/ə - s/a - m/a/m/ã - d/ɔ̃/r - a/v/ɛ/k - s/e - ʃ/a/t/ɔ̃ - m/e - i/l - e - t/ɔ̃/b/e - e - m/a/m/ã - p/l/œ/r - m/a/m/ã - s/e - r/e/v/ɛ/j/e - l/e - ʃ/a/t/ɔ̃ - o/s/i - e - m/a/m/ã - m/a - p/ɔ̃/r/t/e</p>   |
| <p><b>1336</b> : les chaton un chat et des sendu de la maman il et tondé avec parse que le chaton. et il pleure et il ài réveille la maman. et il tonda de sa maman et il plera. la maman chat pose les chaton.</p> <p>l/e - ʃ/a/t/ɔ̃ - ɛ̃ - ʃ/a - e - d/e/s/ã/d/y - d/ə - l/a - m/a/m/ã - i/l - e - t/ɔ̃/b/e - a/v/ɛ/k - p/a/r/s/ə - k/ø - l/ə - ʃ/a/t/ɔ̃ - e - i/l - p/l/œ/r/e - e - i/l - a - r/e/v/ɛ/j/e - l/a - m/a/m/ã - e - i/l - t/ɔ̃/b/a - d/ə - s/a - m/a/m/ã - e - i/l - p/l/œ/r/a - l/a - m/a/m/ã - ʃ/a - p/o/z - l/e - ʃ/a/t/ɔ̃</p>  |
| <p><b>1337</b> : le petit chat c'est en vevi. le petit chat est tonbé. le petit chat plolre. la maman du petit chat.</p> <p>l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - s/e - t/ã/f/ɥ/i - l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - e - t/ɔ̃/b/e - l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - p/l/œ/r - l/a - m/a/m/ã - d/y - p/ə/t/i - ʃ/a</p>  |
| <p><b>1338</b> : le chat est parti et sé fai mal et pleur sa maman et ve nu le chercher.</p> <p>l/ə - ʃ/a - e - p/a/r/t/i - e - s/e - f/e - m/a/l - e - p/l/œ/r - s/a - m/a/m/ã - e - v/ə/n/y - l/ə - ʃ/ɛ/r/ʃ/e</p>   |
| <p><b>1339</b> : la maman dore le petet chat marche. le petit chat tonbeu la maman sereveille. le petit chat plere la maman le mes dans le panilleur.</p> <p>l/a - m/a/m/ã - d/ɔ̃/r - l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - m/a/r/ʃ - l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - t/ɔ̃/b - l/a - m/a/m/ã - s/ə - r/e/v/ɛ/j - l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - p/l/œ/r - l/a - m/a/m/ã - l/ə - m/e - d/ã - l/ə - p/a/n/j/e</p>  |
| <p><b>1340</b> : Le gran chat dore le petit chat se fe at male le gran chat se réville le gran chat pran son petit chat.</p> <p>l/ə - g/r/ã - ʃ/a - d/ɔ̃/r - l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - s/ə - f/e - m/a/l - l/ə - g/r/ã - ʃ/a - s/ə - r/e/v/ɛ/j - l/ə - g/r/ã - ʃ/a - p/r/ã - s/ɔ̃ - p/ə/t/i - ʃ/a</p>   |
| <p><b>1341</b> : le peti chat é tonbé de la tabl ile a plerer le chat é réveryé at pléré le chat la ramasé. pui il la remi sus la table</p> <p>l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - e - t/ɔ̃/b/e - d/ə - l/a - t/a/b/l - i/l - a - p/l/ø/r/e - l/ə - ʃ/a - e - r/e/v/ɛ/j/e - a - p/l/ø/r/e - l/ə - ʃ/a - l/a - r/a/m/a/s/e - p/ɥ/i - i/l - l/a - r/ə/m/i - s/y/r - l/a - t/a/b/l</p>   |
| <p><b>1344</b> : la maman chat dor pandanceten le petit chat par fair une balade dan le couloire miaou miaou le petit chat à fine matenen il à plu fin il refer ca balad poufoufe le petit chat ton la maman chat pran le petit chat.</p> <p>l/a - m/a/m/ã - ʃ/a - d/ɔ̃/r - p/ã/d/ã - s/ə - t/ã - l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - p/a/r - f/ɛ/r - y/n - b/a/l/a/d - d/ã - l/ə - k/u/l/w/a/r - m/j/a/u - m/j/a/u - l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - a - f/ɛ̃ - m/ɛ̃/t/ə/n/ã - i/l - a - p/l/y - f/ɛ̃ - i/l - r/ə/f/e - s/a - b/a/l/a/d - p/u/f/u/f - l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - t/ɔ̃ - l/a - m/a/m/ã - ʃ/a - p/r/ã - l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a</p> |
| <p><b>1345</b> : Le petit chaton marche sur un marche. Le petit chaton tonbe sus la marche. Le petit chaton pler et sa maman chat se réveill. La maman chat pran le petit chaton des sa bouche.</p> <p>l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a/t/ɔ̃ - m/a/r/ʃ - s/y/r<br/>y/n - m/a/r/ʃ - l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a/t/ɔ̃ - t/ɔ̃/b - s/u - l/a - m/a/r/ʃ - l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a/t/ɔ̃ - p/l/œ/r - e - s/a - m/a/m/ã - ʃ/a - s/ə - r/e/v/ɛ/j - l/a - m/a/m/ã - ʃ/a - p/r/ã - l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a/t/ɔ̃ - d/ã - s/a - b/u/ʃ</p>   |
| <p><b>1346</b> : Le petit chat sanva pan dan cesa maman dore. Le petit chat ne regade par ou il va é il tonbe. Le petit chat fai miaou miaou. La mamn va cheirei bèsbé.</p> <p>l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - s/ã/v/a - p/ã/d/ã - k/ə - s/a - m/a/m/ã - d/ɔ̃/r - l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - n/ə - r/ə/g/a/r/d - p/a - u - i/l - v/a - e - i/l - t/ɔ̃/b - l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - f/e - m/j/a/u - m/j/a/u - l/a - m/a/m/ã - v/a - ʃ/ɛ/r/ʃ/e - b/e/b/e</p>  |
| <p><b>1348</b> : Le petit chat marche mé il tombe partère et il plere sa maman se reveill et les petit ossi</p>   |

|  |
|--|
| l/ə - p/ə/t/i - f/a - m/a/r/f - m/e - i/l - t/ɔ̃/b - p/a/r/t/ɛ/r - e - i/l - p/l/ø/r - s/a - m/a/m/ã - s/ə - r/e/v/ɛ/j - e - l/e - p/ə/t/i - o/s/i   |
| <b>1350 :</b> <i>Le jean chat dore avec c'est chaton le petite chat marche sur la route et tonbe sur la route et pui il réveille le jean chat et pui le petite chat cris miaou miaou et pui le jean chat</i><br>l/ə - z/e/ã - f/a - d/ɔ̃/r - a/v/ɛ/k - s/e - f/a/t/ɔ̃ - l/ə - p/ə/t/i/t - f/a - m/a/r/f - s/y/r - l/a - r/u/t - e - t/ɔ̃/b - s/y/r - l/a - r/u/t - e - p/ɥ/i - i/l - r/e/v/ɛ/j - l/ə - z/e/ã - f/a - e - p/ɥ/i - l/ə - p/ə/t/i/t - f/a - k/r/i - m/j/a/u - m/j/a/u - e - p/ɥ/i - l/ə - z/e/ã - f/a   |
| <b>1351 :</b> <i>le petie chat par panden que les otre dore et il cefaimale le petie chat ce raiveillei sa maman et plore sa maman le ranmaine vere ses frère et ses cœre.</i><br>l/ə - p/ə/t/i - f/a - p/a/r - p/ã/d/ã - k/ə - l/e - z/ɔ̃/t/r - d/ɔ̃/r - e - i/l - s/ə - f/e/m/a/l - l/ə - p/ə/t/i - f/a - s/e - r/e/v/ɛ/j/e - s/a - m/a/m/ã - e - p/l/œ/r - s/a - m/a/m/ã - l/ə - r/a/m/ɛ/n - v/ɛ/r - s/e - f/r/ɛ/r - e - s/œ/r  |
| <b>1352 :</b> <i>Le petit chat c'est reveil il marche sur au bor de la plake. est il tombe sur les pate avant. est il pleur. est sa maman le pran par le dot et rmène.</i><br>l/ə - p/ə/t/i - f/a - s/e - r/e/v/ɛ/j/e - i/l - m/a/r/f - s/y/r - o - b/ɔ̃/r - d/ə - l/a - p/l/a/k - e - i/l - t/ɔ̃/b - s/y/r - l/e - p/a/t - a/v/ã - e - i/l - p/l/œ/r - e - s/a - m/a/m/ã - l/ə - p/r/ã - p/a/r - l/ə - d/ɔ̃ - e - r/a/m/ɛ/n   |
| <b>1354 :</b> <i>Le petit chat et tonder il c'est fait male au pate et a la tête il a fait maou sa maman vien le récupère le petit chat.</i><br>l/ə - p/ə/t/i - f/a - e - t/ɔ̃/b/e - i/l - s/e - f/e - m/a/l - o - p/a/t - e - a - l/a - t/ɛ/t - i/l - a - f/e - m/j/a/u - s/a - m/a/m/ã - v/j/ẽ - l/ə - r/e/k/y/p/ɛ/r - l/ə - p/ə/t/i - f/a   |
| <b>1355 :</b> <i>Il se réveiller il joue avec la rivère et il tonat dans la rivère et sa réveill sa maman et il ranre a la maison.</i><br>i/l - s/ə - r/e/v/ɛ/j/e - i/l - z/u - a/v/ɛ/k - l/a - r/i/v/i/ɛ/r - e - i/l - t/ɔ̃/b/a - d/ã - l/a - r/i/v/i/ɛ/r - e - s/a - r/e/v/ɛ/j - s/a - m/a/m/ã - e - i/l - r/ã/t/r - a - l/a - m/e/z/ɔ̃  |
| <b>1357 :</b> <i>tonbéipereilé</i>   |
| <b>1358 :</b> <i>Le peti chat se promène é toudins cou boum il tonb partère il révelle sa maman puis sa maman portoe le chat é elle le mé sur la tabe</i><br>l/ə - p/ə/t/i - f/a - s/ə - p/r/o/m/ɛ/n - e - t/u - d/ẽ - k/u - b/u/m - i/l - t/ɔ̃/b - p/a/r/t/ɛ/r - i/l - r/e/v/ɛ/j - s/a - m/a/m/ã - p/ɥ/i - s/a - m/a/m/ã - p/ɔ̃/r/t - l/ə - f/a - e - ɛ/l - l/ə - m/e - s/y/r - l/a - t/a/b/l   |
| <b>1360 :</b> <i>le piti chat sè loign de sa mamaon lé piti chat tob partèr le piti chat pleure le piti chat sa mamaon le prt au re toute lés pèti chat</i><br>l/ə - p/ə/t/i - f/a - s/e/l/w/a/ɲ - d/ə - s/a - m/a/m/ã - l/e - p/i/t/i - f/a - t/ɔ̃/b - p/a/r/t/ɛ/r - l/ə - p/ə/t/i - f/a - p/l/œ/r - l/ə - p/ə/t/i - f/a - s/a - m/a/m/ã - l/ə - p/r/ã - l/e - p/ə/t/i - f/a  |
| <b>1361 :</b> <i>le chat elle marche. le chat étonbé. le chat elle miole. la maman il la sové le chat peti.</i><br>l/ə - f/a - ɛ/l - m/a/r/f - l/ə - f/a - e - t/ɔ̃/b/e - l/ə - f/a - ɛ/l - m/j/ɔ̃/l - l/a - m/a/m/ã - i/l - l/a - s/o/v/e - l/ə - f/a - p/ə/t/i   |
| <b>2883 :</b> <i>Le petit chat par de sa maman et il se cogna contre le mure le petit chat pleur et sa à reveier sa maman sa maman le pren par la bouche poure retournè avec les zotre petit chat.</i><br>l/ə - p/ə/t/i - f/a - p/a/r - d/ə - s/a - m/a/m/ã - e - i/l - s/ə - k/ɔ̃/n/j/a - k/ɔ̃/t/r - l/ə - m/y/r - l/ə - p/ə/t/i - f/a - p/l/œ/r - e - s/a - a - r/e/v/ɛ/j/e - s/a - m/a/m/ã - s/a - m/a/m/ã - l/ə - p/r/ã - p/a/r - l/a - b/u/f - p/u/r - r/ə/t/u/r/n/e - a/v/ɛ/k - l/e - z/ɔ̃/t/r - p/ə/t/i - f/a |
| <b>2884 :</b> <i>Le petit chat tonbe et apprai il pleur sa maman se réseise et le ramane.</i><br>l/ə - p/ə/t/i - f/a - t/ɔ̃/b - e - a/p/r/ɛ - i/l - p/l/œ/r - s/a - m/a/m/ã - s/ə - r/e/v/ɛ/j - e - l/ə - r/a/m/ɛ/n  |
| <b>2885 :</b> <i>Le petit chat se promènè sur le chemin et il tonbe du chemin et il plore et sa maman se réveille et ramène le petit chat.</i><br>l/ə - p/ə/t/i - f/a - s/ə - p/r/o/m/ə/n/e - s/y/r - l/ə - f/ə/m/ẽ - e - i/l - t/ɔ̃/b - d/y - f/ə/m/ẽ - e - i/l - p/l/œ/r - e - s/a - m/a/m/ã - s/ə - r/e/v/ɛ/j - e - r/a/m/ɛ/n - l/ə - p/ə/t/i - f/a   |

|   |
|---|
| <p><b>2886</b> : Un petit chat saute d'un narbre cans il ateri il se fese très males alore il plerae sas maman se révaiyâ et le reprena.</p> <p>ê- p/ə/t/i - f/a - s/o/t - d/ɛ̃ - n/a/r/b/r - k/ã - i/l - a/t/e/r/i - i/l - s/ə - f/ə/z/e - t/r/e - m/a/l - a/l/ɔ/ r - i/l - p/l/œ/r/e - s/a - m/a/m/ã - s/ə - r/e/v/e/j/a - e - l/ə - r/ə/p/r/ø/n/a</p>  |
| <p><b>2887</b> : Il été une foi un petite chat qui avet cité sa maman et il et tonbé le chat plere sa maman l'anten et il rantra bien au cheau.</p> <p>i/l - e/t/e - y/n - f/w/a - ê - p/ə/t/i - f/a - k/i - a/v/e - k/i/t/e - s/a - m/a/m/ã - e - i/l - e - t/ɔ̃/b/e - l/ə - f/a - p/l/œ/r - s/a - m/a/m/ã - l/ã/t/ã - e - i/l - r/ã/t/r/a - b/j/ɛ̃ - n/o - f/o</p>  |
| <p><b>2889</b> : Le chat marche le chat est tonber le chat miole le chat mon sur sa maman chat.</p> <p>l/ə - f/a - m/a/r/f - l/ə - f/a - e - t/ɔ̃/b/e - l/ə - f/a - m/j/ɔ/l - l/ə - f/a - m/ɔ̃/t - s/y/r - s/a - m/a/m/ã - f/a</p>  |
| <p><b>2891</b> : Il erté une foi un chat marcher sur la tadr : et afors de marcher le petit chat tomba parterr et plera mai sa maman le pren dans sa bouche.</p> <p>i/l - e/t/e - y/n - f/w/a - ê - f/a - m/a/r/f/e - s/y/r - l/a - t/a/b/l - e - a/f/ɔ/r/s - d/ə - m/a/r/f/e - l/ə - p/ə/t/i - f/a - t/ɔ̃/b/a - p/a/r/t/ɛ/r - e - p/l/ø/r/a - m/e - s/a - m/a/m/ã - l/ə - p/r/ã - d/ã - s/a - b/u/f</p>              |
| <p><b>2894</b> : Le petit chat se balade et il tombe. Il pleure et sa maman le ratrape</p> <p>l/ə - p/ə/t/i - f/a - s/ə - b/a/l/a/d - e - i/l - t/ɔ̃/b - i/l - p/l/œ/r - e - s/a - m/a/m/ã - l/ə - r/a/t/r/a/p</p>  |
| <p><b>2898</b> : Le chat coure et après il tonbe et il miaou et après il se fai manjé.</p> <p>l/ə - f/a - k/u/r - e - a/p/r/ɛ - i/l - t/ɔ̃/b - e - i/l - m/j/a/u - e - a/p/r/e - i/l - s/ə - f/e - m/ã/z/e</p>  |
| <p><b>2899</b> : Le chaton va se promené Pandan la promenad le chaton tonbe et miaul et le chat récupérer le chaton</p> <p>l/ə - f/a/t/ɔ̃ - v/a - s/ə - p/r/o/m/ə/n/e - p/ã/d/ã - l/a - p/r/o/m/ə /n/a/d - l/ə - f/a/t/ɔ̃ - t/ɔ̃/b - e - m/j/ɔ/l - e - l/ə - f/a - r/e/k/y/p/ɛ/r - l/ə - f/a/t/ɔ̃</p>   |
| <p><b>2900</b> : Le chat marche tristeman. Il tombe. Il pleure. On lède a remonté.</p> <p>l/ə - f/a - m/a/r/f - t/r/i/s/t/ə/m/ã - i/l - t/ɔ̃/b - i/l - p/l/œ/r - ɔ̃ - l/ɛ/d - a - r/ə/m/ɔ̃/t/e</p>  |
| <p><b>2941</b> : le petit chat marché meilè tonbé il cria miaou miaou samèr lanten elle la prenpar le cout</p> <p>l/ə - p/ə/t/i - f/a - m/a/r/f/e - m/e - i/l - e - t/ɔ̃/b/e - i/l - k/r/i/j/a - m/j/a/u - m/j/a/u - s/a - m/ɛ/r - l/ã/t/ã - ɛ/l - l/a - p/r/ã - p/a/r - l/ə - k/u</p>  |
| <p><b>2943</b> : le chat march Boum miaou miaou les peti chat ille reGard le chat</p> <p>l/ə - f/a - m/a/r/f - b/u/m - m/j/a/u - m/j/a/u - l/e - p/ə/t/i - f/a - i/l - r/ə/g/a/r/d - l/ə - f/a</p>  |
| <p><b>2944</b> : le petit chat il et tonbé et il a pléré et la maman chat le ramsa et le soignin et le raporta</p> <p>l/ə - p/ə/t/i - f/a - i/l - e - t/ɔ̃/b/e - e - i/l - a - p/l/ø/r/e - e - l/a - m/a/m/ã - f/a - l/ə - r/a/m/a/s/a - e - l/ə - s/w/a/ŋ - e - l/ə - r/a/p/ɔ/t/a</p>  |
| <p><b>2946</b> : le petite chat par gliser il pleur aprer sa mama il se revèyé pour voir les chat</p> <p>l/ə - p/ə/t/i - f/a - p/a/r - g/l/i/s/e - i/l - p/l/œ/r - a/p/r/ɛ - s/a - m/a/m/ã - i/l - s/ə - r/e/v/e/j/e - p/u/r - v/w/a/r - l/e - f/a</p>  |
| <p><b>2969</b> : il aitat une fois une maman chat avec son petit. le petit tonba du mur. sa mere la vu. et elle pris bébé chat.</p> <p>i/l - e/t/e - t/y/n - f/w/a - y/n - m/a/m/ã - f/a - a/v/ɛ/k - s/ɔ̃ - p/ə/t/i - l/ə - p/ə/t/i - t/ɔ̃/b/a - d/y - m/y/r - s/a - m/ɛ/r - l/a - v/y - e - ɛ/l - p/r/i - b/e/b/e - f/a</p>  |
| <p><b>2970</b> : C'est l'histoire d'un chat dans une voiture il vouler désendre du siège et il et tonber BOUM ! et il pleur et sa maman le récupère pour se ramaser.</p> <p>s/e - l/i/s/t/w/a/r - d/ɛ̃ - f/a - d/ã - z/y/n - v/w/a/t/y/r - i/l - v/u/l/e - d/e/s/ã/d/r - d/y - s/j/ɛ/ɜ - e - i/l - e - t/ɔ̃/b/e - b/u/m - e - i/l - p/l/œ/r - e - s/a - m/a/m/ã - l/ə - r/e/k/y/p/ɛ/r - p/u/r - s/ə - r/a/m/a/s/e</p> |
| <p><b>2971</b> : Le petit chat et parti tous l il donb et boum il pleur sa maman se revé et le récupérer.</p> <p>l/ə - p/ə/t/i - f/a - e - p/a/r/t/i - t/u - i/l - t/ɔ̃/b - e - b/u/m - i/l - p/l/œ/r - s/a - m/a/m/ã - s/ə - r/e/v/ɛ/j - e - l/ə - r/e/k/y/p/ɛ/r</p>   |
| <p><b>2972</b> : cé stoir din cha qui aitat tré malere car le cha ne pouvai pa ranté car li ni avai plu de plas donc le dé sida dannalé mai bada Boum le cha se fa mal sa maman se révaiia ai la ramena dan le nouvo ni bou quou plgran.</p>  |

|  |
|--|
| <p>s/e - l/i/s/t/w/a/r - d/ẽ - f/a - k/i - e/t/e - t/r/e - m/a/l/ø/r/ø - k/a/r - l/ə - f/a - n/ə - p/u/v/e - p/a - r/ũ/t/r/ e - k/a/r - i/l - n/i - a/v/e - p/l/y - d/ə - p/l/a/s - d/õ/k - l/ə - d/e/s/i/d/a - d/ə - s/ã/n/a/l/e - m/e - b/a/d/a - b/u/m - l/ə - f/a - s/ə - f/a - m/a/l - s/a - m/a/m/ã - s/ə - r/e/v/e/j/a - e - l/a - r/a/m/ə/n/a - d/ã - l/ə - n/u/v/o - n/i - b/o/k/u - p/l/y - g/r/ã</p>  |
| <p><b>2973 :</b> <i>il était une fois un petit chaton que soudain badaboume le petit chaton plera sa maman se réveille et prend le petit chaton dans sa gueule ! fin</i><br/> i/l - e/t/e - t/y/n - f/w/a - ẽ - p/ə/t/i - f/a/t/õ - k/ə - s/u/d/ẽ - b/a/d/a/b/u/m - l/ə - p/ə/t/i - f/a/t/õ - p/l/ø/r/a - s/a - m/a/m/ã - s/ə - r/e/v/e/j - e - p/r/ã - l/ə - p/ə/t/i - f/a/t/õ - d/ã - s/a - g/œ/l - f/ẽ</p>  |
| <p><b>2974 :</b> <i>Le chat sans va et tombe dans bra se sa maman et sa maman la ramasse et il miole. et se fê ramassé pars sa mère.</i><br/> l/ə - f/a - s/ã/v/a - e - t/õ/b - d/ã - b/r/a - d/ə - s/a - m/a/m/ã - e - s/a - m/a/m/ã - l/a - r/a/m/a/s/a - e - i/l - m/j/ə/l - e - s/ə - f/e - r/a/m/a/s/e - p/a/r - s/a - m/ε/r</p>  |
| <p><b>2976 :</b> <i>un petit chat se pemène dans la nuit. le petit chat se fê male. et il pelere tefarre. et il retrouve sa maman.</i><br/> ẽ - p/ə/t/i - f/a - s/ə - p/r/o/m/ε/n - d/ã - l/a - n/ɥ/i - l/ə - p/ə/t/i - f/a - s/ə - f/e - m/a/l - e - i/l - p/l/ø/r/e - t/r/e - f/ɔ/r - e - i/l - r/ə/t/r/u/v - s/a - m/a/m/ã</p>  |
| <p><b>2980 :</b> <i>Il était une fois un petit chaton qui gambadait. Mais soudain boume !!! miaou-miaou fit le chaton : Mais soudain il sentit quelqu'un l'attraper dans sont dot ! s'était sa maman qui venait le quonsolai ! fin</i><br/> i/l - e/t/e - t/y/n - f/w/a - ẽ - p/ə/t/i - f/a/t/õ - k/i - g/ã/b/a/d/e - m/e - s/u/d/ẽ - b/u/m - m/j/a/u - m/j/a/u - m/j/a/u - f/i - l/ə - f/a/t/õ - m/e - s/u/d/ẽ - i/l - s/ã/t/i - k/ε/l/k/ẽ - l/a/t/r/a/p/e - d/ã - s/õ - d/ɔ - s/e/t/e - s/a - m/a/m/ã - k/i - v/ə/n/e - l/ə - k/õ/s/o/l/e - f/ẽ</p>  |
| <p><b>2981 :</b> <i>C'est listoire d'un chat qui c'est révéyé il monte sur le mure et le chat tonba il apela sa maman sa maman lede a remotes son enfant.</i><br/> s/e - l/i/s/t/w/a/r - d/ẽ - f/a - k/i - s/e - r/e/v/e/j/e - i/l - m/õ/t - s/y/r - l/ə - m/y/r - e - l/ə - f/a - t/õ/b/a - i/l - a/p/ə/l/a - s/a - m/a/m/ã - s/a - m/a/m/ã - l/ε/d - a - r/ə/m/õ/t/e - s/õ - n/ã/f/ã</p>   |
| <p><b>2982 :</b> <i>ses lisoir d'un petite chat qui par de sa maman mé il ne savé pa quil il y a vé une march devenuie le petit chat tonba et le petit chat miola sa maman se réveille en sursoten sa maman ala le cherche</i><br/> s/e - l/i/z/w/a/r - d - y/n - p/ə/t/i/t - f/a - k/i - p/a/r - d/ə - s/a - m/a/m/ã - m/e - i/l - n/ə - s/a/v/e - p/a - k/i/l - i - a/v/e - y/n - m/a/r/f/ - d/ə/v/ã - l/ɥ/i - l/ə - p/ə/t/i - f/a - t/õ/b/a - e - l/ə - p/ə/t/i - f/a - m/j/o/l/a - s/a - m/a/m/ã - s/ə - r/e/v/e/j - ã - s/y/r /s/ɔ/t/ã - s/a - m/a/m/ã - a/l/a - l/ə - f/ε/r/f/e</p>  |
| <p><b>2983 :</b> <i>C'est listoire din chat qui er malere et le chat tonbe boume et le chat dit "MIAOU MIAOU" et le gran chat poze se petit et pran le chat</i><br/> s/e - l/i/s/t/w/a/r - d/ẽ - f/a - k/i - e - m/a/l/ø/r/ø - e - l/ə - f/a - t/õ/b - b/u/m - e - l/ə - f/a - d/i - m/j/a/u - m/j/a/u - e - l/ə - g/r/ã - f/a - p/ə/z - s/e - p/ə/t/i - e - p/r/ã - l/ə - f/a</p>   |
| <p><b>2984 :</b> <i>le petit chat aïtonb sour la glas épleur é sa maman viin le cherché.</i><br/> l/ə - p/ə/t/i - f/a - e - t/õ/b/e - s/y/r - l/a - g/l/a/s - e - p/l/œ/r - e - s/a - m/a/m/ã - v/j/ẽ - l/ə - f/e/r/f/e</p>  |
| <p><b>2985 :</b> <i>c'est listoir din chae trémalin un jour pendant que sa maman dor mé le petite chae se lève. mé il atribchéest ilaton bé. il a pléré et sa maman se ré vé. et le ramena dor mir et le ptit chae ne fiplu ja mé fesa.</i><br/> s/e - l/i/s/t/w/a/r - d/ẽ - f/a - t/r/e - m/a/l/ẽ - ẽ - z/u/r - p/ã/d/ã - k/ə - s/a - m/a/m/ã - d/ɔ/r/m/e - l/ə - p/ə/t/i/t - f/a - s/ə - l/ε/v - m/e - i/l - a - t/r/e/b/y/f/e - e - i/l - a - t/õ/b/e - i/l - a - p/l/ø/r/e - e - s/a - m/a/m/ã - s/ə - r/e/v/e/j - e - l/ə - r/a/m/ə/n/a - d/ɔ/r/m/i/r - e - l/ə - p/ə/t/i - f/a - n/ə - f/i - p/l/y - z/a/m/e - f/ə/z/a</p> |
| <p><b>2986 :</b> <i>le chat parseqe il ve mongée le chat tonbe partère le chat plere et sa maman sereveille sa maman se lève pour le remêtr</i><br/> l/ə - f/a - p/a/r/s/ə/k/ə - i/l - v/ø - m/ã/z/e - l/ə - f/a - t/õ/b - p/a/r/t/ε/r - l/ə - f/a - p/l/œ/r - e - s/a - m/a/m/ã - s/ə - r/e/v/e/j - s/a - m/a/m/ã - s/ə - l/ε/v - p/u/r - l/ə - r/ə/m/ε/t/r</p>   |

|   |
|---|
| <p><b>2988 :</b> <i>sai listoire din petit chae qui voulé volé et boum ducou il pler bocoue et fore est sa maman la ramaine à la maison</i><br/> s/e - l/i/s/t/w/a/r - d/ẽ - p/ə/t/i - ʃ/a - k/i - v/u/l/e - v/o/l/e - e - b/u/m - d/y -<br/> k/u - i/l - p/l/œ/r - b/o/k/u - e - f/ɔ/r - e - s/a - m/a/m/ã - l/a - r/a/m/ɛ/n - a - l/a - m/e/z/õ</p>   |
| <p><b>2998 :</b> <i>le chat dere avec les petite chat. la souri tonde dans le partère. le chat éftiaé miou miou le chat. le re avec les dous chat. le chat le nenchée et les peti chat.</i><br/> l/ə - ʃ/a - d/o/r - a/v/ɛ/k - l/e - p/ə/t/i - ʃ/a - l/a - s/u/r/i - t/õ/b - d/ã - l/ə - p/a/r/t/ɛ/r - l/ə - ʃ/a - e - f/e -<br/> m/j/u - m/j/u - l/ə - ʃ/a - l/ə - r/ə - a/v/ɛ/k - l/e - d/u - ʃ/a - l/ə - ʃ/a - l/ə - n/ã/ʃ/e - e - l/e - p/ə/t/i - ʃ/a</p> |
| <p><b>2999 :</b> <i>Il était un jour un chat qui se prommené. Quel que minut plus tard le chat tombe il appelle sa maman. sa maman latrape avec sa bouche</i><br/> i/l - e/t/e - t/ẽ - ʒ/u/r - ẽ - ʃ/a - k/i - s/ə - p/r/o/m/ə/n/e - k/ɛ/l - k/ə - m/i/n/y/t - p/l/y -<br/> t/a/r - l/ə - ʃ/a - t/õ/b - i/l - a/p/ɛ/l - s/a - m/a/m/ã - s/a - m/a/m/ã - l/a/t/r/a/p - a/v/ɛ/k - s/a - b/u/ʃ</p>   |
| <p><b>3001 :</b> <i>le petit chat est triste le petit chat tombe est il pleure miaou miaou la maman se réveill elle atrape le petit chat est le mais avec les autre.</i><br/> l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - e - t/r/i/s/t - l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - t/õ/b - e - i/l - p/l/œ/r - m/j/a/u - m/j/a/u - l/a - m/a/m/ã<br/> - s/ə - r/e/v/ɛ/j - ɛ/l - a/t/r/a/p - l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - e - l/ - m/e - a/v/ɛ/k - l/e - z/o/t/r</p>   |
| <p><b>3002 :</b> <i>le peti cha mev pas dans mir li ve chaché qneemer rén c il de sen dadesa miche lirequonao quou le di miaou miaou</i></p>  |
| <p><b>3003 :</b> <i>le chaton pare et ca Maman dore ancor. le chaton tombe partère. La Maman ce réveie. le chaton cri Miaou Miaou deux fois. La Maman La ramase.</i><br/> l/ə - ʃ/a/t/õ - p/a/r - e - s/a - m/a/m/a/n - d/ɔ/r - ã/k/ɔ/r - l/ə - ʃ/a/t/õ - t/õ/b - p/a/r/t/ɛ/r - l/a - m/a/m/a/n<br/> - s/ə - r/e/v/ɛ/j - l/ə - ʃ/a/t/õ - k/r/i - m/j/a/u - m/j/a/u - d/ø - f/w/a - l/a - m/a/m/a/n - l/a - r/a/m/a/s</p>                                      |
| <p><b>3005 :</b> <i>le chat dor pui le bébé tonbe et boum le bébé tonbe il plere la maman le console</i><br/> l/ə - ʃ/a - d/ɔ/r - p/ɥ/i - l/ə - b/e/b/e - t/õ/b - e - b/u/m - l/ə - b/e/b/e - t/õ/b - i/l - p/l/œ/r - l/a - m/a/m/ã<br/> - l/ə - k/õ/s/ɔ/l</p>  |
| <p><b>3006 :</b> <i>le cha dar apér le cha se can le ch fe / Miaou</i></p>  |
| <p><b>3007 :</b> <i>Le petit chat quite sa maman et c'est frère. Mais... Boume il tombe. Il pleur miou miaou. Ouf sa maman revien le cherché. est elle le ramène.</i><br/> l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - k/i/t - s/a - m/a/m/ã - e - s/e - f/r/ɛ/r - m/e - b/u/m - i/l - t/õ/b - i/l - p/l/œ/r - m/j/u -<br/> m/j/a/u - u/f - s/a - m/a/m/ã - r/ə/v/j/ẽ - l/ə - ʃ/ɛ/r/ʃ/e - e - ɛ/l - l/ə - r/a/m/ɛ/n</p>   |
| <p><b>3008 :</b> <i>Le petit chat qui par daquaté de sa maman Il tonbe de la march il mal maman je suis tonbé du une march la maman la trap par la fourure.</i><br/> l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - k/i - p/a/r - d/a -<br/> k/o/t/e - d/ə - s/a - m/a/m/ã - i/l - t/õ/b - d/ə - l/a - m/a/r/ʃ - i/l - m/a/l - m/a/m/ã - ʒ/ə - s/ɥ/i - t/õ/b/e -<br/> d/y/n - m/a/r/ʃ - l/a - m/a/m/ã - l/a/t/r/a/p - p/a/r - l/a - f/u/r/y/r</p>                                      |
| <p><b>3009 :</b> <i>IEQHAÉTENbÉ / IQRIÉSAMAMN / ARIVE</i></p>   |
| <p><b>3010 :</b> <i>trois chat dor un qui c'est levé il tonb il dit miaou miaou est ça maman vint le récupérer</i><br/> t/r/w/a - ʃ/a - d/ɔ/r - ẽ - k/i - s/e - l/ə/v/e - i/l - t/õ/b - i/l - d/i - m/j/a/u - m/j/a/u - e - s/a - m/a/m/ã - v/<br/> j/ẽ - l/ə - r/e/k/y/p/e/r/e</p>   |
| <p><b>3012 :</b> <i>Le chat il marche apré il tonbe sa fé boum il plere miaou miaou est la maman des bébé le regarde apré la maman des bébé le prcen dans sont nie</i><br/> l/ə - ʃ/a - i/l - m/a/r/ʃ - a/p/r/ɛ - i/l - t/õ/b - s/a - f/e - b/u/m - i/l - p/l/œ/r - m/j/a/u - m/j/a/u - e - l/a - m/<br/> /a/m/ã - d/e - b/e/b/e - l/ə - r/ə/g/a/r/d - a/p/r/ɛ - l/a - m/a/m/ã - d/e - b/e/b/e - l/ə - p/r/ã - d/ã - s/õ - n/<br/> i</p>                      |
| <p><b>3013 :</b> <i>le gran hate dore vec c'est anfans. le petti hate et tonbé le hate il peure et il a mengé c'est anfans sons morderrere</i><br/> l/ə - g/r/ã - ʃ/a - d/ɔ/r - a/v/ɛ/k - s/e - ã/f/ã - l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - e - t/õ/b/e - l/ə - ʃ/a - i/l - p/œ/r - e - i/l -<br/> a - m/ã/ʒ/e - s/e - ã/f/ã - s/õ - m/ɔ/r - d/ə - r/i/r</p>  |
| <p><b>3014 :</b> <i>le chasafé a somée par lotre chat ét let bébé chat se fet jeu té</i><br/> l/ə - ʃ/a/ - s/ə - f/e - a/s/o/m/e - p/a/r - l/ɔ/t/r - ʃ/a - e - l/e - b/e/b/e - ʃ/a - s/ə - f/e - ʒ/ə/t/e</p>  |

|  |
|--|
| <p><b>3017</b> : le chat marche dans la rus <b>et</b> <b>après</b> il tonbe <b>et</b> <b>après</b> il pleur <b>et</b> <b>après</b> il <b>et</b> conten<br/> l/ə - ʃ/a - m/a/r/ʃ - d/ã - l/a - r/y - e - a/p/r/ɛ - i/l - t/ð/b - e - a/p/r/ɛ - i/l - p/l/œ/r - e - a/p/r/ɛ - i/l - e - k<br/> /ð/t/ã</p>  |
| <p><b>3018</b> : le peti chat se promaine il tonbe il se <b>fait</b> male <b>est</b> il meile <b>est</b> touta cous un chat le<br/> pren parela bouche<br/> l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - s/ə - p/r/o/m/ɛ/n - i/l - t/ð/b - i/l - s/ə - f/e - m/a/l - e - i/l - m/j/ɔ/l - e - t/u/t/a - k/u - ɛ<br/> - ʃ/a - l/ə - p/r/ã - p/a/r - l/a - b/u/ʃ</p>   |
| <p><b>3019</b> : 1 le peti chat il se promène dan la ru 2 le peti chat il se <b>fé</b> male 3 <b>après</b> le chat il se<br/> <b>més</b> asi 4 il <b>fé</b> des besbes chat <b>es</b> il en pran un dans sa bouche <b>es</b> il <b>es</b> contan la maman<br/> chat avc <b>c'est</b> besbes chat il jous ansanble.<br/> ɛ̃ - l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - i/l - s/ə - p/r/o/m/ɛ/n - d/a/n - l/a - r/y - d/ø - l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - i/l - s/ə - f/e - m/a/l<br/> - t/r/w/a - a/p/r/ɛ - l/ə - ʃ/a - i/l - s/ə - m/e - a/s/i - k/a/t/r - i/l - f/e - d/e - b/e/b/e - ʃ/a - e - i/l - ã - p/r/<br/> ã - ɛ̃ - d/ã - s/a - b/u/ʃ - e - i/l - e - k/ð/t/ã - l/a - m/a/m/ã - ʃ/a - a/v/ɛ/k - s/e - b/e/b/e - ʃ/a - i/l - ʒ/u - ã<br/> /s/ã/b/l</p> |
| <p><b>3026</b> : Le petit chat <b>est</b> tomb Le petit chat a pleuré maman chat le ramène<br/> l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - e - t/ð/b - l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - a - p/l/ø/r/e - m/a/m/ã - ʃ/a - l/ə - r/a/m/ɛ/n</p>  |
| <p><b>3027</b> : le chat se promèn sur le trore tonbe sur la rout il se<br/> l/ə - ʃ/a - s/ə - p/r/ɔ/m/ɛ/n - s/y/r - l/ə - t/r/o/t/w/a/r - t/ð/b - s/y/r - l/a - r/u/t - i/l - s/ə</p>   |
| <p><b>3028</b> : <b>lechaineMil</b> ilchatait tonbé <b>le chaserenaine</b><br/> i/l - ʃ/a - e - t/ð/b/e</p>  |
| <p><b>3030</b> : Le chat il par il se <b>fé</b> mal il pler il se <b>fé</b> manger par un chat.<br/> l/ə - ʃ/a - i/l - p/a/r - i/l - s/ə - f/e - m/a/l - i/l - p/l/œ/r - i/l - s/ə - f/e - m/ã/z/e - p/a/r - ɛ̃ - ʃ/a</p>  |
| <p><b>3031</b> : Il ent <b>té</b> une foi un chat <b>tié</b> tonbé un soir sa maman se <b>révaigné</b> miaou.<br/> i/l - e/t/e - y/n - f/w/a - ɛ̃ - ʃ/a - k/i - e/t/e - t/ð/b/e - ɛ̃<br/> - s/w/a/r - s/a - m/a/m/ã - s/ə - r/e/v/e/j/e - m/j/a/u</p>  |
| <p><b>3032</b> : le chat par il tonbe <b>est</b> il plore <b>est</b> il retrouve sa maman chat<br/> l/ə - ʃ/a - p/a/r - i/l - t/ð/b - e - i/l - p/l/œ/r - e - i/l - r/ə/t/r/u/v - s/a - m/a/m/ã - ʃ/a</p>  |
| <p><b>3033</b> : Le chat cou il tonbe il pleure La chate <b>est</b> révévill la chate Le <b>recupé</b>.<br/> l/ə - ʃ/a - k/u/r - i/l - t/ð/b - i/l - p/l/œ/r - l/a - ʃ/a/t - e - r/e/v/e/j/e - l/a - ʃ/a/t - l/ə - r/e/k/y/p/ɛ/r</p>   |
| <p><b>3034</b> : le chat <b>est</b> ton bée <b>est</b> il séfemale sa mэр le mé avec les sautrs <b>samэр</b> lui <b>fé</b> un calin<br/> l/ə - ʃ/a - e - t/ð/b/e - e - i/l - s/e - f/e - m/a/l - s/a - m/ɛ/r - l/ə - m/e - a/v/ɛ/k - l/e - s/o/t/r - s/a -<br/> m/ɛ/r - l/ɥ/i - f/e - ɛ̃ - k/a/l/ɛ̃</p>  |
| <p><b>3035</b> : Il <b>été</b> une foi un petie chat qui aler <b>fair</b> une promenad <b>mai</b> sur le chemin il <b>trébucha</b><br/> <b>est</b> il pleur ou ou ou <b>mai</b> can il reveunu de sa premnad il <b>été</b> tou eureu.<br/> i/l - e/t/e - y/n - f/w/a - ɛ̃ - p/ə/t/i - ʃ/a - k/i - a/l/e - f/ɛ/r - y/n - p/r/o/m/ə/n/a/d - m/e - s/y/r - l/ə - ʃ/ə/m<br/> /ɛ̃ - i/l - t/r/e/b/y/ʃ/a - e - i/l - p/l/œ/r - u - u - u - m/e - k/ã - i/l - r/ə/v/ə/n/y - d/ə - s/a - p/r/o/m/ə/n/a/d<br/> - i/l - e/t/e - t/u - ø/r/ø</p>  |
| <p><b>3037</b> : Le chat mache. Le tonbé. Le chat maman révéyé. Le peti chat tonbé. Le peti chat<br/> <b>trcha</b> é révéyé.<br/> l/ə - ʃ/a - m/a/ʃ - l/ə - t/ð/b/e - l/ə - ʃ/a - m/a/m/ã - r/e/v/e/j/e - l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - t/ð/b/e - l/ə - p/ə/t/i - ʃ/<br/> a - e - r/e/v/e/j/e</p>  |
| <p><b>3039</b> : Le peti cha marche <b>est</b> il éton Le peti cha le Le peti cha <b>est</b> dan la dou de sa maman<br/> l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - m/a/r/ʃ - e - i/l - e -<br/> t/ð/b/e - l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - l/ə - l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - e - d/a/n - l/a - b/u/ʃ - d/ə - s/a - m/a/m/ã</p>  |
| <p><b>3040</b> : <b>Le</b> ciq chat dor <b>mé</b> ga un chat na rive pa a dor mir<br/> l/e - s/ɛ/k - ʃ/a - d/ɔ/r - m/e - y/a - ɛ̃ - ʃ/a - a/r/i/v - p/a - a - d/ɔ/r/m/i/r</p>  |
| <p><b>3042</b> : Le petit chat li marche Il se <b>fait</b> male Le chat il pleur La maman il le ramase il <b>mé</b><br/> avec <b>ces</b> petit<br/> l/ə - p/ə/t/i - ʃ/a - i/l - m/a/r/ʃ - i/l - s/ə - f/e - m/a/l - l/ə - ʃ/a - i/l - p/l/œ/r - l/a - m/a/m/ã - i/l - l/ə - r/a<br/> /m/a/s - i/l - m/e - a/v/ɛ/k - s/e - p/ə/t/i</p>  |
| <p><b>3043</b> : Il à <b>fait</b> une foit un peuti <b>tili</b> chat <b>vait</b> preur souris cile la mange tous <b>lais</b> chat prot<br/> pan la chat ange une souris. <b>est</b> la souris tonba deux labouche du chat.</p>   |

|  |
|--|
| i/l - a - f/e - y/n - f/w/a - ě - p/ə/t/i - f/a - a/v/e - p/œ/r - s/u/r/i - k/i/l - l/a - m/ã/z - t/u - l/e - f/a - l/a - f/a - m/ã/z - y/n - s/u/r/i - e - l/a - s/u/r/i - t/ð/b/a - d/ø - l/a - b/u/f - d/y - f/a  |
| <b>3045</b> : <i>Le chat est tobé.</i><br>l/ə - f/a - e - t/ð/b/e  |
| <b>3046</b> : <i>le chat il cour est il tonde est le chat il pleure est la maman chat manger le chat</i><br>l/ə - f/a - i/l - k/u/r - e - i/l - t/ð/b - e - l/ə - f/a - i/l - p/l/œ/r - e - l/a - m/a/m/ã - f/a - m/ã/z/e - l/ə - f/a  |
| <b>3047</b> : <i>LE chat séchpé cogné la tette et il fé MIAOU MIAOU et sa maman le ratrape.</i><br>l/ə - f/a - s/e -<br>e/f/a/p/e - k/o/ŋ/e - l/a - t/ɛ/t - e - i/l - f/e - m/j/a/u - m/j/a/u - e - s/a - m/a/m/ã - l/ə - r/a/t/r/a/p  |
| <b>3048</b> : <i>un peti ca se po men éliton boun a ragae niaou niaou é smaman ré cupée eptchton</i><br>ě - p/ə/t/i - f/a - s/ə - p/r/o/m/ɛ/n - e - i/l - t/ð/b - b/u/m - m/j/a/u - m/j/a/u - e - s/a -<br>m/a/m/ã - r/e/k/y/p/ɛ/r - l/ə - p/ə/t/i - f/a/t/ð   |
| <b>3049</b> : <i>le chat marche le chat ses fait mal le chat miol le chat se fait pdre par sa maman le</i><br>l/ə - f/a - m/a/r/f - l/ə - f/a - s/e - f/e - m/a/l - l/ə - f/a - m/j/ɔ/l - l/ə - f/a - s/ə - f/e - p/r/ã/d/r - p/a/r - s/a - m/a/m/ã - l/ə  |
| <b>3051</b> : <i>le chas va fère une aventure sapormère aventure le chas tonbe et le chae plere é sa maman le soine</i><br>l/ə - f/a - v/a - f/ɛ/r - y/n - a/v/ã/t/y/r - s/a -<br>p/r/ø/m/i/ɛ/r - a/v/ã/t/y/r - l/ə - f/a - t/ð/b - e - l/ə - f/a - p/l/œ/r - e - s/a - m/a/m/ã - l/ə - s/w/a/ŋ  |
| <b>3052</b> : <i>le peti chat et tonbé boum miaou miaou la maman chat a bel le ré lie ré</i><br>l/ə - p/ə/t/i - f/a - e - t/ð/b/e - b/u/m - m/j/a/u - m/j/a/u - l/a - m/a/m/ã - f/a - a  |
| <b>3053</b> : <i>il lui fai peur et bouma le cha tonbe il pleur mai le cha le soigne ets il jou en sendleu.</i><br>i/l - l/ɥ/i - f/e - p/ø/r - e - b/u/m/a - l/ə - f/a - t/ð/b - i/l - p/l/œ/r - m/e - l/ə - f/a - l/ə - s/w/a/ŋ - e - i/l -<br>z/u - ã/s/ã/b/l/   |
| <b>3054</b> : <i>Le chat coure il tonbe boum il pleur. La chate le pran dans ses bra. le chat est contan.</i><br>l/ə - f/a - k/u/r - i/l - t/ð/b - b/u/m - i/l - p/l/œ/r - l/a - f/a/t - l/ə - p/r/ã - d/ã - s/e - b/r/a - l/ə - f/a - e - k/ð/t/ã   |
| <b>3057</b> : <i>Il marche et contil marche il se cas la tête me contil se relev ce a mal a la tête me il grinp sur le gean chat.</i><br>i/l - m/a/r/f - e - k/ã/t/i/l - m/a/r/f - i/l - s/ə - k/a/s - l/a - t/ɛ/t - m/e - k/ã/t/i/l - s/ə - r/ə/l/ɛ/v - k/ə - a -<br>m/a/l - a - l/a - t/ɛ/t - m/e - i/l - g/r/ɛ/p - s/y/r - l/ə - z/ɛ/ã - f/a  |
| <b>3058</b> : <i>Le chat il é éfreuie Le chat et tonbé Le chat pleur par cege il é mechon avec moi Le chat il ssefémongé</i><br>l/ə - f/a - i/l - e - e/f/r/e/j/e - l/ə - f/a - e - t/ð/b/e - l/ə - f/a - p/l/œ/r - p/a/r - s/ə/k/ə - i/l - e - m/e/f/ã - a/v/ɛ/k - m/w/a - l/ə - f/a - i/l - s/e - f/e - m/ã/z/e  |
| <b>3059</b> : <i>Le petit chat sepromène trancileman le petit chat tonbe miaou! miaou! é le gran chat se révéia le gran chat latrape par la bouche.</i><br>l/ə - p/ə/t/i - f/a - s/ə -<br>p/r/o/m/ɛ/n - t/r/ã/k/i/l/ə/m/ã - l/ə - p/ə/t/i - f/a - t/ð/b - m/j/a/u - m/j/a/u - e - l/ə - g/r/ã - f/a - s/ə - r/e/v/ɛ/j/a - l/ə - g/r/ã - f/a - l/a/t/r/a/p - p/a/r - l/a - b/u/f  |
| <b>3060</b> : <i>C'est tai un peti chat qui se premenai. Il ton ba partièr et il se feusa male. Il pleura miaou! miaou! et sa maman se rai veie. Elle paura le peuti chat dans sa bouche.</i><br>s/e/t/e - ě - p/ə/t/i - f/a - k/i - s/ə - p/r/o/m/ə/n/e - i/l - t/ð/b/a - p/a/r/t/ɛ/r - e - i/l - s/ə - f/ə/z/a - m/a/l - i/l - p/l/ø/r/a - m/j/a/u - m/j/a/u - e - s/a - m/a/m/ã - s/ə - r/e/v/ɛ/j - ɛ/l - p/o/r/t/a - l/ə - p/ə/t/i - f/a - d/ã - s/a - b/u/f |
| <b>3061</b> : <b>RRRRBOUMMIM</b>   |
| <b>3064</b> : <i>Le petit chat il les triste</i><br>l/ə - p/ə/t/i - f/a - i/l - l/e - t/r/i/s/t  |

|   |
|---|
| <p><b>3065</b> : <i>il ma che il sé fé le il lé ri te il él ten</i><br/>i/l - m/a/r/f - i/l - s/e - f/e</p>   |
| <p><b>3066</b> : <i>il étte une foi une petite chate qui étte pati un soire détté épui boum il et tonbé miaou miaou il séfé oriblemen mal</i><br/>i/l - e/t/e - y/n - f/w/a - y/n - p/ə/t/i/t - f/a/t - k/i - e/t/e - p/a/r/t/i - ě - s/w/a/r - d/e/t/e - e - p/q/i - b/u/m - i/l - e - t/ð/b/e - m/j/a/u - m/j/a/u - i/l - s/e - f/e - o/r/i/b/l/ə/m/ã - m/a/l</p>   |
| <p><b>3067</b> : <i>il étai une fois un petit chat qui marjé sur le trottoir. et le petit chat tonbe sur le or trottoir. il bler sur le trottoir. et se la fin de listoi.</i><br/>i/l - e/t/e - y/n - f/w/a - ě<br/>- p/ə/t/i - f/a - k/i - m/a/r/f/e - s/y/r - l/ə - t/r/o/t/w/a/r - e - l/ə - p/ə/t/i - f/a - t/ð/b - s/y/r - l/ə - t/r/o/t/w/a/r - i/l - p/l/œ/r - s/y/r - l/ə - t/r/o/t/w/a/r - e - s/e - l/a - f/ě - d/ə - l/i/s/t/w/a/r</p> |
| <p><b>3068</b> : <i>le petti chat sanva et ils tonbe. la maman du chat seu reveei. et la maman du chat prens le chat.</i><br/>l/ə - p/ə/t/i - f/a - s/ã/v/a - e - i/l - t/ð/b - l/a - m/a/m/ã - d/y - f/a - s/ə - r/e/v/ɛ/j - e - l/a - m/a/m/ã - d/y - f/a - p/r/ã - l/ə - f/a</p>   |
| <p><b>3069</b> : <i>il étai une fois un pete chat qui marche dans un cheumin apré il tonbe apré il miole il se fai mangai par un gro chin.</i><br/>i/l - e/t/e - t/y/n - f/w/a - ě - p/ə/t/i - f/a - k/i - m/a/r/f - d/ã - ě<br/>- f/ə/m/ - a/p/r/ɛ - i/l - t/ð/b - a/p/r/ɛ - i/l - m/j/ə/l - i/l - s/ə - f/e - m/ã/g/e - p/a/r - ě - g/r/o - f/j/ě</p>   |
| <p><b>3070</b> : <i>uncha qui marché et tonbé et ploré et a trapa.</i><br/>ě - f/a - k/i - m/a/r/f/e - e - t/ð/b/e - e - p/l/ø/r/e - e - a/t/r/a/p/a</p>  |
| <p><b>3071</b> : <i>.le chasva de se dr la qualine .é li teno dé sur la tépé e a pe .re li pelire é la maman .le ré que péré lé chas.</i><br/>l/ə - f/a - s/ã/v/a - e - i/l - t/ð/b/e - s/y/r - l/a - t/ɛ/t - e - a/p/r/ɛ<br/>- e - l/a - m/a/m/ã - l/ə - r/e/k/y/p/e/r/e - l/e - f/a</p>   |
| <p><b>3142</b> : <i>le petit chat marche sur un mur le petit chat tonba du mur et sa maman ala le récupéré.</i><br/>l/ə - p/ə/t/i - f/a - m/a/r/f - s/y/r - ě - m/y/r - l/ə - p/ə/t/i - f/a - t/ð/b/a - d/y - m/y/r - e - s/a - m/a/m/ã - a/l/a - l/ə - r/e/k/y/p/e/r/e</p>   |
| <p><b>3176</b> : <i>le chat i marches il cest faimal quanmence âplere sa mer quanmence a se revégne et sa mer la paurtes son fisle</i><br/>l/ə - f/a - i/l - m/a/r/f - i/l - s/e - f/e - m/a/l - k/ã/m/ã/s - a - p/l/ø/r/e - s/a - m/ɛ/r - k/ã/m/ã/s - a - s/ə - r/e/v/e/j/e - e - s/a - m/ɛ/r - l/a - p/ə/r/t/e - s/ð - f/i/s</p>  |
| <p><b>156 productions, 1015 occurrences de /E/</b></p>  |

Annexe 5 : Corpus des graphies

| N° Productions | Nombre de formes total | Total Réussites | Total Erreurs | Monosyllabes              |           |         | Monosyllabes verbales |           |         | Initiale       |           |         | Médiane                                   |           |         | Finale   |           |         | Finales verbales   |           |         |
|----------------|------------------------|-----------------|---------------|---------------------------|-----------|---------|-----------------------|-----------|---------|----------------|-----------|---------|---|-----------|---------|----------|-----------|---------|--|-----------|---------|
|                |                        |                 |               | Exemples                  | Réussites | Erreurs | Exemples              | Réussites | Erreurs | Exemples       | Réussites | Erreurs | Exemples                                  | Réussites | Erreurs | Exemples | Réussites | Erreurs | Exemples   | Réussites | Erreurs |
| 562            | 5                      | 3               | 2             |                           |           |         |                       |           |         | *aidai (aider) | 1         |         | réveill (réveille)                        | 1         | 1       |          |           |         | marfer (marcher)<br>*aidai (l'aider)                             | 1         | 1       |
| 563            | 6                      | 5               | 1             | *et                       | 1         |         |                       |           |         | été (était)    | 1         |         | parter (par terre)<br>*révei (réveillent) | 3         |         |          |           |         | été (était)  |           | 1       |
| 568            | 9                      | 6               | 3             | et x3                     | 3         |         | fait (fit)            |           |         | était (était)  |           | l       |   |           |         |          |           |         | était (était)<br>vouler (voulait)<br>aller<br>moullier (mouillé) | 2         | 2       |
| 569            | 10                     | 8               | 2             | et<br>elle<br>très (très) | 2         | 1       | mais (met)            |           | 1       |                |           |         | maison x2<br>réveil (réveille)            | 4         |         |          |           |         | mioler (miauler)<br>ramener                                      | 2         |         |
| 570            | 7                      | 4               | 3             | ét (et)<br>elle           | 1         | 1       |                       |           |         | étais (était)  | 1         |         | révella (réveilla)<br>selève (se lève)    | 1         | 2       |          |           |         | étais (était)  | 1         |         |
| 571            | 1                      | 1               | 0             |                           |           |         | est                   |           | 1       |                |           |         |   |           |         |          |           |         |  |           |         |

|      |    |   |   |  |   |   |                            |   |  |  |  |   |   |   |  |  |  |   |   |
|------|----|---|---|--|---|---|----------------------------|---|--|--|--|---|---|---|--|--|--|---|---|
| 572  | 7  | 2 | 5 | é (et)<br>et<br>mé (mais)                  | 1 | 2 | ses (s'est)<br>faie (fait) | 2 |  |  |  | chercher<br>(chercher)  | 1 |   |  |  | chercher<br>(chercher)   | 1 |   |
| 573  | 5  | 0 | 5 | é x4 (et)                                  |   | 4 | fai (fait)                 | 1 |  |  |  |   |   |   |  |  |  |   |   |
| 577  | 11 | 5 | 6 | et x4<br>sés (ses)                         | 4 | 1 | et (est)                   | 1 |  |  |  | promène<br>(promène)<br>revéie<br>(réveille)<br>chèrecher<br>(chercher) | 4 |   |  |  | chèrecher<br>(chercher)  | 1 |   |
| 582  | 5  | 1 | 4 | et   | 1 |   |                            |   |  |  |  | tre bucher<br>(trébuché)<br>re quere<br>(récupère)                      | 3 |   |  |  | tre bucher<br>(trébuché)                                       |   | 1 |
| 586  | 16 | 8 | 8 | et x5<br>sai (ses)<br>les x2<br>mai (mais) | 7 | 2 | et (est)<br>sai (c'est)    | 2 |  |  |  | fraire<br>(frères)<br>raivaya<br>(réveillè<br>nt)                       | 3 |   |  |  | pleurer<br>voillér (voyait)                                    | 1 | 1 |
| 587  | 6  | 2 | 4 | et<br>sés (ses)<br>vêr (vers)              | 1 | 2 |                            |   |  |  |  | avec<br>*anmai<br>(emmène)<br>fair<br>(frères)                          | 1 | 2 |  |  |  |   |   |
| 588  | 2  | 2 | 0 | et   | 1 |   |                            |   |  |  |  | fair (faire)  | 1 |   |  |  |  |   |   |
| 1105 | 4  | 1 | 3 |  |   |   |                            |   |  |  |  |   |   |   |  |  | marchet x2<br>(marchait)<br>pleurer<br>rattraper<br>(rattrapé) | 1 | 3 |
| 1134 | 6  | 3 | 3 | et x2<br>c'est (ses)                       | 2 | 1 |                            |   |  |  |  | reveilla<br>(réveilla)  | 1 | 1 |  |  | dormer<br>(dormaient)  |   | 1 |
| 1138 | 4  | 1 | 3 | et   | 1 | 2 |                            |   |  |  |  | rapé*   | 1 |   |  |  |  |   |   |

|      |    |    |    |  |   |   |               |   |                                 |   |                            |   |  |  |   |   |  |  |   |   |   |
|------|----|----|----|--|---|---|---------------|---|---------------------------------|---|----------------------------|---|--|--|---|---|--|--|---|---|---|
|      |    |    |    | é* (et)<br>*sé (ses)                                     |   |   |               |   |                                 |   |                            |   |  |  |   |   |  |  |   |   |   |
| 1143 | 4  | 2  | 2  | et x2  | 2 |   |               |   |                                 |   |                            |   |  |  |   |   |  |  | dormé x2<br>(dormait)   | 2 |   |
| 1148 | 18 | 8  | 10 | et<br>ses x2   | 3 |   |               |   | etté x4<br>(était)              | 4 | avec<br>bébé x2<br>(bébés) | 3 |  | bébé x2<br>(bébés)                     | 2 |   |  |  | etté x4 (était)<br>tonbé (tombait)<br>rigolet<br>(rigolaient) | 6 |   |
| 1156 | 11 | 10 | 1  | ét (et)<br>et x2<br>des<br>mère                          | 4 | 1 | fait x2       | 2 |                                 |   | diféran<br>(différent)     | 1 |  | à pré<br>(après)<br>aprè x2<br>(après) | 3 |   |  |  |   |   |   |
| 1165 | 9  | 5  | 4  | est x3 (et)<br>des                                       | 1 | 3 |               |   | *ai loign<br>e<br>(éloigne<br>) | 1 | bébé<br>(bébés)<br>bébé    | 2 |  | bébé<br>(bébés)<br>bébé                | 2 |   |  |  |   |   |   |
| 1166 | 7  | 6  | 1  | et x3<br>chez  | 4 |   |               |   |                                 |   | tête                       | 1 |  |  |   |   |  |  | *avé (avait)<br>entandai<br>(entendait)                       | 1 | 1 |
| 1168 | 10 | 4  | 6  | ai (et)<br>mes x2 (mais)<br>é (et)<br>et<br>très<br>mère | 3 | 4 |               |   | ai tes<br>(était)               | 1 | parter (par<br>terre)      | 1 |  |  |   |   |  |  | ai tes (était)  |   | 1 |
| 1172 | 6  | 1  | 5  | est (et) x2  |   | 2 | fait          | 1 |                                 |   |                            |   |  | aprè<br>(après)<br>x2                  | 2 |   |  |  | mange<br>(manger)   |   | 1 |
| 1174 | 8  | 4  | 4  | et x2<br>mér (mère)                                      | 2 | 1 | fai (faisait) |   |                                 | 1 | était<br>(était)           | 1 |  | à rét<br>(arrête)                      |   | 1 |  |  | était (était)<br>promai<br>(promenait)                        | 2 |   |

|      |    |   |   |                          |   |   |                       |  |   |                                 |   |   |   |                                      |  |   |  |                                   |   |   |
|------|----|---|---|--------------------------|---|---|-----------------------|--|---|---------------------------------|---|---|---|--------------------------------------|--|---|--|-----------------------------------|---|---|
| 1180 | 2  | 0 | 2 | é (et)                   |   | 1 |                       |  |   |                                 |   |   |   | apre (après)                         |  | 1 |  |                                   |   |   |
| 1184 | 6  | 0 | 6 | é (et) x2                |   | 2 | fé (fait)<br>é* (est) |  | 2 |                                 |   | promène (promène)<br>partère (par terre)            | 2 |                                      |  |   |  |                                   |   |   |
| 1199 | 7  | 3 | 4 | et                       | 1 |   | est                   |  | 1 | ette (était)                    | 1 |   |   |                                      |  |   | ette (était)<br>marchè (marchait)<br>tonbé (tombé)<br>plerè (pleurait) | 1                                 | 3 |   |
| 1218 | 2  | 0 | 2 |                          |   |   | et (est)              |  | 1 |                                 |   | rmn (ramène)  | 1 |                                      |  |   |  |                                   |   |   |
| 1226 | 12 | 5 | 7 | mer (mais) x3<br>elle x3 | 3 | 3 | er (est)              |  | 1 |                                 |   |   |   | coter (côté)                         |  | 1 | voulet (voulait)<br>promener<br>plerer (pleurer)<br>ramner (ramené)    | 2                                 | 2 |   |
| 1228 | 6  | 4 | 2 | et x2                    | 2 |   |                       |  |   | ettai (était)<br>et tai (était) | 2 |   |   |                                      |  |   | ettai (était)<br>et tai (était)  | 2                                 |   |   |
| 1230 | 10 | 4 | 6 | et x3                    |   | 3 | et x2 (est)           |  | 2 |                                 |   | parrteret (par terre et)                            | 1 | a preés (après)<br>aprrèt (après) x2 |  | 3 | monté  | 1                                 |   |   |
| 1232 | 6  | 4 | 2 | et                       | 1 |   |                       |  |   |                                 |   | premene (promène)<br>reveill (réveille)<br>chercher | 2 | 2                                    |  |   | chercher   | 1                                 |   |   |
| 1277 | 4  | 1 | 3 | mé (mes)                 |   | 1 | vé (vais)             |  | 1 |                                 |   |   |   |                                      |  |   |  | donbé (tombé)<br>anmené (emmener) | 1 | 1 |

|      |    |   |   |                |   |   |                          |  |   |  |  |   |   |   |      |   |  |   |   |
|------|----|---|---|----------------|---|---|--------------------------|--|---|--|--|---|---|---|------|---|--|---|---|
| 1278 | 8  | 3 | 5 | et x2          | 2 |   |                          |  |   |  |  | rève<br>(réveille)<br>tribucher<br>(trébuché) | 1 | 2 |      |   |  | alé* (allé)<br>tribucher<br>(trébuché)<br>plerer (pleuré) | 3 |
| 1279 | 10 | 1 | 9 | tre* (très) x2 |   | 2 | é* (est)                 |  | 1 |  |  | réèi<br>(réveille)<br>reveie                  | 1 | 3 |      |   |  | *tonbe (tombé)<br>a vé (avait)<br>sové (sauver)           | 3 |
| 1280 | 6  | 2 | 4 | est (et) x3    |   | 3 | fé (fait)                |  | 1 |  |  | bébé  | 1 |   | bébé | 1 |  |   |   |
| 1281 | 6  | 1 | 5 | sé (ses) x2    |   | 2 | sé (s'est)<br>fe* (fait) |  | 2 |  |  | avec<br>tête (tête)                           | 1 | 1 |      |   |  |   |   |

|      |    |    |   |  |   |   |                              |                           |   |                         |   |  |   |   |         |   |  |                                   |   |
|------|----|----|---|--|---|---|------------------------------|---------------------------|---|-------------------------|---|--|---|---|---------|---|--|-----------------------------------|---|
| 1282 | 16 | 14 | 2 | et<br>elle                                 | 2 |   |                              | *é loine<br>(éloigne<br>) | 1 |                         |   | bébé x4<br>réveille<br>(réveille)<br>tête (tête)<br>avec<br>ramène | 7 | 2 | bébé x4 | 4 |  |                                   |   |
| 1284 | 7  | 2  | 5 | est (et)                                   |   | 1 | est                          |                           | 1 |                         |   | révéia<br>(réveilla)<br>chèr<br>(chercher)                         | 1 | 2 |         |   |  | voulet (voulait)<br>a let (allée) | 2 |
| 1285 | 10 | 6  | 4 | est (et) x3<br>les                         | 1 | 3 | est                          |                           | 1 |                         |   | maison<br>bébé<br>béb<br>(bébé)                                    | 3 |   | bébé    | 1 |  | tonbai (tombé)                    | 1 |
| 1286 | 0  | -  | - |  |   |   |                              |                           |   |                         |   |  |   |   |         |   |  |                                   |   |
| 1287 | 14 | 7  | 7 | tre* (très)<br>et x5<br>est (et)<br>des x2 | 7 | 2 | fée (fait) x3                |                           | 3 |                         |   | sorée<br>(oreilles)  |   | 1 |         |   |  | ton bée<br>(tomber)               | 1 |
| 1289 | 15 | 6  | 9 | et x2<br>ces (ses)<br>est (et) x2          | 3 | 3 | *er* (ai)<br>mes (met)<br>x2 |                           | 3 | etnorme<br>(énorme<br>) | 2 | siel (ciel)<br>avece<br>(avec)                                     | 2 | 1 |         |   |  | plerer (pleurer)                  | 1 |



|      |    |   |   |   |   |   |                                 |   |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |                        |  |   |                 |   |                       |   |
|------|----|---|---|---|---|---|---------------------------------|---|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|------------------------|--|---|-----------------|---|-----------------------|---|
| 1301 | 11 | 4 | 7 | c'est (ses)<br>mai (mais)<br>est (et) x2<br>les | 1 | 4 | est<br>c'est (s'est)            | 1 | 1 |  |  |  |  |  |  |  |  |  | porté (porté)          | 1  |   |                 |   |                       |   |
| 1336 | 12 | 9 | 3 | les<br>et x4                                    | 5 |   | et (est) x2                     |   | 2 |  |  |  |  |  |  |  |  |  | réveille<br>(réveillé) | 1  |   |                 |   |                       |   |
| 1337 | 3  | 2 | 1 |   |   |   | c'est (s'est)<br>est            | 1 | 1 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |                        | tonbé (tombé)                            | 1 |                 |   |                       |   |
| 1338 | 7  | 5 | 2 | et x2   | 2 |   | est<br>sé (s'est)<br>fai (fait) | 1 | 2 |  |  |  |  |  |  |  |  |  | chercher               | 1  |   | chercher        | 1   |                       |   |
| 1339 | 3  | 1 | 2 |   |   |   | mes (met)                       |   | 1 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |                        | sereveille<br>(se<br>réveille)           | 1 | 1               |   |                       |   |
| 1340 | 3  | 1 | 2 |   |   |   | fe ai (fait)                    |   | 1 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |                        | réveille<br>(réveille)                   | 1 | 1               |   |                       |   |
| 1341 | 9  | 6 | 3 |   |   |   | é (est)<br>ê (est)              |   | 2 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |                        | réveryé<br>(réveillé)                    | 1 | 1               | tonbé (tombé)<br>plerer (pleurer)<br>réveryé<br>(réveillé)<br>pleré (pleuré)<br>ramasé<br>(ramassé) | 5                     |   |
| 1344 | 2  | 1 | 1 |   |   |   |                                 |   |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |                        | fair (faire)                             | 1 |                 | refer (refait)  | 1                     |   |
| 1345 | 3  | 2 | 1 | et  | 1 |   |                                 |   |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |                        | reveill<br>(réveille)                    | 1 | 1               |   |                       |   |
| 1346 | 6  | 0 | 6 | é (et)  |   | 1 | fai (fait)                      |   | 1 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |                        | cheirei<br>(chercher)<br>bèsbe<br>(bébé) | 2 | bèsbe<br>(bébé) | 1   | cheirei<br>(chercher) | 1 |

|      |    |   |   |                                       |   |   |  |   |   |  |  |   |   |   |  |  |                          |                |   |
|------|----|---|---|---------------------------------------|---|---|--|---|---|--|--|---|---|---|--|--|--------------------------|----------------|---|
| 1348 | 7  | 5 | 2 | mé (mais)<br>et x2<br>les             | 3 | 1 |  |   |   |  |  | partère<br>(par terre)<br>réveill<br>(réveille)   | 2 | 1 |  |  |                          |                |   |
| 1350 | 11 | 7 | 4 | c'est (ses)<br>et x4                  | 4 | 1 |  |   |   |  |  | jean<br>(géant)<br>avec<br>réveille<br>(réveille)<br>jean x2<br>(géant)                                 | 3 | 3 |  |  |                          |                |   |
| 1351 | 14 | 7 | 7 | les<br>et x3<br>ses x2<br>vere (vers) | 6 | 1 |  |   | 2 |  |  | *fai* (fait)<br>ce (s'est)<br><br>raiveillei<br>(réveillé)<br>ranmaine<br>(ramène)<br>frère<br>(frères) | 1 | 3 |  |  | raiveillei<br>(réveillé) | 1              |   |
| 1352 | 9  | 4 | 5 | est x3 (et)<br>les<br>et              | 2 | 3 |  | 1 |   |  |  | c'est (s'est)<br><br>reveil<br>(réveillé)<br>rmène<br>(ramène)  | 1 | 2 |  |  |                          |                |   |
| 1354 | 9  | 5 | 4 | et                                    | 1 |   |  |   |   |  |  | et (est)<br>c'est (s'est)<br>fait x2  | 2 | 2 |  |  |                          | tonder (tombé) | 1 |
| 1355 | 12 | 7 | 5 | et x3                                 | 3 |   |  |   |   |  |  | réveiller<br>(réveillé)<br>avec<br>rivère x2<br>(rivière)<br>réveill<br>(réveille)<br>maison            | 4 | 4 |  |  | réveiller<br>(réveillé)  | 1              |   |
| 1357 | 0  | - | - |                                       |   |   |  |   |   |  |  |   |   |   |  |  |                          |                |   |

|      |   |   |   |                       |   |   |          |   |                           |   |   |   |   |                   |   |   |  |   |   |   |
|------|---|---|---|-----------------------|---|---|----------|---|---------------------------|---|---|---|---|-------------------|---|---|--|---|---|---|
| 1358 | 8 | 3 | 5 | é x2<br>elle          | 1 | 2 | mé (met) | 1 |                           |   | promène<br>partère<br>(par terre)<br>réveille<br>(réveille) | 2 | 2 |                   |   |   |  |   |   |   |
| 1360 | 4 | 1 | 3 | lé (les)<br>lés (les) |   | 2 |          |   | *é loign<br>(éloigne<br>) | 1 | partèr (par<br>terre)                                       | 1 |   |                   |   |   |  |   |   |   |
| 1361 | 5 | 4 | 1 | elle x2               | 2 |   | é* (est) | 1 |                           |   |   |   |   |                   |   |   |  | *tonbé (tonbé)<br>sové (sauvé)                                | 2 |   |
| 2883 | 7 | 4 | 3 | et x2<br>les          | 3 |   |          |   |                           |   | reveier<br>(réveillé)                                       | 1 | 1 |                   |   |   |  | reveier<br>(réveillé)<br>retournè<br>(retourner)              | 2 |   |
| 2884 | 5 | 3 | 2 | et x2                 | 2 |   |          |   |                           |   | réseise<br>(réveille)                                       | 1 | 1 | apprai<br>(après) |   | 1 |  |   |   |   |
| 2885 | 8 | 7 | 1 | et x4                 | 4 |   |          |   |                           |   | réveille<br>ramène  | 3 |   |                   |   |   |  | promènè<br>(promenait)  | 1 |   |
| 2886 | 6 | 2 | 4 | trés (très)<br>et     | 1 | 1 |          |   |                           |   | atèri<br>(atterri)<br>révaiyâ<br>(réveilla)                 | 1 | 2 |                   |   |   |  | fesè (faisait)  | 1 |   |
| 2887 | 8 | 4 | 4 | et x2                 | 2 |   | et (est) | 1 | ète<br>(était)            | 1 |   |   |   |                   |   |   |  | ète (était)<br>avèt (avait)<br>cité (quitté)<br>tonbé (tombé) | 2 | 2 |
| 2889 | 2 | 1 | 1 |                       |   |   | est      | 1 |                           |   |   |   |   |                   |   |   |  | tonber (tombé)  | 1 |   |
| 2891 | 7 | 2 | 5 | et<br>mai (mais)      | 1 | 1 |          |   | erté<br>(était)           | 1 | partèrr<br>(par terre)                                      | 1 |   |                   |   |   |  | erté (était)<br>marcher x2<br>(marchait)                      | 3 |   |
| 2894 | 2 | 2 | 0 | et x2                 | 2 |   |          |   |                           |   |   |   |   |                   |   |   |  |   |   |   |
| 2898 | 6 | 5 | 1 | et x3                 | 3 |   | fait     | 1 |                           |   |   |   |   | aprè<br>(après)   | 1 |   |  | manjè (manger)  | 1 |   |

|      |    |   |   |                                       |   |   |  |  |                   |   |                       |  |                  |   |   |   |   |   |  |   |   |
|------|----|---|---|---------------------------------------|---|---|--|--|-------------------|---|-----------------------|--|------------------|---|---|---|---|---|--|---|---|
| 2899 | 5  | 2 | 3 | et x2                                 | 2 |   |  |  |                   |   | recupér<br>(récupère) | 2  |                  |   |   | promènè<br>(promener)                       |   | 1 |  |   |   |
| 2900 | 2  | 1 | 1 |                                       |   |   |  |  | *ède<br>(aide)    | 1 |                       |  |                  |   |   | remontè                                     | 1 |   |  |   |   |
| 2941 | 6  | 2 | 4 | me* (mais)<br>elle<br>samèr (sa mère) | 1 | 2 |  |  | *è (est)          | 1 |                       |  |                  |   |   | marchè<br>(marchait)<br>tonbè (tombé)       | 1 | 1 |  |   |   |
| 2943 | 1  | 1 | 0 | les                                   | 1 |   |  |  |                   |   |                       |  |                  |   |   |   |   |   |  |   |   |
| 2944 | 7  | 6 | 1 | et x4                                 | 4 |   |  |  | et (est)          | 1 |                       |  |                  |   |   | tonbèe (tombé)<br>plèrè (pleuré)            | 2 |   |  |   |   |
| 2946 | 6  | 3 | 3 | les                                   | 1 |   |  |  |                   |   | revèyé<br>(réveillé)  | 2  | aprer<br>(après) |   | 1   | gliser (glisser)<br>revèyé<br>(réveillé)    | 2 |   |  |   |   |
| 2969 | 8  | 6 | 2 | et<br>elle<br>mere (mère)             | 2 | 1 |  |  | aitait<br>(était) | 1 | avec<br>bébé          | 2  | bébé             |   | 1   | aitait (était)                              | 1 |   |  |   |   |
| 2970 | 11 | 7 | 4 | et x2                                 | 2 |   |  |  | c'est<br>et (est) | 1 | 1                     | désendre<br>(descendr<br>e)<br>siège<br>récupère<br>(récupère) | 3                | 1 | vouler (voulait)<br>tonber (tombé)<br>ramaser<br>(ramasser) | 1   | 2 |   |  |   |   |
| 2971 | 7  | 3 | 4 | et x2                                 | 2 |   |  |  | et (est)          | 1 |                       | revé<br>(réveille)<br>récupér<br>(récupère)                    | 1                | 3 |   |   |   |   |  |   |   |
| 2972 | 12 | 5 | 7 | tré (très)<br>ai (et)                 |   | 2 |  |  | cé (c'est)        | 1 |                       | aitait<br>(était)  |                  |   | 1   | dé sida<br>(décida)<br>révaia<br>(réveilla) | 2 | 1 | aitait (était)<br>pouvai<br>(pouvait)<br>rantè (rentrer)<br>avai (avait)<br>*alè (aller) | 3 | 2 |

|      |    |   |   |  |   |   |                        |   |          |                |   |  |   |   |                   |   |  |   |   |
|------|----|---|---|--|---|---|------------------------|---|----------|----------------|---|--|---|---|-------------------|---|--|---|---|
| 2973 | 5  | 5 | 0 | et   | 1 |   |                        |   | était    | 1              |   | réveille   | 2 |   |                   | était   | 1  |   |   |
| 2974 | 7  | 4 | 3 | et x4<br>mère (mère)                           | 4 | 1 | fé (fait)              | 1 |          |                |   |  |   |   |                   | ramasé<br>(ramasser)  |  | 1 |   |
| 2976 | 6  | 2 | 4 | et x2<br>té* (très)                            | 2 | 1 | fé (fait)              | 1 |          |                |   | pemène<br>(promène)  | 1 |   |                   | pelere<br>(pleurait)  |  | 1 |   |
| 2980 | 11 | 9 | 2 | mais x2  | 2 |   |                        |   | était x2 | 2              |   | quelqu'un  | 1 |   |                   | était x2<br>gambadait<br>atrapé<br>(attrapé)<br>venait<br>quonsolai<br>(consoler) | 4  | 2 |   |
| 2981 | 8  | 4 | 4 | et   | 1 |   | c'est<br>c'est (s'est) | 1 | 1        | *ede<br>(aide) | 1 | révèyé<br>(réveillé)   | 1 | 1 |                   | révèyé<br>(réveillé)<br>remontes<br>(remonter)                                    | 1  | 1 |   |
| 2982 | 9  | 3 | 6 | mé (mais)<br>et                                | 1 | 1 | ses (c'est)            |   | 1        |                |   | réveille<br>(réveille)<br>cherche<br>(chercher)                  | 2 | 1 |                   | savé (savait)<br>a vé (avait)<br>cherche<br>(chercher)                            |  | 3 |   |
| 2983 | 7  | 5 | 2 | et x4<br>se (ses)                              | 4 | 1 | c'est<br>er (est)      | 1 | 1        |                |   |  |   |   |                   |   |  |   |   |
| 2984 | 5  | 0 | 5 | é* (et)<br>é (et)                              |   | 2 | ai* (est)              |   | 1        |                |   | chérché<br>(chercher)  | 1 |   |                   | chérché<br>(chercher)   |  | 1 |   |
| 2985 | 13 | 7 | 6 | tré* (très)<br>mé (mais)<br>*est (et)<br>et x3 | 3 | 3 |                        |   |          |                |   | lève<br>ré vè<br>(réveille)                                      | 2 | 1 | ja mé<br>(jamais) | 1   | dor mé<br>(dormait)<br>*tribché*<br>(trébuché)<br>*tonbé (tombé) | 2 | 1 |
| 2986 | 7  | 2 | 5 | et   | 1 |   |                        |   |          |                |   | *reveille<br>(réveille)<br>partère<br>(par terre)<br>lève (lève) | 1 | 4 |                   | mongée<br>(manger)  |  | 1 |   |



|      |    |   |    |                            |   |   |                                 |   |  |               |   |                                     |                       |   |                                  |   |                             |   |   |   |
|------|----|---|----|----------------------------|---|---|---------------------------------|---|--|---------------|---|-------------------------------------|-----------------------|---|----------------------------------|---|-----------------------------|---|---|---|
| 3010 | 6  | 3 | 3  | est (et)                   |   | 1 | c'est (s'est)                   | 1 |  |               |   | récupérer (récupérer)               | 1                     | 1 |                                  |   | levé récupérer (récupérer)  | 2   |   |   |
| 3012 | 10 | 6 | 4  | est (et) des x2            | 2 | 1 | fé (fait)                       | 1 |  |               |   | bébé x2 (bébés)                     | 2                     |   | après x2 (après) bébé x2 (bébés) | 2 | 2                           |   |   |   |
| 3013 | 7  | 4 | 3  | c'est x2 (ses) et          | 1 | 2 | et (est)                        | 1 |  |               |   | vec (avec)                          | 1                     |   |                                  |   | tonbé (tombé) menbé (mangé) | 2   |   |   |
| 3014 | 8  | 2 | 6  | ét (et) let (les)          |   | 2 | *fé (fait) fet (fait)           | 2 |  |               |   | bébé (bébés)                        | 1                     |   | bébé (bébés)                     | 1 |                             | a sombé (assommer) jeu té (jeter)                                 | 2 |   |
| 3017 | 7  | 3 | 4  | et x3                      | 3 |   | et (est)                        | 1 |  |               |   |                                     |                       |   | après x3 (après)                 |   | 3                           |   |   |   |
| 3018 | 4  | 1 | 3  | est x2 (et)                |   | 2 | fait                            | 1 |  |               |   | promaine (promène)                  | 1                     |   |                                  |   |                             |   |   |   |
| 3019 | 14 | 1 | 13 | des es x2 (et) c'est (ses) | 1 | 3 | fé x2 (fait) més (met) es (est) | 4 |  |               |   | promène (promène) besbes x2 (bébés) | 3                     |   | après (après) besbes x2 (bébés)  |   | 3                           |   |   |   |
| 3026 | 3  | 1 | 2  |                            |   |   | est                             | 1 |  |               |   | ramene (ramène)                     | 1                     |   |                                  |   | pleure (pleuré)             |   | 1 |   |
| 3027 | 1  | 0 | 1  |                            |   |   |                                 |   |  |               |   | promén (promène)                    | 1                     |   |                                  |   |                             |   |   |   |
| 3028 | 2  | 1 | 1  |                            |   |   | ai (est)                        | 1 |  |               |   |                                     |                       |   |                                  |   |                             | tonbé (tombé)   | 1 |   |
| 3030 | 3  | 1 | 2  |                            |   |   | fé x2 (fait)                    | 2 |  |               |   |                                     |                       |   |                                  |   |                             | manger  | 1 |   |
| 3031 | 7  | 3 | 4  |                            |   |   |                                 |   |  | *été* (était) | 1 |                                     | révaigné (réveillait) | 1 | 1                                |   |                             | ent té (était) *été* (était) *tonbé (tombé) révaigné (réveillait) | 1 | 3 |
| 3032 | 2  | 0 | 2  | est x2 (et)                |   | 2 |                                 |   |  |               |   |                                     |                       |   |                                  |   |                             |   |   |   |

|      |    |   |   |                                  |   |   |  |   |   |                   |   |  |   |   |  |  |  |  |   |   |
|------|----|---|---|----------------------------------|---|---|--|---|---|-------------------|---|--|---|---|--|--|--|--|---|---|
| 3033 | 5  | 3 | 2 |                                  |   |   | est  | 1 |   |                   |   | réveill<br>(réveillée)<br>recupé<br>(recupère) | 2 | 2 |  |  |  |  |   |   |
| 3034 | 10 | 4 | 6 | est (et)<br>les<br>mér x2 (mère) | 1 | 3 | est<br>sé* (s'est)<br>*fé* (fait)<br>fé (fait) | 1 | 3 |                   |   | avec   | 1 |   |  |  |  |  | ton bée (tombé)                                 | 1 |
| 3035 | 10 | 4 | 6 | mai x2 (mais)<br>est (et)        |   | 3 |  |   |   | été x2<br>(était) | 2 | fair (faire)<br>trébucha                       | 2 |   |  |  |  |  | été x2 (était)<br>aller (allait)                | 3 |
| 3037 | 9  | 6 | 3 |                                  |   |   | é (est)  |   | 1 |                   |   | révéyé x2<br>(réveillée)                       | 2 | 2 |  |  |  |  | tonbé x2<br>(tombé)<br>révéyé x2<br>(réveillée) | 4 |
| 3039 | 3  | 1 | 2 | est (et)                         |   | 1 | é (est)<br>est                                 | 1 | 1 |                   |   |  |   |   |  |  |  |  |   |   |
| 3040 | 2  | 0 | 2 | le (les)                         |   | 1 |  |   |   |                   |   |  |   |   |  |  |  |  | dor mé<br>(dormaient)                           | 1 |
| 3042 | 4  | 2 | 2 | ces (ses)                        |   | 1 | fait<br>mé (met)                               | 1 | 1 |                   |   | avec   | 1 |   |  |  |  |  |   |   |
| 3043 | 3  | 2 | 1 | lais (les)                       |   | 1 | fait   | 1 |   |                   |   |  |   |   |  |  |  |  | vait (avait)                                    | 1 |
| 3045 | 2  | 2 | 0 |                                  |   |   | est  | 1 |   |                   |   |  |   |   |  |  |  |  | tobé (tombé)                                    | 1 |
| 3046 | 4  | 0 | 4 | est x3 (et)                      |   | 3 |  |   |   |                   |   |  |   |   |  |  |  |  | manger<br>(mangeait)                            | 1 |
| 3047 | 7  | 4 | 3 | et x2                            | 2 |   | sé* (s'est)<br>fé (fait)                       |   | 2 |                   |   | tette (tête)                                   |   | 1 |  |  |  |  | *chpé (échapé)<br>cogné                         | 2 |
| 3048 | 5  | 1 | 4 | é* (et)<br>é (et)                |   | 2 |  |   |   |                   |   | po men<br>(promène)<br>ré cupée<br>(recupère)  | 1 | 2 |  |  |  |  |   |   |
| 3049 | 3  | 2 | 1 |                                  |   |   | ses (s'est)<br>fait x2                         | 2 | 1 |                   |   |  |   |   |  |  |  |  |   |   |

|      |    |   |   |                              |   |   |   |   |                      |   |   |     |  |  |  |  |  |               |   |
|------|----|---|---|------------------------------|---|---|---|---|----------------------|---|---|-----|--|--|--|--|--|---------------|---|
| 3051 | 4  | 1 | 3 | et<br>ét (et)                | 1 | 1 |   |   |                      |   | fère<br>(faire)<br>*pormère<br>(première<br>)       | 2   |  |  |  |  |  |               |   |
| 3052 | 2  | 1 | 1 |                              |   |   | et (est)  | 1 |                      |   |   |     |  |  |  |  |  | tonbé (tombé) | 1 |
| 3053 | 4  | 1 | 3 | et<br>mai (mais)<br>ets (et) | 1 | 2 | fai (fait)  | 1 |                      |   |   |     |  |  |  |  |  |               |   |
| 3054 | 2  | 2 | 0 | ses                          | 1 |   | est   | 1 |                      |   |   |     |  |  |  |  |  |               |   |
| 3057 | 5  | 1 | 4 | et<br>me x2 (mais)           | 1 | 2 |   |   |                      |   | relev<br>(relève)<br>gean<br>(géant)                | 2   |  |  |  |  |  |               |   |
| 3058 | 12 | 4 | 8 |                              |   |   | e (est)<br>et (est)<br>é (est)<br>ssé* (s'est)<br>*fé* (fait) | 5 | éfreuie<br>(effrayé) | 1 | éfreuie<br>(effrayé)<br>mechon<br>(méchant)<br>avec | 1 2 |  |  |  |  | éfreuie<br>(effrayé)<br>tonbé (tombé)<br>*mongé<br>(mangé) | 3             |   |
| 3059 | 4  | 1 | 3 | é (et)                       |   | 1 |   |   |                      |   | *promène<br>(promène)<br>réveia<br>(réveilla)       | 1 2 |  |  |  |  |  |               |   |
| 3060 | 9  | 6 | 3 | et x2<br>elle                | 3 |   |   |   | est tai<br>(était)   | 1 | partère<br>(par terre)<br>rai veie<br>(réveille)    | 1 2 |  |  |  |  | est tai (était)<br>premenai<br>(promenait)                 | 2             |   |
| 3061 | 0  | - | - |                              |   |   |   |   |                      |   |   |     |  |  |  |  |  |               |   |
| 3064 | 1  | 0 | 1 |                              |   |   | les (est)   | 1 |                      |   |   |     |  |  |  |  |  |               |   |
| 3065 | 2  | 0 | 2 |                              |   |   | sé (s'est)<br>fé (fait)                                       | 2 |                      |   |   |     |  |  |  |  |  |               |   |

|               |             |            |            |                                 |            |            |                                       |           |           |                                      |           |   |         |                    |                 |        |  |           |                  |           |            |
|---------------|-------------|------------|------------|---------------------------------|------------|------------|---------------------------------------|-----------|-----------|--------------------------------------|-----------|---|---------|--------------------|-----------------|--------|--|-----------|------------------|-----------|------------|
| 3066          | 10          | 4          | 6          | é* (et)                         |            | 1          | et (est)<br>sé* (s'est)<br>*fé (fait) | 3         | 3         | étté x2<br>(était)<br>*étté<br>(été) |           |   |         |                    |                 |        | étté x2 (était)<br>détte (d'été)                             | 1         | 2                |           |            |
| 3067          | 6           | 4          | 2          | et x2                           | 2          |            | se (c'est)                            | 1         | 1         | étai<br>(était)                      |           |   |         |                    |                 |        | étai (était)<br>marjé<br>(marchait)                          | 1         | 1                |           |            |
| 3068          | 4           | 3          | 1          | et x2                           | 2          |            |                                       |           |           |                                      |           | reveei<br>(réveille)                        | 1       | 1                  |                 |        |  |           |                  |           |            |
| 3069          | 6           | 2          | 4          |                                 |            |            | fai (fait)                            | 1         | 1         | était                                |           |   |         | apré x2<br>(après) | 2               |        | était<br>mangai<br>(manger)                                  | 1         | 1                |           |            |
| 3070          | 6           | 3          | 3          | et x2                           | 2          |            | et (est)                              | 1         |           |                                      |           |   |         |                    |                 |        | marché<br>(marchait)<br>tonbé (tombé)<br>ploré (pleurait)    | 1         | 2                |           |            |
| 3071          | 10          | 4          | 6          | é x2 (et)<br>e (et)<br>lé (les) |            | 4          |                                       |           |           |                                      |           | tépé (tête)<br>ré que<br>péré<br>(récupéré) | 2       | 1                  | a pe<br>(après) | 1      | teno dé (tombé)<br>ré que péré<br>(récupéré)                 | 2         |                  |           |            |
| 3142          | 4           | 3          | 1          | et                              | 1          |            |                                       |           |           |                                      |           | récuperé<br>(récupéré)                      | 1       | 1                  |                 |        | récuperé<br>(récupéré)                                       | 1         |                  |           |            |
| 3176          | 9           | 0          | 9          | mer x2 (mère)                   |            | 2          | cest (s'est)<br>fai* (fait)           | 2         |           |                                      |           | revégne<br>(réveillé)                       |         | 2                  |                 |        | *plere (pleurer)<br>revégne<br>(réveillé)<br>paurtes (porté) |           | 3                |           |            |
| <b>Totaux</b> | <b>1015</b> | <b>510</b> | <b>505</b> | Monosyllabes                    | <b>206</b> | <b>134</b> | Monosyllabes<br>verbaux               | <b>33</b> | <b>98</b> | Initiale                             | <b>18</b> | <b>22</b>                                   | Médiane | <b>139</b>         | <b>128</b>      | Finale | <b>24</b>  | <b>22</b> | Finales verbales | <b>90</b> | <b>101</b> |

**510 réussites**

**505 erreurs**

**1015 occurrences des phonèmes /e/ et /ɛ/**

**Annexe 6** : Tableaux des correspondances phonographiques dans le corpus

| Graphèmes transcrivants /e/ | initiale       |          |               | médiane         |          |               | finale         |          |               | finales verbales |          |               |
|-----------------------------|----------------|----------|---------------|-----------------|----------|---------------|----------------|----------|---------------|------------------|----------|---------------|
|                             | 38 occurrences |          | % utilisation | 123 occurrences |          | % utilisation | 27 occurrences |          | % utilisation | 178 occurrences  |          | % utilisation |
|                             | correctes      | erronées |               | correctes       | erronées |               | correctes      | erronées |               | correctes        | erronées |               |
| ai                          | 0/5            | 5/5      | 13,1          | 5/11            | 6/11     | 8,8           |                |          |               | 20/26            | 6/26     | 14,6          |
| e                           | 0/2            | 2/2      | 5,2           | 7/30            | 23/30    | 24            | 0/2            | 2/2      | 7,4           | 0/13             | 13/13    | 7,3           |
| é                           | 17/18          | 1/18     | 47,3          | 55/73           | 18/73    | 58,4          | 20/22          | 2/22     | 81,4          | 41/82            | 40/82    | 45,5          |
| è                           | 0/1            | 1/1      | 2,6           | 0/3             | 3/3      | 2,4           |                |          |               | 0/7              | 7/7      | 3,9           |
| ê                           |                |          |               |                 |          |               |                |          |               | 0/1              | 1/1      | 0,5           |
| ei                          |                |          |               |                 |          |               |                |          |               | 0/2              | 2/2      | 1,1           |
| er                          | 0/1            | 1/1      | 2,6           | 0/1             | 1/1      | 0,8           | 0/1            | 1/1      | 7,4           | 18/35            | 17/35    | 19,66         |
| ér                          |                |          |               |                 |          |               |                |          |               | 0/2              | 2/2      | 1,1           |
| es                          |                |          |               | 0/3             | 3/3      | 2,4           | 0/2            | 2/2      | 3,7           | 0/3              | 3/3      | 1,6           |
| est                         | 0/2            | 2/2      | 5,2           |                 |          |               |                |          |               |                  |          |               |
| ès                          |                |          |               | 0/1             | 1/1      | 0,8           |                |          |               |                  |          |               |
| et                          | 0/9            | 9/9      | 23,6          |                 |          |               |                |          |               | 0/7              | 7/7      | 3,9           |
| i                           |                |          |               | 0/1             | 1/1      | 0,8           |                |          |               |                  |          |               |

Tableau des graphèmes transcrivants /e/ en position initiale, médiane, finale et finales verbales.

Lecture du tableau : le graphème *ai* transcrit /e/ à l'initiale 5 fois sur 38, ce qui donne un pourcentage d'utilisation de 13,1%. Ce graphème ne se trouve jamais en position correcte à l'initiale (0/5).

| Graphèmes transcrivants /ε/ | initiale      |          |               | médiane         |          |               | finale         |          |               |
|-----------------------------|---------------|----------|---------------|-----------------|----------|---------------|----------------|----------|---------------|
|                             | 2 occurrences |          | % utilisation | 133 occurrences |          | % utilisation | 20 occurrences |          | % utilisation |
|                             | correctes     | erronées |               | correctes       | erronées |               | correctes      | erronées |               |
| ai                          |               |          |               | 3/9             | 6/9      | 6,7           | 0/1            | 1/1      | 5             |
| e                           | 0/1           | 1/1      | 50            | 44/59           | 15/59    | 44,3          | 0/2            | 2/2      | 10            |
| é                           |               |          |               | 0/32            | 32/32    | 24            | 0/9            | 9/9      | 45            |
| è                           | 0/1           | 1/1      | 50            | 8/24            | 16/24    | 18            | 4/4            | 0/4      | 20            |
| ê                           |               |          |               | 0/5             | 5/5      | 3,7           |                |          |               |
| ei                          |               |          |               | 0/2             | 2/2      | 1,5           |                |          |               |
| er                          |               |          |               | 0/1             | 1/1      | 0,75          | 0/1            | 1/1      | 5             |
| valeur épellative n         |               |          |               | 0/1             | 1/1      | 0,75          |                |          |               |
| ét                          |               |          |               |                 |          |               | 0/2            | 2/2      | 10            |
| eé                          |               |          |               |                 |          |               | 0/1            | 1/1      | 5             |

Tableau des graphèmes transcrivants /ε/ en position initiale, médiane et finale.

Lecture du tableau : le graphème *ai* n'est pas présent en position initiale. Il est cependant utilisé 9 fois sur 133 en position médiane, ce qui donne un pourcentage d'utilisation de 6,7%. Il se trouve 3 fois sur 9 en position correcte.

| Graphèmes transcrivant /e/ | Total           |          |               |
|----------------------------|-----------------|----------|---------------|
|                            | 366 occurrences |          | % utilisation |
|                            | correctes       | erronées |               |
| ai                         | 25/41           | 16/41    | 11,1          |
| e                          | 7/49            | 42/49    | 13,3          |
| é                          | 133/193         | 60/193   | 52,5          |
| è                          | 0/12            | 12/12    | 3,2           |
| ê                          | 0/1             | 1/1      | 0,2           |
| ei                         | 0/2             | 2/2      | 0,5           |
| er                         | 18/39           | 21/39    | 10,6          |
| ér                         | 0/1             | 1/1      | 0,2           |
| es                         | 0/8             | 8/8      | 2,1           |
| est                        | 0/2             | 2/2      | 0,5           |
| ès                         | 0/1             | 1/1      | 0,2           |
| et                         | 0/16            | 16/16    | 4,35          |
| i                          | 0/1             | 1/1      | 0,2           |

| Graphèmes transcrivant /ε/ | Total           |          |               |
|----------------------------|-----------------|----------|---------------|
|                            | 155 occurrences |          | % utilisation |
|                            | correctes       | erronées |               |
| ai                         | 3/10            | 7/10     | 6,4           |
| e                          | 44/62           | 18/62    | 40,2          |
| é                          | 0/41            | 41/41    | 26,6          |
| è                          | 12/29           | 16/29    | 18,1          |
| ê                          | 0/5             | 5/5      | 3,7           |
| ei                         | 0/2             | 2/2      | 1,2           |
| er                         | 0/2             | 2/2      | 1,2           |
| valeur épellative n        | 0/1             | 1/1      | 0,6           |
| ét                         | 0/2             | 2/2      | 1,2           |
| eé                         | 0/1             | 1/1      | 0,6           |

Tableaux des graphèmes utilisés pour transcrire /e/ et /ε/ dans le corpus, toutes positions confondues.

Lecture des tableaux : le graphème *ai* est utilisé 41 fois sur 366 pour transcrire /e/ (11,1%), dont 25 fois en position correcte contre 16 fois en position erronée. Il est utilisé 10 fois sur 155 pour transcrire /ε/ (6,4%), dont 3 fois en position correcte.

**Annexe 7** : Tableaux des correspondances phonographiques dans Manulex-infra (2007) CP, selon la position dans le mot

| Graphèmes /e/ | %initiale | %médiane | %finale | %total CP |
|---------------|-----------|----------|---------|-----------|
| ai            | 7,75      | 1,41     | 0,31    | 3,6       |
| aî            |           | 0,1      |         | 0,03      |
| e             | 65,18     | 10,22    |         | 28,97     |
| é             | 27,05     | 84,91    | 32,8    | 44,02     |
| ê             |           | 1,71     |         | 0,44      |
| ë             |           |          | 0,01    | 0         |
| ee            |           | 0,03     |         | 0,01      |
| ei            | 0,02      | 0,07     |         | 0,03      |
| er            |           | 1,56     | 54,16   | 18,62     |
| ez            |           |          | 12,72   | 4,28      |

| Graphèmes /ɛ/ | %initiale | %médiane | %finale | %total CP |
|---------------|-----------|----------|---------|-----------|
| ai            | 4,93      | 21,13    | 96,4    | 17,68     |
| aî            |           | 0,93     |         | 0,7       |
| e             | 93,33     | 61,65    |         | 68,95     |
| é             |           | 0,04     |         | 0,03      |
| è             |           | 9,56     |         | 7,18      |
| ê             | 1,75      | 5,05     |         | 4,21      |
| ë             |           | 0,34     |         | 0,26      |
| ei            |           | 1,29     |         | 0,97      |
| ey            |           |          | 3,6     | 0,02      |

## Table des figures et tableaux

|  |    |
|--|----|
| Figure 1 : Continuum des systèmes d'écriture selon J.-P. Jaffré (2008).....  | 11 |
| Figure 2 : Le plurisystème, N. Catach (1978).....  | 13 |
| Tableau 1 : les 33 archigraphèmes, N. Catach (1995).....   | 14 |
| Tableau 2 : les 45 graphèmes de base, N. Catach (1995).....  | 16 |
| Tableau 3 : les différentes valeurs du graphème <b>e</b> , C. Blanche-Benveniste et A. Chervel (1969 : 134).....                       | 17 |
| Tableau 4 : Exemples de morphogrammes lexicaux dérivatifs, N. Catach (1995 : 239).....   | 20 |
| Tableau 5 : principaux phonogrammes pour /e/ et /ɛ/ dans différents corpus écrits.....   | 25 |
| Tableau 6 : Exemples de règles de position du graphème <b>e</b> .....  | 25 |
| Tableau 7 : morphologie verbale du Français et de l'Italien.....   | 27 |
| Tableau 8 : « Essai de positionnement comparé des stades proposés dans quelques modèles développementaux » T. Geoffre (2013 : 64)..... | 37 |
| Figure 3 : Certaines stratégies utilisées en lecture et en écriture. I. Montésinos-Gelet et M.-F. Morin (2006 : 27).....               | 45 |
| Tableau 9 : les différents graphèmes utilisés pour transcrire /e/ en position initiale.....  | 53 |
| Tableau 10 : les différents graphèmes utilisés pour transcrire /ɛ/ en position initiale.....   | 54 |
| Tableau 11 : les différents graphèmes utilisés pour transcrire /e/ et /ɛ/ en position initiale dans Manulex-infra (2007).....          | 55 |
| Tableau 12 : les différents graphèmes utilisés pour transcrire /e/ en position médiane.....  | 56 |
| Tableau 13 : les différents graphèmes utilisés pour transcrire /ɛ/ en position médiane.....  | 57 |
| Tableau 14 : les différents graphèmes utilisés pour transcrire /e/ et /ɛ/ en position médiane dans Manulex-infra (2007).....           | 58 |
| Tableau 15 : les différents graphèmes utilisés pour transcrire /e/ en position finale non verbale.....                                 | 59 |

|  |    |
|--|----|
| Tableau 16 : les différents graphèmes utilisés pour transcrire /ɛ/ en position finale non verbale.....                 | 60 |
| Tableau 17 : les différents graphèmes utilisés pour transcrire /e/ en position finale verbale.....                     | 61 |
| Tableau 18 : les différents graphèmes utilisés pour transcrire /e/ et /ɛ/ en position finale Manulex-infra (2007)..... | 62 |
| Tableau 19 : les différentes graphies des monosyllabes non verbaux comportant /E/.....                                 | 64 |
| Tableau 20 : fréquences de rencontre des monosyllabes non verbaux présents dans le corpus.....                         | 66 |
| Tableau 21 : les différentes graphies des monosyllabes verbaux comportant /E/.....                                     | 68 |
| Tableau 22 : fréquences de rencontre des monosyllabes verbaux présents dans le corpus.....                             | 70 |
| Tableau 23 : monosyllabes homophones /e/.....  | 71 |
| Tableau 24 : monosyllabes homophones /me/.....   | 73 |
| Tableau 25 : monosyllabes homophones /se/.....   | 74 |