

## RÉSUMÉ :

*L'étude de la dictée donnée dans le test du L2MA nous permet de réfléchir sur une analyse linguistique des productions écrites des enfants. Dans un premier temps, nous proposons de distinguer les erreurs des fautes d'orthographe afin de mieux rendre compte des liens avec la langue orale. Dans un deuxième temps, nous testons la pertinence d'une grille d'analyse linguistique sur la production des dictées d'enfants de CE2 et d'enfants dyslexiques. La prise en compte d'une interprétation morphologique et syntaxique s'y révèle pertinente.*

## MOTS-CLÉS :

Dysorthographe – Ecrit – Linguistique – Evaluation – Enfant.

# DE L'ORTHO-PHONIE À L'ORTHO-GRAPHE : LE CAS DE LA DICTÉE L2MA

par Carine SABATER, Véronique REY

Carine SABATER  
Docteur en Linguistique  
&  
Véronique REY  
Maître de Conférence  
en Linguistique Générale  
Laboratoire Parole et Langage,  
Université de Provence,  
UMR 6057 CNRS.  
29, Avenue Robert Schuman,  
13621 Aix-en-Provence.  
[carinesabater@free.fr](mailto:carinesabater@free.fr)  
[rey@aixup-univ-aix.fr](mailto:rey@aixup-univ-aix.fr)

## SUMMARY : From "ortho-sound" to "ortho-graphe" : The spelling L2MA's studies

*The study of spelling in the L2MA test is a possibility to understanding linguistically the children's production. In the first time, we wanted to distinguish the errors to the mistake. So, we could see the relations with the oral language. In the second time, we have tested a new linguistically grid to the spelling children (first grade children and dyslexic children). The morphological and syntactical interpretations have gotten news informations about the children written productions.*

## KEY-WORDS :

Spelling disorders – Writing – Linguistic – Assessment – Child.

Les enfants font des fautes d'orthographe, ils font beaucoup de fautes d'orthographe, ils font trop de fautes d'orthographe. Beaumard\* fait allusion à un « rapport schizophrénique » des français à la langue écrite et il indique dans son article que l'orthographe serait devenue une grande préoccupation nationale. Comment se fait-il que des enfants francophones présentent des productions écrites difficilement compréhensibles ? Ces productions erronées finissent par inquiéter. Les chercheurs et les cliniciens, après un intérêt spécifique sur les processus de lecture, abordent depuis quelques années, l'acquisition de l'écrit et de l'orthographe et s'interrogent sur les dysfonctionnements observés\*.

Des auteurs comme Carramazza et coll.\* ou Bourassa et Treiman\*\* posent le problème en terme non pas de « fautes d'orthographe » mais de « dys-fonctionnement ». Dans ce dernier cas, l'orthographe quitte le domaine scolaire et des orthophonistes sont amenés à gérer la dysorthographe parmi les autres déficits d'apprentissage. D'ores et déjà, nous présentons l'orthographe comme un des éléments de l'apprentissage de l'écrit. L'apprentissage de l'écriture des phonèmes, par exemple, déborde du cadre de l'orthographe. Nous parlerons donc dans la suite de cet article de l'apprentissage de l'écrit.

L'objectif est de donner une interprétation linguistique globale des écarts entre un texte dicté et la production écrite de l'enfant. Il s'agit donc de construire un outil permettant à l'orthophoniste d'appréhender la langue française selon une conception linguistique et non selon la grammaire et l'orthographe scolaires. Seulement voilà, quelle théorie linguistique prendre comme référence ? Comment une orthophoniste aujourd'hui peut-elle rapidement accéder à une information linguistique, lui permettant d'appréhender la langue ? Dans d'autres domaines scientifiques comme la neurologie ou la psychologie, les informations sont accessibles et permettent efficacement d'appréhender et de critiquer les sémiologies.

En linguistique, les théories récentes (depuis les années 80) sont accessibles, bien sûr, mais leur application en cabinet d'orthophonie demeure souvent un défi. Par exemple, les avancées théoriques sur la syllabe donnent une description de cette dernière en attaque, noyau et coda\*. Par l'approche auto-segmentale, la syllabe est rattachée à un squelette qui constitue la métrique du mot. Cette formalisation rend mieux compte de l'organisation métrique des mots (place de l'accent). Les « traductions » de ces avancées théoriques en terme de « linguistique clinique » sont très marginales, or elles offrent des éléments de rééducation. Pour poursuivre notre exemple, la syllabe accentuée sera plus marquée, donc mieux articulée et aura donc des conséquences en conscience phonologique. De même en grammaire, l'organisation syntaxique et l'organisation sémantique ne sont pas toujours en relation bi-univoque. Dans l'exemple « Paul fait venir les enfants », d'un point de vue syntaxique, Paul est sujet et le verbe s'accorde avec ce sujet. Du point de vue du sens, ce sont les enfants qui viennent et on pourrait alors imaginer que « venir » s'écrive « venirent » car « les enfants » pourraient être sujet du verbe « venir ». La syntaxe fonctionnelle\* s'attache à décrire les relations entre le sens d'une phrase et l'organisation formelle des éléments. Cependant, il nous semble que là aussi, les « traductions » font défaut.

Dans le domaine de l'apprentissage de l'écrit, nous voudrions ébaucher cette « traduction » entre des informations de type linguistique et des pratiques orthophonistes.

Si l'on considère avec Coulmas\* que l'écrit est toujours l'enregistrement d'une langue (tant en phylogenèse où les langues ont conditionné les choix d'écritures qu'en ontogenèse où l'enfant doit savoir parler pour apprendre à écrire), ceci signifie que les règles de conversion des unités orales en unités graphiques doivent nécessairement être intégrées par le scripteur. Or, cette capacité à rendre compte à l'écrit de ce que l'on entend nécessite l'aptitude préalable à percevoir et à manipuler explicitement les unités minimales de la langue. Dans cette perspective, soumettre un enfant à une production écrite sous dictée revient à requérir de sa part une réflexion métalinguistique sur les relations unissant la langue orale et la langue écrite. Ceci nous conduit à préciser les relations entre une langue orale et son enregistrement écrit.

\*2004

\*Bourassa et Treiman, 2000

\*1987 \*\*2003

\*Selkirk, 1982

\*Lazard, 1994

\*1996

## QUE SIGNIFIE « ECRIRE UNE LANGUE » ?

Etudier d'un point de vue linguistique des productions écrites d'enfants nécessite, dans un premier temps, de se demander ce que signifie « écrire une langue ». Les réponses apportées à cette question fourniront les jalons de notre démarche d'analyse.

Les bases de notre réflexion, tout au long de cette étude, s'inspireront fortement de la théorie développée par Doneux\*. Pour ce linguiste, lorsque l'on étudie l'écriture d'une langue alphabétique comme le français, il est important de déterminer, avant toute chose, la manière dont la graphie rend compte des unités phonologiques car la sécurité d'inscription chez l'apprenant est liée aux conventions d'écriture des unités phoniques. Ainsi, il serait possible, toujours selon Doneux\*, de dégager deux systèmes d'écriture :

- une « écriture bricolée » où l'inscription des unités phoniques de la langue n'aurait aucune fermeté (un phonème peut recevoir plusieurs graphies). L'écriture des mots est aléatoire et tributaire de la mémorisation de leur forme par le scripteur ;
- une « écriture de sortie phonématique » où un phonème est toujours transcrit de la même façon. L'apprenant doit donc intégrer les règles de correspondance bi-univoques entre un phonème et un graphème. La prédictibilité d'inscription des mots sera donc entière et directe.

L'auteur insiste donc sur la nécessité de séparer, dans l'écriture d'une langue, ce qui est prédictible de ce qui est aléatoire. De cette distinction vont dépendre les processus d'apprentissage spécifiques à l'écriture de chaque catégorie de mots.

Cependant, Doneux note que la référence phonématique n'est pas toujours un gage absolu d'écriture correcte (ex : /metsē s'écrit « médecin ») car certains éléments phoniques subissent des altérations (assimilation, dissimilation, harmonisation...).

Le seul moyen alors de retrouver l'écriture correcte d'un mot qui aurait subi des altérations phonologiques est d'examiner un autre niveau de la phonologie : le niveau structurel. C'est par la manipulation des morphèmes et des mots dans des contextes divers que le sujet peut induire notamment des unités qui sont présentes en structure sans toutefois être prononcées (ex : le « t » à la fin de « chat » apparaît en dérivation dans « chatte », « chaton », « chatière » et sera considéré comme un phonème structurel). Cependant, même si l'on recourt au niveau structurel pour fonder une graphie, la sortie phonématique n'est pas exclue pour autant. Il y a complémentarité entre les deux niveaux :

- lorsque le niveau phonématique sert de référent, la prédictibilité est toujours directe : ce qui est entendu comme /b/ s'écrit toujours « b ».
- Par contre, si le référent est structurel, la prédictibilité est indirecte : elle est soumise à une condition qui se vérifie par des manipulations morphologiques.

Doneux\* envisage donc l'écriture du français comme une combinaison de règles prédictibles (directes ou indirectes) et aléatoires (tributaires de la mémorisation des formes par le scripteur).

## HYPOTHESE DE TRAVAIL ET PISTES DE RECHERCHE THEORIQUE

L'hypothèse sous-jacente aux diverses études que nous avons menées auprès de populations d'enfants dyslexiques est celle de la présence d'un trouble global dans l'apprentissage du langage écrit : la production écrite, comme la lecture, serait affectée dans cette pathologie. Dans cette perspective de recherche, nous pensons donc préférable d'utiliser le terme de « dysorthographe ».

Dans une perspective psycho-cognitiviste, la dysorthographe développementale phonologique se caractérise par des difficultés à rendre compte à l'écrit des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes : ceci pourrait s'expliquer par la présence d'un trouble massif de la conscience phonologique, puisque Cataldo et Ellis\* ont montré que ces deux compétences seraient corrélées à un moment précoce du développement. Il est

\*2001

\*2001

\*2001

\*1988

attendu que les scores sur les mots familiers seraient supérieurs à ceux obtenus sur les mots non familiers ou les logatomes\*. Une des principales caractéristiques de cette forme de dysorthographe est la présence massive de substitutions phonémiques qui se manifestent par des substitutions graphémiques dans les productions écrites.

De notre côté, les multiples analyses des productions écrites sous dictée d'enfants dyslexiques que nous avons réalisées révèlent des profils de performances tout à fait comparables à ceux décrits dans la littérature psycholinguistique\* puisque, effectivement, ces sujets affichent de meilleures performances en écriture de mots isolés qu'en écriture de logatomes (avec une prédominance de confusions phonémiques), mais des scores nettement inférieurs en écriture de mots en contexte. L'analyse qualitative des erreurs produites dans ce dernier type de tâche montre que la dénomination de « fautes d'orthographe », communément utilisée en milieu scolaire notamment, n'est pas adéquate si l'on veut rendre compte au mieux de la nature linguistique et cognitive du dysfonctionnement.

Que signifie par conséquent produire une « erreur en langue » ? Les erreurs en langue révèlent, selon nous, les compétences de l'enfant dans le maniement de la langue, en fonction de son niveau d'acquisition. A l'écrit, on pourrait alors distinguer les *erreurs d'orthographe* (si l'on se réfère à la langue) des *fautes d'orthographe* (si l'on se réfère au traitement des mots dont l'orthographe est aléatoire (comme le mot « thym ») et dépend donc moins de la langue orale). Nous discuterons de cette opposition fautes-erreurs dans la première partie de cet article.

Puis, nous présenterons les unités qui nous paraissent fondamentales pour appréhender les relations langue orale/langue écrite. Enfin, nous proposerons une grille d'analyse et nous l'illustrerons par des données qualitatives et quantitatives chez des enfants témoins et des enfants présentant une dysorthographe.

## LES CONCEPTS DE FAUTE ET D'ERREUR

Afin de comprendre au mieux les « erreurs » des enfants en cours d'apprentissage de l'écrit de leur langue maternelle, il nous a semblé intéressant de voir comment sont appréhendées, dans la littérature portant sur l'acquisition d'une langue seconde, les erreurs des apprenants. La méthodologie qui y est utilisée est-elle transférable à notre domaine de recherche ?

S.P. Corder\*, qui s'interroge sur la signification des erreurs produites par les apprenants d'une langue seconde, propose de distinguer d'une part les *erreurs de compétence* et d'autre part les *erreurs de performance*. Les notions de « *compétence* » et de « *performance* » sont des concepts empruntés à la psychologie et N. Chomsky\* a été le premier linguiste à tenter de les intégrer en linguistique. Selon lui, la *compétence* représente la connaissance que possède un locuteur-auditeur idéal sur sa propre langue à partir du LAD (Language Acquisition Device) sans lequel cette distinction ne peut exister. Ceci lui permet de produire et de comprendre un nombre infini d'énoncés. La *performance* est par contre l'application de cette compétence en situation concrète. En référence aux travaux de ce linguiste, Corder\* suggère donc que les *erreurs de compétence* (qu'il nomme « errors ») sont dues à la méconnaissance des règles, à leur mauvaise application ou à une mauvaise interprétation de celles-ci, alors que les *erreurs de performance* (qu'il nomme « mistakes ») seraient par exemple imputables à la fatigue et pourraient provoquer ainsi des lapsus. Pour cet auteur, les erreurs qui avaient été considérées jusqu'ici comme révélant des difficultés d'apprentissage, sont des indices sûrs du processus d'acquisition de la langue seconde, au même titre que les énoncés mal formés d'un enfant lors de l'acquisition de sa langue maternelle. Les erreurs permettent donc, toujours selon Corder\*, d'évaluer et de décrire la « compétence transitoire » de l'apprenant.

Cette perspective d'analyse nous intéresse pour de multiples raisons :

- d'abord, parce que les notions de compétence et de performance permettent de distinguer, selon nous, les capacités d'écriture qui relèvent de connaissances explicites que possède le scripteur sur sa langue de celles qui ne le sont pas. En effet,

\*Logatome : mot sans signification dont la structure phonotactique est comparable à celle des mots de la langue cible (ex : groubac, flachu)

\*par exemple, Frost et Katz, 1992 ; Ellis, 1993

\*1967

\*1965

\*1967

\*1967

\*2001

les « erreurs de compétence » reflèteraient une incapacité à rendre compte à l'écrit des connaissances explicites relatives au fonctionnement de la langue : nous pensons par exemple ici à l'application des règles de prédictibilité de Doneux\* présentées plus haut. Les « erreurs de performance » ne renverraient pas à une mauvaise application des règles d'écriture car elles affecteraient en fait tout le versant aléatoire de l'écriture du lexique d'une langue (tout ce qui n'est pas objet d'enseignement explicite). L'inscription de certains mots du lexique serait, toujours selon Doneux\*, totalement aléatoire et dépendante de la mémoire de chacun.

\*2001

De notre côté, nous conserverons la terminologie de Corder et emploierons les termes d' « erreur » (où il parle d' « erreur de compétence ») et de « faute » (où il parle d' « erreur de performance »).

L'erreur rendrait compte alors d'une compétence en langue et nous supposons que cette erreur pourrait être remplacée par une erreur de même type à l'oral : par exemple, un enfant qui écrirait « \*les table\_ » (où le pluriel est inaudible) serait peut-être susceptible de produire oralement « \*les cheval ».

La faute, quant à elle, rendrait compte d'une performance visuelle en écriture puisque la transgression à la norme n'est en aucun cas auditive (ex : « pantalon » écrit « \*pentalon »).

— La seconde raison est que, par analogie avec les travaux de Corder, nous pensons que les erreurs produites par les enfants dyslexiques donnent à voir l'état d'acquisition de la langue cible écrite ainsi que les processus linguistiques susceptibles d'être mis en œuvre à un moment de l'apprentissage, tout comme les erreurs des apprenants d'une langue seconde sont le miroir d'un état de langue transitoire. Dans les deux cas (apprentissage d'une nouvelle langue ou apprentissage de l'écriture d'une langue), il y a comparaison avec la langue première et constitution d'une interlangue. Les erreurs nous renseignent sur cette interlangue. Nous préférons donc considérer que les erreurs de ces sujets ne sont pas le reflet d'une absence d'apprentissage mais au contraire un « instantané » de leurs acquisitions en langue (phonologiques, morphologiques, syntaxiques) à un temps t, suggérant ainsi une probable évolution quantitative et qualitative de celles-ci. Cette évolution pourrait être mise en évidence par des études cliniques longitudinales.

La question qui se pose alors est de savoir si les concepts de « faute » et d' « erreur » peuvent être appliqués à la dysorthographe. Si tel est effectivement le cas, un enfant réalisant davantage d'erreurs que de fautes aurait des difficultés particulières en langue et plus spécifiquement dans la manipulation des relations entre langue orale et langue écrite. A l'inverse, un enfant produisant plus de fautes que d'erreurs pourrait présenter principalement des difficultés visuelles ou attentionnelles.

\*Rey et coll., 2001

Les grilles d'analyse que nous avons élaborées et utilisées jusqu'à présent\* afin de rendre compte des erreurs produites par les enfants témoins et dyslexiques en dictées (de logatomes, de mots isolés et d'énoncés) ne rendaient compte que des déficits affectant la conversion des unités phonologiques et morphologiques orales en unités graphiques. Nous pensons à présent que la syntaxe, c'est-à-dire les règles d'accord entre les constituants de la phrase, doit également constituer un critère supplémentaire dans la classification des erreurs.

Nous proposons par conséquent une nouvelle grille d'analyse qui reprend en partie les précédentes et qui s'efforce d'intégrer les productions erronées en syntaxe mais également de distinguer les « erreurs en langue » des « fautes d'orthographe » proprement dites. L'objectif de cette grille est de dégager de manière objective le profil linguistique d'un enfant. Ceci nous conduit à présenter au préalable les unités linguistiques.

## QUELLES SONT LES UNITÉS EN LANGUE ?

Les manuels de grammaire d'une langue comme les grammaires scolaires donnent des descriptions organisées en catégories et en règles d'accord. Par le jeu stylistique sti-

pulant que ce n'est pas la grammaire proposée par telle personne, mais plutôt la grammaire du français, la description atteint une certaine valeur de vérité.

A partir de ce canevas, d'autres descriptions de langues ont été élaborées soit dans la continuité, soit en rupture et les grammaires « traditionnelles » n'ont pas toujours bénéficié des nouvelles descriptions ni surtout des nouvelles informations apportées par ces horizons nouveaux. Nous pensons par exemple au développement de la typologie\* en linguistique pour les vingt dernières années. Par exemple, la définition du verbe qui repose sur des caractéristiques morphologiques dans de nombreuses langues indo-européennes s'avère insuffisante pour des langues comme le vietnamien ou le chinois composées de mots invariables. Ceci permet de prendre en compte un nouveau paramètre pour définir le verbe : les situations d'énonciation.

Or, nous pouvons aujourd'hui faire le constat suivant : les enfants à l'école primaire ne comprennent pas toujours le lien entre les enseignements en grammaire et la langue. Ils apprennent des noms, noms qui se modifient selon les années, et ces noms (par exemple en vrac ; conditionnel, complément d'objet second, attribut, parfois même prédicat) sont l'aboutissement d'une analyse dont ils ignorent tout. Par ailleurs, une idée largement partagée chez les francophones est que la compréhension de la construction des mots en français repose essentiellement sur la connaissance d'un état antérieur de la langue. C'est ainsi que les dictionnaires comme Le Larousse ou Le Robert donnent très souvent l'étymologie du mot : l'histoire du mot nous aide à comprendre la signification de ce dernier. Le postulat est donc que l'histoire de la langue nous permet de comprendre les formes contemporaines de la langue. Peut-on comprendre la langue sans faire référence à un état antérieur ? La réponse est oui : les langues à tradition orale sont objet de nombreuses descriptions et ces descriptions ne peuvent, par définition, s'appuyer sur un état antérieur de la langue, puisqu'elles n'ont pas d'attestations écrites.

Trois unités demeurent fondamentales pour appréhender une langue et son enregistrement écrit : a) les phonèmes, b) les mots et c) les phrases.

a) **Les phonèmes** sont des représentations sonores dans une langue donnée constituant des unités distinctives. L'unité écrite représentant un phonème est un graphème\*.

b) L'étude de la formation **des mots** relève traditionnellement de la morphologie. Cependant, en morphologie traditionnelle, les auteurs comme Martinet\* proposent une *morphématique* niant le concept de mot, et appelant morphèmes des unités très différentes comme les affixes et les thèmes (« maisonnette » /mesōnēt/ est composé de deux morphèmes /mesōn/ et /-ēt/. Ceci conduit à proposer des morphèmes lexicaux (comme « maison » et des morphèmes grammaticaux (comme « dans »). Par ailleurs, des unités comme « louange » et « vidange » ne sont pas traitées comme composées de deux morphèmes car -ange n'a pas de sens (signifié) et ne peut donc pas être considéré dans cette perspective comme un morphème. En réaction à cette démarche, une morphologie lexicale s'est développée\*. Accordant une grande place au lexique, elle n'intègre pas les différentes constructions verbales dans la morphologie. Le concept de morphème est abandonné au bénéfice du terme lexème car, pour reprendre l'exemple précédent, le suffixe -ange est considéré comme un suffixe. Mais, il ne peut pas être un morphème, car le morphème est la plus petite unité *significative*. Le lexème « vidange » est donc composé d'une unité significative et d'une unité non significative.

Dans la morphologie de construction\*, la compréhension des procédures elles-mêmes appréhendée : avec le préfixe in-, on peut construire « invisible » et « invivable ». Mais, on construit aussi « illogique » et non \*inlogique. La morphologie de construction propose des règles pour rendre compte de cette différence. Dans le cas de cet exemple, le lecteur pourra remarquer que « visible » et « lavable » sont des mots dérivés de verbes et non « logique ». Le procédé de dérivation peut aussi engendrer des règles d'écriture\*. Le mot « tapis » s'écrit avec un « s » car en dérivation ce mot donne « tapisserie ». Dans l'expression « il faut », l'écriture du phonème /o/ est « au » car en dérivation, on obtient « il fallait ». La lettre « a » transcrit en fait le phonème /a/ ; elle

\*La description typologique est une description d'un fait linguistique rencontré dans plusieurs langues n'appartenant pas nécessairement à la même famille de langues.

\*Catach, 1988

\*1970

\*Fradin, 2003

\*Fradin, 2003

\*Doneux 2001

est donc inscrite pour transcrire le phonème /o/. Ecrire un mot oral revient donc à manipuler ce mot en dérivation afin de comprendre les choix graphiques qui ont été opérés.

Les mots oraux, composés de phonèmes, comprennent des préfixes, des suffixes et une forme de base significative (dans collier, la forme de base est col ou cou) ou non (si la forme commune entre abstraire, extraire et soustraire est bien -tra-, cette forme dans la langue présente n'existe plus aujourd'hui ; c'est donc une forme de base non significative). Les mots à l'oral peuvent correspondre à des mots graphiques comme le mot « enlever » ou bien correspondre à plusieurs mots graphiques comme « s'en aller ».

En français, il existe à l'oral une opposition relativement systématique entre une forme de base longue et une forme de base courte. Cette opposition peut prendre de plus des valeurs grammaticales. Ainsi par exemple, la forme longue « chatte » s'oppose à « chat » et cette opposition marque une opposition de genre. A l'indicatif présent, la forme longue « grandiss- » s'oppose à « grandi- » et cela indique une opposition de nombre (les trois personnes du singulier et les trois personnes du pluriel). Comme nous le disions précédemment, dans certains cas, il n'y a pas de valeur grammaticale ajoutée. Simplement, c'est la forme longue qui apparaît en dérivation : « cheveu » alterne avec « chevel - » dans « chevelu ». L'opposition des formes longues et des formes courtes génère un phénomène bien connu en linguistique nommé « les alternances consonantiques ou vocaliques »\*. Le principe est le suivant : dans une langue donnée, par exemple le français, des formes sonores sont équivalentes car elles ne modifient pas le sens du mot. Ainsi « chevel » dans « chevelu » a le même sens que « cheveu ». Il s'agit de la même forme de base. Ces alternances sonores constituent de véritables habitudes phoniques car les locuteurs natifs (les adultes et les enfants lors de l'acquisition de la langue maternelle) les manient de façon implicite. Nous donnons en annexe, des alternances que nous avons dégagées en français.

Ces alternances et l'opposition forme longue/forme courte ont une incidence sur l'écriture des mots en français : dans la majorité des cas, une consonne ou une voyelle de rappel indique la possibilité d'une alternance, sur la forme courte. Pour certains cas, Catach\* parlait de lettres muettes. Cependant le terme « graphème de rappel » nous semble plus justifié car ces graphèmes ont une réalité phonique en dérivation\*. Les mots « chat » et « pot » s'écrivent avec un « t » final car, en dérivation, nous avons les mots « chatte » et « poterie », les mots « bras » et « tapis » avec un « s » car « brassière » et « tapisserie ». Quand il y a plusieurs alternances en même temps, elles peuvent être mentionnées. Par exemple /o/ alterne avec /al/ dans l'opposition « cheval ~ chevaux » mais /o/ alterne avec /e/ dans « beau ~ belle ». Par conséquent, pour la graphie du mot « beau », il est indiqué le « e » de « belle » et le « au » qui alterne avec « al » : « beau » s'écrit avec les deux alternances, d'où « eau »... Les mots qui présentent une alternance phonique s'écrivent souvent selon ce principe. Il y a bien sûr des exceptions, relevant de la graphie aléatoire du français. Néanmoins, ce principe demeure d'après nous intéressant car il s'appuie sur une organisation lexicale en langue orale du français et révèle une cohérence : l'écriture devient prévisible.

Nous considérons donc le mot comme une unité orale fondamentale et nous appelons l'ensemble des erreurs portant sur les alternances, des erreurs morphologiques.

c) Enfin, les **phrases**. Elles sont composées de mots et font apparaître des principes de hiérarchie entre les mots. Ces hiérarchies, dans certaines langues, sont marquées par des règles de contraintes, nommées accords. Cela signifie que certains préfixes et suffixes apparaissent pour marquer des relations entre les mots. Il s'agit en français principalement des marques de genre, de nombre et de TAM (temps, aspect, mode).

Les mots n'ont pas en eux-mêmes la marque de genre ou de nombre : afin de connaître le genre d'un mot, il faut très souvent employer un autre mot : « table » est de genre féminin car nous disons « la table ». Le maniement de plusieurs mots de catégories différentes relève de la syntaxe (« la » et « table » ne relèvent pas de la même catégorie).

L'étude des marques temporelles a connu un développement considérable depuis une trentaine d'années\*. Néanmoins, les terminologies des traditions grammairiennes ne se

\*Creissels, 1994

\*1988

\*Doneux, 2001

sont pas modifiées et n'ont donc pas bénéficié de cet enrichissement théorique. L'objet de cet article n'étant pas de faire une synthèse dans ce domaine, nous illustrerons notre propos simplement à l'aide d'un exemple. Le futur (1) est très souvent décrit comme se construisant à l'aide d'un infinitif et d'une terminaison, tandis que le passé composé (2) est composé d'un auxiliaire avoir et d'un participe passé et enfin, le conditionnel (3) est décrit comme un mode différent de l'indicatif :

(1) j' aime-r-ai, tu aime-r-as, il aime-r-a, nous aime-r-ons, vous aime-r-ez, ils aime-r-ont

(2) j'ai aimé, tu as aimé, il a aimé, nous avons aimé, vous avez aimé, ils ont aimé

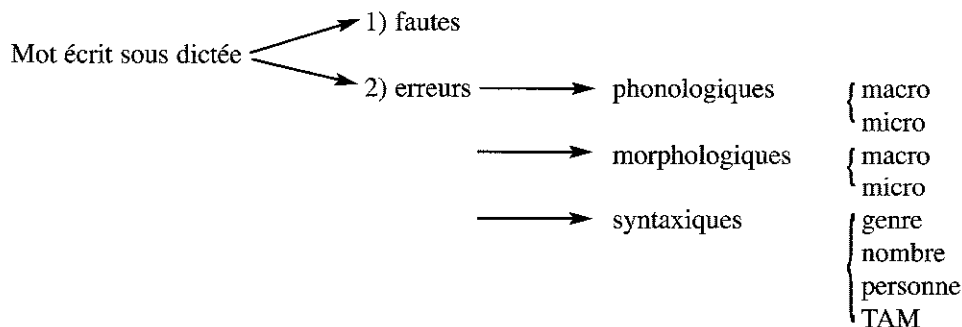
(3) j' aime-r-ais, tu aime-r-ais, il aime-r-ait, nous aime-r-ions, vous aime-r-iez, ils aime-r-aient

Si nous comparons ces trois formes systématiquement, nous pouvons constater que la terminaison du futur (1) n'est rien d'autre que le verbe « avoir » positionné en suffixe (à l'exception des 4<sup>o</sup> et 5<sup>o</sup> personnes où la forme dissyllabique est réduite à une seule syllabe), alors que le verbe avoir est en préfixe au passé composé (2)... le futur serait donc un futur composé. Par ailleurs, le conditionnel (3) est composé du « r » comme au futur et des marques de terminaison de l'imparfait... il s'agit donc d'un temps et non d'un mode... En raison des nombreuses difficultés terminologiques ne correspondant pas à la description de la forme observée mais relevant davantage de traditions grammairiennes, les linguistes ont proposé de regrouper ces différentes informations verbales en une seule catégorie dite TAM (temps, aspect, mode). Dans le cadre de cet article, il nous a semblé intéressant, au regard de ce positionnement théorique, de ne pas différencier les erreurs de mode ou de temps et de les ranger dans la catégorie globale TAM.

Ces règles d'accord reflètent donc les relations entre les unités. Cette hiérarchie entre les mots a une conséquence sur le sens : le sens, dans une phrase, est non seulement lié aux mots, mais aussi à la construction des mots entre eux. Et cette construction est marquée par des règles d'accord. « Perché sur l'antenne d'un bâtiment » : il ne s'agit pas de l'antenne d'un bâtiment perché ni d'une antenne perchée sur un bâtiment...

## PRÉSENTATION DE LA NOUVELLE GRILLE D'ANALYSE

La nouvelle grille que nous présentons ci-dessous contient plusieurs classifications. Une première classification distingue les fautes et les erreurs. Puis, dans la classe des erreurs, nous distinguons plusieurs modules linguistiques. Nous avons ainsi la classification suivante :



Les erreurs phonologiques concernent l'écriture des phonèmes de la langue, les erreurs morphologiques, l'écriture des mots et les erreurs syntaxiques, l'écriture des relations entre les mots dans une phrase. Cette classification donne à voir la répartition des difficultés rencontrées par l'enfant et permet de repérer son profil : l'enfant pourrait être, selon la prédominance des erreurs dans telle ou telle catégorie, « dys-phonologique » ou « dys-morphologique » ou encore « dys-syntaxique ».



## DISTINCTION « ERREURS » / « FAUTES » (COMPÉTENCE / PERFORMANCE)

En premier lieu, la grille d'analyse distingue donc les concepts d' « erreurs » et de « fautes ». Rappelons brièvement que :

- les erreurs renvoient au concept de prédictibilité directe ou indirecte en écriture : elles dépendent donc fortement de l'apprentissage et donnent à voir la manière dont l'enfant appréhende le langage écrit en relation avec la langue orale. Les erreurs sont traitées comme des erreurs en langue à partir du moment où l'on peut remplacer l'item par une autre forme. Par exemple, « un corbeau perché » peut se remplacer par « un corbeau blanchi » et non « blanchir ». Il s'agit donc d'une erreur.
- les fautes, quant à elles, reflètent une faible performance visuelle dans la modalité écrite. Elles sont soit liées au caractère aléatoire de l'écriture du français : l'accent circonflexe du mot « bâtiment » est un aléa en synchronie ; l'écriture de « o » pour « eau » dans le mot « corbeau » est une faute car dans ce mot, cette écriture est aléatoire ; soit des fautes que nous nommons visuo-motrices : « eau » dans « corbeau » écrit « aeu ».

## RÉPARTITION DES ERREURS SELON LE MODULE LINGUISTIQUE AFFECTÉ : PHONOLOGIE / MORPHOLOGIE / SYNTAXE.

Cette classification indique quelle unité linguistique serait source de difficultés pour l'enfant. Les modules sont présentés ci-dessous séparément mais, bien entendu, un enfant peut réaliser des erreurs concernant différents modules sur un même mot.

### 1) Erreurs phonologiques

**Niveau macro-phonologique** : relève de la combinatoire des phonèmes (axe syntagmatique).

- *Omission de phonème* : « obliger » transcrit « \*ob-iger » (omission du /l/).
- *Insertion de phonème* : « perché » transcrit « \*perché » (insertion du /ə/).
- *Métathèse (inversion de phonèmes)* : « cruel » transcrit « \*curel » (inversion des phonèmes /r/ et /y/).

**Niveau micro-phonologique** : renvoie au choix du phonème et affecte les traits phonologiques suivants (axe paradigmatique).

- *Lieu d'articulation* : « antenne » transcrit « \*anpenne » (consonne bilabiale à la place de l'apico-dentale).
- *Mode articulatoire* : « bâtiment » transcrit « \*matiment » (consonne nasale à la place de l'occlusive).
- *Voisement* : « furieux » transcrit « \*vurieux » (consonne sonore à la place de la sourde).

### 2) Erreurs morphologiques

**Niveau macro-morphologique** : concerne la segmentation de l'énoncé en mot graphique. Ces erreurs peuvent apparaître sous trois formes différentes, qui seront rassemblées sous le même item « segmentation » à l'intérieur du tableau :

- *Absence de segmentation* : « l'obliger » transcrit « \*lobliger » (pas de segmentation entre deux mots graphiques).
- *Erreur de segmentation* : « s'envoler » transcrit « \*sen voler » (une segmentation est effectuée, mais pas au bon endroit).
- *Segmentation abusive* : « rendus » transcrit « \*ren dus » (un mot est segmenté).

**Niveau micro-morphologique** : comprend les erreurs morpho-phonologiques et les erreurs de transcription de phonèmes en contexte morphologique.

- *Morpho-phonologie* : « oiseau » transcrit « \*oisau » (le « e » apparaît en dérivation dans « oiselier »).
- *Phonologie contextuelle* : « blessée » transcrit « \*blésée » : « s » se prononce /z/ en position intervocalique à l'intérieur d'un même morphème (« asiatique ») mais se prononce /s/ lorsqu'il est à la frontière d'un préfixe et d'une forme de base (« asymétrique »). La règle n'est donc pas respectée dans le cas de la production « blésée ».

### 3) Erreurs syntaxiques

- *Le genre* : « une souris blessée » transcrit « \*une souris blessé\_ » (absence de marque de relation entre « une souris » et « blessée »).
- *Le nombre* : « des enfants » transcrit « \*des enfant\_ » (absence de marque de relation).
- *La personne* : « des enfants lancent » transcrit « \*des enfants lance » (marque de la personne 3 à la place de la personne 6).
- *Le TAM (Temps-Aspect-Mode)* : « un corbeau perché » transcrit « \*un corbeau percher ». (confusion de TAM).
- *Confusion de catégorie grammaticale / Substitution de mots* : « dans » transcrit « dent » (confusion entre homophones de catégorie grammaticale différente) ; « des » transcrit « les » (le déterminant indéfini est remplacé par le défini).

## METHODOLOGIE

### PRÉSENTATION DE LA POPULATION

Nous avons évalué deux populations d'enfants :

- un groupe expérimental comportant 17 enfants dyslexiques (10 garçons et 7 filles) âgés de 9 ; 8 ans à 14 ans (moyenne d'âge : 11 ; 10 ans). Ces sujets ont été recrutés au sein d'un même cabinet d'orthophonie situé à Aix-en-Provence. C'est donc leur orthophoniste qui s'est chargée de leur faire réaliser la tâche présentée ci-dessous ;
- un groupe témoin regroupant 21 enfants de CE2 (9 garçons et 12 filles) âgés de 7 ; 11 ans à 9 ans (moyenne d'âge : 8 ; 6 ans) d'une école primaire de Marseille. La même épreuve leur a été proposée et a été effectuée au sein de la classe sous l'égide de leur enseignant.

### PRÉSENTATION DE LA TÂCHE

Les deux groupes d'enfants ont été soumis à une tâche d'écriture sous dictée. Il s'agit de la dictée intitulée « Le Corbeau », issue du L2MA\*, batterie de tests visant à évaluer le langage oral et écrit, la mémoire et l'attention (Annexe 2). Nous avons opté pour cette épreuve car elle a déjà fait l'objet d'un étalonnage réalisé à l'aide d'une grille d'analyse élaborée par les auteurs, grille qui recense les erreurs phonétiques, d'usage et de grammaire.

Le principe de cette étude est de tester la pertinence de notre grille d'analyse et moins de donner des informations nouvelles sur la population d'enfants dyslexiques. Nous avertissons ici le lecteur que, par souci de concision, les résultats présentés ci-dessous seront intégrés à l'intérieur des graphiques.

## ANALYSE DES DONNÉES

Dans un premier temps, nous avons analysé les données selon la distinction « faute » / « erreurs ». Le graphique suivant montre les profils des deux groupes.

\*Chevrie-Muller et coll., 1997

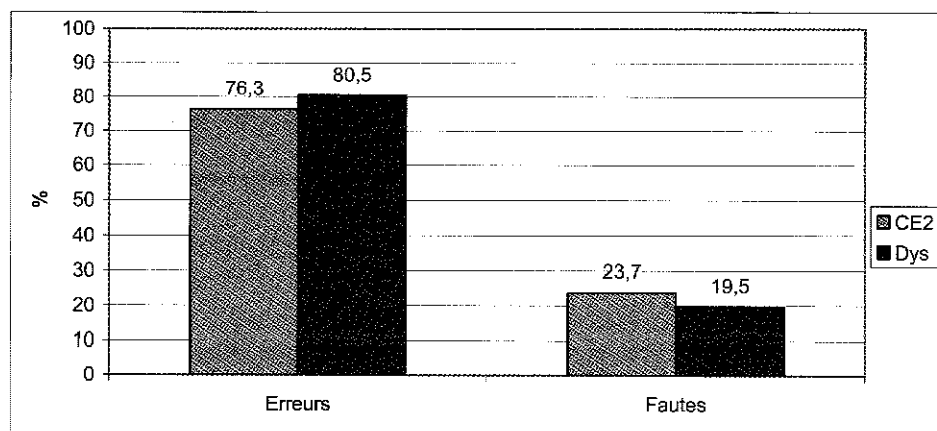


Figure 1 : Répartition des pourcentages d'erreurs et de fautes chez les deux groupes de sujets.

La figure ci-dessus montre que la répartition des erreurs et des fautes est semblable chez les enfants de CE2 et les enfants dyslexiques, tant d'un point de vue qualitatif que quantitatif.

En effet, les sujets présentant une pathologie du langage écrit ont un profil de performances identique à celui des sujets témoins plus jeunes : comme eux, ils produisent plus d'erreurs que de fautes. Ceci signifie, selon nous, que les principales difficultés des enfants avec un trouble d'apprentissage ou en début d'apprentissage de l'écriture normée ne résident pas tant dans l'écriture aléatoire de certains mots de la langue, mais plutôt dans la transcription des relations unissant la langue orale à la langue écrite (conversion des unités orales en unités graphiques). La prépondérance du pourcentage d'erreurs sur celui des fautes indiquerait que les deux groupes sont en difficultés pour analyser les mots entendus en unités minimales (phonèmes et/ou mots). Ce serait donc le passage à la conversion « phonème-graphème » et/ou « mot oral - mot écrit » qui serait affecté. L'utilisation de la procédure analytique serait largement privilégiée (même si elle n'est pas totalement efficiente) aux dépens de la procédure par adressage qui nécessite la constitution d'un lexique orthographique conséquent et fiable. Rappelons simplement ici que c'est l'activation répétée de la procédure par assemblage qui participe à l'élaboration du lexique visuel du scripteur.

Par ailleurs, le graphique suggère que les pourcentages d'erreurs et de fautes soient semblables chez les deux groupes de sujets. Les enfants dyslexiques adopteraient par conséquent des procédures d'écriture identiques à celles d'enfants plus jeunes. La dyslexie-dysorthographe ne s'apparenterait donc pas à une déviance dans le parcours développemental, mais plutôt à un retard d'apprentissage. Ces nouveaux résultats ne viennent que confirmer des résultats mis à jour dans une étude antérieure\*.

Ces premières données attestent, à notre avis, la pertinence de cette nouvelle grille d'analyse. La distinction « erreurs » / « fautes » semble tout à fait pertinente (le graphique montrant une prépondérance d'erreurs par rapport aux fautes) et apparaît comme un outil efficace pour établir un profil de performances chez un sujet.

Nous avons par la suite voulu connaître la répartition des erreurs linguistiques en fonction du module affecté (phonologique, morphologique, syntaxique). Le graphique ci-dessous montre cette distribution chez les deux groupes de sujets testés.

\*Sabater, 2004

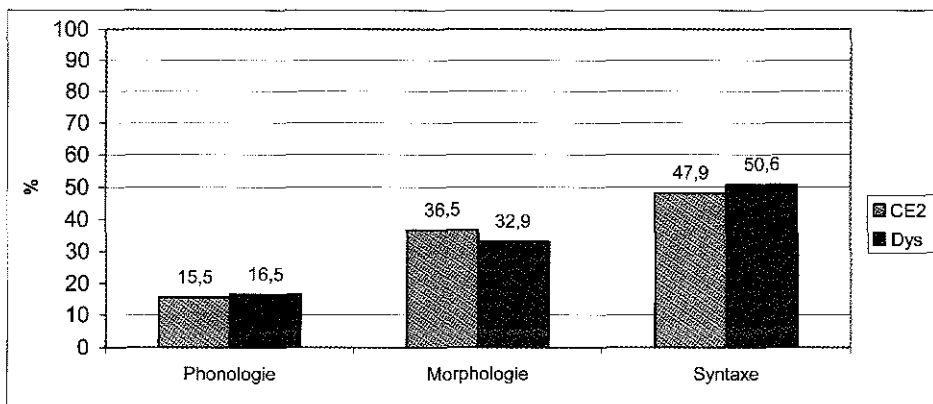


Figure 2 : Répartition des pourcentages d'erreurs phonologiques, morphologiques et syntaxiques chez les deux groupes de sujets.

De manière identique à la figure précédente, nous nous apercevons ici encore que qualitativement et quantitativement, les enfants de CE2 et les enfants dyslexiques présentent un pattern de performances totalement comparable. En effet, chez ces deux groupes de sujets, il semblerait que la syntaxe et la morphologie soient davantage source de difficultés que la phonologie. Ce graphique illustre, selon nous, le parcours développemental des acquisitions linguistiques chez les enfants en cours d'apprentissage de l'écriture des mots en contexte. Ainsi, on constate que « l'écriture phonologique » (c'est-à-dire la capacité à effectuer les conversions phono-graphologiques mais aussi à rendre compte de la combinatoire des phonèmes) est la compétence maîtrisée le plus précocement (elle est en effet exigible dès la fin du cycle 2) : il n'est donc pas surprenant de voir que les enfants de CE2 réalisent ce type d'erreurs en quantité minimale. Cependant, nous sommes surpris de constater que chez le groupe expérimental, dont le diagnostic témoigne pourtant de la présence d'un déficit phonologique massif, cette catégorie d'erreurs est représentée également de manière minoritaire. Ceci ne certifie pas, selon nous, que le déficit phonologique est modéré chez ces enfants (une dictée de logatomes serait un moyen efficace de tester effectivement leurs capacités dans ce domaine), mais plutôt que le type de tâche d'écriture proposé induit une diminution massive de cette catégorie d'erreurs. L'accès au sens favoriserait une réduction des confusions phonologiques au bénéfice d'erreurs affectant d'autres modules linguistiques.

Cette hypothèse semble se vérifier lorsque l'on observe les pourcentages d'erreurs morphologiques. Ainsi, « l'écriture morphologique », c'est-à-dire la capacité à rendre compte à l'écrit des unités minimales significatives de la langue orale (les morphèmes ou les mots), se met progressivement en place dès le début du cycle 3 (CE2), période à laquelle les enfants sont confrontés à l'apprentissage de l'écriture normée de la langue. C'est durant cet apprentissage que doit intervenir chez ces enfants la prise de conscience que l'enregistrement écrit de la langue ne repose pas exclusivement sur la transcription des unités sonores. L'écriture du français encode non seulement les phonèmes de surface mais également les phonèmes structuraux de la langue : ce sont les phonèmes qui possèdent une valeur morphologique et dont la représentation sonore n'émerge qu'en manipulation explicite des unités lexicales (par exemple : le /t/ dans « chat » apparaît en dérivation dans « chatte »).

Bien évidemment, nous supposons que l'écriture morphologique ne peut-être évaluée qu'à travers l'écriture de mots « polymorphémiques », puisque l'écriture d'un mot « monomorphémique » peut être retrouvée à travers la procédure de conversion phono-graphologique.

Enfin, apparaît dans le graphique le pourcentage d'erreurs syntaxiques produites par les enfants de CE2 et dyslexiques : il ressort ici que ce sont celles qui apparaissent de manière majoritaire chez ces deux groupes. Ces erreurs renvoient à une mauvaise perception des relations unissant les mots à l'intérieur de l'énoncé et révèlent par consé-

quent les difficultés des sujets à appréhender une unité linguistique de taille supérieure : la proposition ou même la phrase. Il ne s'agit pas non plus ici de rendre compte des relations entre les unités orales et les unités écrites de la langue mais bien de signaler, par des signes graphiques, des relations qui unissent les mots à l'intérieur d'une structure linguistique hiérarchique de taille supérieure. Ces marques agissent en fait, ur le lecteur potentiel du texte, comme des indices visuels permettant d'améliorer sa compréhension : ainsi, dans la dictée proposée : [... tient dans son bec une souris blessée]. Rendus [furieux par cet oiseau cruel des enfants lancent des cailloux...]. Si le participe passé « rendus » (relatif au sujet post-posé « des enfants ») comporte effectivement les marques de genre (masculin) et de nombre (pluriel), c'est bien pour marquer les rapports que celui-ci entretient avec le groupe nominal qui lui est détaché, et non avec le groupe nominal de la phrase précédente (« une souris blessée »), pourtant plus proche. Ces erreurs syntaxiques se matérialisent par conséquent sous la forme d'erreurs d'accord (accord erroné ou absence d'accord) à l'intérieur du syntagme nominal (marques de nombre et de genre) ou entre ce dernier et le syntagme verbal (marque de personne). En ce qui concerne les erreurs affectant les marques de TAM, elles renvoient la plupart du temps à une confusion dans la transcription des flexions verbales dans des formes « homophones » (au moins pour les enfants méridionaux !) : imparfait/participe passé, imparfait/infinitif, infinitif/participe passé.

Selon nous, ces erreurs peuvent souvent être interprétées comme la résultante d'une mauvaise compréhension de l'énoncé ou d'une incapacité à faire des inférences par rapport au texte.

Enfin, le graphique ci-dessous illustre la répartition des erreurs macro et micro phonologiques et morphologiques chez les enfants de CE2 et dyslexiques. Nous ne reviendrons pas ici sur les erreurs syntaxiques qui n'ont pas été traitées selon ces différents critères.

D'abord, en ce qui concerne les erreurs phonologiques, la figure 3 montre que les sujets dyslexiques ne se différencient toujours pas des enfants témoins plus jeunes, ni d'un point de vue qualitatif, ni d'un point de vue quantitatif. En effet, ils produisent un pourcentage comparable d'erreurs macro et micro phonologiques. Il est donc difficile d'affirmer, au regard de ces résultats, que le déficit phonologique du groupe expérimental affecte plus la combinatoire des phonèmes (erreurs macro) que la conversion phono-graphologique et le choix du graphème. Mais comme nous l'avons vu précédemment, les erreurs phonologiques ne concernent qu'une partie infime du pattern général d'erreurs.

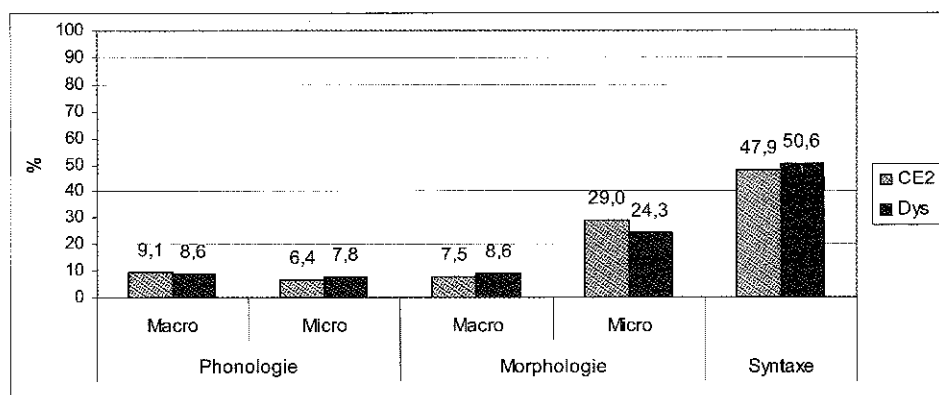


Figure 3 : Répartition des pourcentages d'erreurs macro et micro chez les deux groupes de sujets.

L'ensemble de ces résultats suggère par conséquent que les enfants dyslexiques présentent un profil de performances en tout point comparable à celui d'enfants témoins plus jeunes : ils produisent quantitativement et qualitativement les mêmes catégories

d'erreurs. Ce qui semble réunir ces deux groupes de sujets est principalement la difficulté à rendre compte à l'écrit de la forme structurelle des mots et des relations des mots dans une phrase.

## CONCLUSION

### VERS UN TRAITEMENT AUTOMATIQUE

L'étude que nous venons de présenter s'inscrit dans une nouvelle perspective de recherche ayant pour objet, une interprétation linguistique des erreurs en production écrite sous dictée, chez des sujets dyslexiques et des sujets témoins.

Afin de tester la pertinence de cette nouvelle grille, nous avons soumis un groupe d'enfants de CE2 et un groupe d'enfants dyslexiques à une tâche d'écriture sous dictée. Les résultats présentés attestent que les dyslexiques comme les sujets témoins plus jeunes produisent plus d'erreurs que de fautes : ce pattern de performances renforce l'hypothèse selon laquelle le déficit écrit pourrait être la conséquence d'un déficit dans la manipulation explicite des unités de la langue orale (conscience phonologique et morphologique)\*. Il ressort également de cette étude que les compétences syntaxiques, c'est-à-dire la capacité à effectuer les règles d'accord entre les différents constituants de la phrase, sont plus affectées que les compétences phonologiques (conversion phonème-graphème) et morphologiques (conversion morphème-mot).

En conclusion, nous pensons que cette grille d'analyse pourrait constituer un outil d'évaluation simple et efficace permettant aux orthophonistes d'établir un profil de performances linguistiques spécifiques à chaque sujet puisqu'il donne à voir si celui-ci présente un déficit en langue (majorité d'erreurs) ou plutôt un déficit visuel (majorité de fautes). La perspective de cette étude est de créer, à partir de cette grille, un outil de traitement automatique des données à l'attention des orthophonistes.

\*Rey, Sabater et Cormis, 2001

## BIBLIOGRAPHIE

- BAUMARD, M. (2004). L'école a-t-elle abandonné l'orthographe ? *Le Monde de l'Education*, 325, 26-29.
- BOURASSA, D.C., TREIMAN, R. (2000). Children written and oral spelling. *Applied Psycholinguistics*, 21, 183-204.
- BOURASSA, D.C., TREIMAN, R. (2003). Spelling in Children with dyslexia : Analysis from the Treiman-Bourassa Early Spelling Test. *Scientific studies of reading*. 7(4), 309-333.
- CARRAMAZZA, A., MICELI G., VILLA, G., ROMANI, C. (1987). The role of the Graphemic Buffer in spelling : Evidence from a case of acquired dysgraphia. *Cognition*. 26, 59-85.
- CATACH, N. (1988, première édition 1978). *L'orthographe*. Paris : PUF.
- CATALDO, S., ELLIS, N. (1988). Interactions in the development of spelling, reading and phonological skills. *Journal of Research in Reading*. 11, 86-109.
- CHEVRIE-MULLER, C., SIMON, A.M., FOURNIER, S. (1997). *Batterie L2MA*. Paris : ECPA.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge : The MIT Press.
- CORDER, S.P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL*, 5, 161-170.
- COULMAS, F., (1996). *Writing systems*. Oxford : Blakwell Publishers.
- CREISSELS, D. (1994). *Aperçu sur les structures phonologiques des langues négro-africaines*. Grenoble : Ellug.
- DONEUX, J.L. (2001). *L'écriture du français : Prédicibilité et Aléa*. Texte présenté par Véronique Rey. Publications de l'Université de Provence, 200p.
- ELLIS, A.W. (1993). Writing and Spelling. In Ellis A.W. (Ed.), *Reading, Writing and Dyslexia. A cognitive analysis*. Norwich. 59-73.
- FRADIN, B. (2003). *Nouvelles approches en morphologie*. Paris : PUF.
- FROST, R., KATZ, L. (1992). *Orthography, Phonology, Morphology and Meaning*, North-Holland : Elsevier Science Publishers.
- LAZARD, G. (1994). *L'actance*. Paris : PUF.
- MARTINET, A. (1970). *Éléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.
- REY, V., SABATER, C., DE CORMIS C. (2001). Un déficit de la conscience morphologique comme prédicteur de la dysorthographe chez l'enfant présentant une dyslexie phonologique. *Glossa*, 78, 4-20.

- SABATER, C. (2004). *Écriture et Dyslexie développementale : Analyse phonologique et morphologique des productions d'écrit*. Thèse de Doctorat en Linguistique Générale, Université de Provence.
- SELKIRK, E. (1982). The Syllable, In H. VAN DER HULST AND N. SMITH (Eds.), *The structure of phonological representation*, vol. 2, Dordrecht : Foris, pp. 337-383.
- TOURNADRE, N. (2004). Typologie des aspects verbaux et intégration à une théorie du TAM, *Bulletin de la Société Linguistique de Paris*, t. XCIV, fasc. 1, pp. 7-68.

## LISTE DES ALTERNANTS PRINCIPAUX EN FRANÇAIS CONTEMPORAIN (SELON V. REY).

Il y a deux types d'alternant :

- Les alternants qui dépendent du contexte syllabique :

Un mot qui se termine par une voyelle peut faire apparaître une consonne lors de la construction en dérivation. Une voyelle devient VC si dans la dérivation, le suffixe commence par une voyelle. Cette consonne C est nasale pour les voyelles nasales ( $\sim V \rightarrow VN / -V$ ). Cette consonne est liquide dans de nombreux autres cas ( $V \rightarrow VI / -V$ ). Il ne s'agit pas d'une consonne « muette » comme dans le mot « chat ». Le mot « chatte » existe, mais le mot « cheveule » n'existe pas. Dans le premier cas, nous dirons que la forme de base est /ʃat/ et dans le deuxième cas, nous dirons que la forme de base est /ʃevØ(l)/ et nous parlerons d'une alternance Ø~Øl.

- Les alternants qui dépendent des traits phonologiques d'un phonème spécifique : il s'agit pour le français de l'approximante palatale /j/ et de la fricative sonore uvulaire /ʁ/.

Alternant et règles	Exemple
o ~ al	Il faut, il fallait ; il vaut, il valait ; à la boutique, aux boutiques
ə ~ el	Cheveu, chevelu
o ~ el	Château, châtelain ; ciseau, ciseler ; appeau, appel ; cruel, cruauté ;
u ~ ol	Fou, follement ; absout, absolution ; cou, collier, col ; couleur, colorier
el ~ al sel, salinité	Ponctuel, ponctualité ; annuel, annualité ;
[wav] > /Ø/ ou /e/ si la consonne /v/ appartient à une nouvelle syllabe.	Reçoive, recevra ; loi, législation ;
œv > uv- si la consonne /v/ se construit avec un suffixe.	Fleuve, fluvial ;
u ~ ou	Sourd, surdité ; concourir, concurrent ; pousser, pulsion ; poumon, pulmonaire
or ~ our en cas de dérivation	Fourmi, formique ; mort, mourir
<b>Alternant avec « r »</b>	
av > o / -r	savons, sav-r-ons > saurons ; avons mais aurons
l + r > dr	Moule, moudre, nous moulons voulrai > voudrai ; valrons > vaudrons
N + r > ndr (d épenthétique)	pren + r > pren - d - r > prendre



s + r > tr	Croissance > croître
z + r > dr	Cousons > coudre
<b>Alternant avec nasale</b>	
en > ~ε	Européenne, européen
an > ~ε	Manuel, main
in > ~ε	Cousine, cousin
yne > ð	Brune, brun
on > ð	Bonne, bon
an > ð	Année, an,
<b>Alternant avec « j »</b>	
aj > e / - #	Bailler, béant
ij > i / - # ; uj > u / - #	Fusiller, fusil ; verrouiller, verrou
e > je / - #	Pédestre, pied ; céleste, ciel ; brièvement, bref
waj > e / -C ; > wa / - #	Roi, royal, règne, régisseur ; loi, loyal, législateur ; voir, verrai, voyez ; poil, pelage *poye
t > s / -j	Prétendre, prétention ; attentif, attention ; sorte, sorcière
k > s / -i	Rancoeur ; ranci, rancir ; critique, criticisme
ks > ks / -j ; Ø / -C ; > z / -V	Construire, construction, construisons, satisfaire ; satisfaction Produire, produisons, production Séduire, séduisons, séduction Introduire, introduisons, introduction Soustraire, soustrayons (et oui conflit de règle), soustraction Traduire, traduisons, traduction
kt > ks / -j ; Ø / -C ; > z / -V	Dictée, diction, disons ; dire Lecture, lire, lisons ; lire Actif, action (mais agir) Rectangle, rection (mais règle et régir)
ʒ > s / -j g > ʒ / -i	Immerger, immersion Longueur, longitude
<b>Alternance sonore/sourde</b>	
z > s / -#	Transir, transe
d > t / -#	Verte, verdure
v > f / -#	Neuf, nouvelle, bœuf, bouvier ; activité, actif
<b>Alternance e/ε ; Ø/-c</b>	
e > ε, > Ø / -ε (dans la même syll)	Céder, je cède ; lever, je lève {-ébrer, -écher, -écrire, -éder, -égner, -égrer, -égueur, -éler, -émer, -éner, -éser, -éter, -étrer} ; {-emer, -ener, -eper, -eser, -ever, -evrer, -cer, -eler, -eter}

<b>Alternance</b> -Cl ↔ # ~ -Cul ; -Cr ↔ # ~ -Co(r)	
Occlusive +l+ ↔ >> occl. -u- l -	Table, Tabulaire ; fable, fabuleux ; peuple, populaire ; angle, angulaire
Occlusive + r+ ə > occl - o- (r)	Ordre, ordonner ; arbre, arboricole

Certaines alternances prennent parfois une valeur syntaxique :

- opposition du nombre à partir de l'alternance al ~ o : un cheval, des chevaux (il est intéressant de remarquer que cette opposition de nombre a été réinvestie sémantiquement et donne respectivement chevalier et chevaucher !) ;
- opposition du genre à partir de l'alternance v ~ f : active, actif, et de l'alternance VN ~ Voyelle nasale : bonne, bon.

## ANNEXE 2

\*Chevrie-Muller et coll., 1997

### DICTÉE DU L2MA\*

Le corbeau.

Un corbeau, perché sur l'antenne d'un bâtiment, tient dans son bec une souris blessée.

Rendus furieux par cet oiseau cruel, des enfants lancent des cailloux pour l'obliger à s'envoler.