



HAL
open science

Orthographe et compétence linguistique : ce que dit le e de crie

Sarah De Vogüé

► **To cite this version:**

Sarah De Vogüé. Orthographe et compétence linguistique : ce que dit le e de crie. SHS Web of Conferences, 2022, 143, pp.01002. 10.1051/shsconf/202214301002 . hal-03762479

HAL Id: hal-03762479

<https://hal.science/hal-03762479>

Submitted on 9 May 2023

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.

Orthographe et compétence linguistique : ce que dit le e de crie

Sarah de Vogüé¹

¹ Université Paris Nanterre (France), MoDyCo – PIA NCU écri+

Résumé. On s'intéresse à une confusion à l'écrit entre formes homophones correspondant à un nom et un verbe mais s'opposant par un simple e final. On montre que les personnes susceptibles de faire l'erreur maîtrisent pourtant la différence nom/verbe, comme aussi les propriétés des e muets et des consonnes dites latentes. On revisite le statut morphologique de ce e et on présente un dispositif pédagogique destiné aux jeunes adultes, qui utilise les ressources du numérique pour intégrer ces différents résultats.

Abstract. *Spelling and linguistic competence: what the letter e means in french crie.* We are studying a confusion between homophone nouns and verbs that are only distinguished in writing by a final *e*. We show that people making this mistake master the noun/verb difference, as well as the properties of mute *e* and of latent consonants of French. We revisit the morphological status of this *e*, and present an educational device developed for young adults, which uses digital resources to integrate these different results.

L'analyse ici proposée s'inscrit dans le cadre du projet écri+ (n°ANR-17-NCUN-0015) dont l'objet est le développement de dispositifs d'évaluation, de formation et de certification dédiés à l'amélioration de l'expression et de la compréhension écrites en français chez les jeunes adultes francophones de l'enseignement supérieur. S'il s'agit d'abord d'accompagner les formations mises en place dans les établissements, le projet s'appuie centralement sur le développement de ressources numériques : une plateforme d'évaluation, d'autoformation et de certification, écri+tests, et un ensemble de modules de formation, avec notamment un site pédagogique en libre accès J'améliore mon français écrit.

Parmi les postulats méthodologiques au fondement du projet, il y a l'idée de s'adresser aux difficultés effectivement rencontrées par les jeunes adultes, ce qui passe par un travail important de recueil de données¹. On considère en outre que les remédiations à mettre en œuvre doivent s'appuyer sur les compétences effectives de ces jeunes adultes, compétences relatives à l'écrit, mais aussi à la langue mobilisée d'une part, aux pratiques langagières en général d'autre part : des compétences qu'il s'agit d'identifier pour mieux pouvoir les déployer, en les réactivant et en les valorisant. Par ailleurs, on fait l'hypothèse que ce programme de développement de dispositifs de formation passe sans doute par un volet important de recherche en didactique, suppose sans doute aussi de convoquer les acquis de la psychologie cognitive concernant les processus mobilisés dans l'écriture, mais mobilise aussi la recherche linguistique, avec à la clé une large révision des mécanismes linguistiques se trouvant impliqués dans l'écrit.

C'est dans cette triple perspective qu'un travail de recherche a été engagé pour identifier l'ensemble des points pouvant faire difficulté pour ces jeunes adultes, ce qui a conduit à l'élaboration d'un référentiel de quelque 700 items, recouvrant tous les champs se trouvant mobilisés par l'écrit, depuis le choix des mots jusqu'à l'élaboration de discours. Parmi ces 700 items, 176 concernent l'orthographe dans ses différents aspects.

Je m'intéresse ici à l'un de ces 176 problèmes d'orthographe, particulièrement ténu mais lourd d'enjeux, à savoir l'oubli ou l'ajout d'un *e* sur des noms et verbes homophones, dont vous trouvez ci-dessous quelques exemples :

(1) Les redevances étaient payées en nature, en argent ou en travaille².

Le seigneur ne travail pas lui-même la terre.

¹ Travail mené notamment sous la responsabilité d'une équipe de l'Université Grenoble Alpes partenaire du PIA (voir Boch, Rinck et Sorba, 2020 pour une présentation de cette banque de données).

² On voit que dans certains cas, notamment pour ce qui concerne le verbe *travaille*, la présence du *e* s'accompagne d'un doublement de la consonne finale, doublement lié ici au fonctionnement du graphème *il*, fonctionnement dont il ne sera pas question ici.

Ils doivent avoir le même contacte.
 Le résultat impact l'ensemble de la structure.
 Cela renvoi à [...]
 Le seigneur emploie ses sujets [...]
 100 essais par jour
 Ils veulent plier le monde à leur désir.

Dans ce qui suit, je me propose d'évaluer d'abord l'empan du fait en question (1.), avant d'analyser les ressorts qui peuvent être à l'origine de telles erreurs (2.) : on verra que ces ressorts se situent sans doute en partie dans le champ des mécanismes cognitifs susceptibles d'être impliqués dans la production des phrases concernées, mais se situent aussi dans le domaine plus strictement linguistique des mécanismes tant phonologiques que morphologiques, syntaxiques et même sémantiques que ces phrases mobilisent ; on verra au demeurant qu'ils concernent non pas seulement l'écrit, non pas seulement l'orthographe française avec ses normes spécifiques, mais des caractéristiques propres à la langue française en général, telle qu'on la pratique à l'oral, par-delà les variations, qui, aussi importantes soient-elles, n'affectent pas les ressorts concernés. On soutiendra que ces caractéristiques participent d'une compétence linguistique des sujets, au sens où Chomsky employa le terme, compétence dont les jeunes adultes en difficulté s'avèreront être bel et bien dotés par-delà leurs difficultés. Ces observations linguistiques sur les raisons de l'erreur nous conduiront alors à revenir sur le statut morphologique du *e* en question (3.), avec en perspective ce qui pourrait être une refonte générale de la description de la conjugaison des verbes du français, telle qu'elle est généralement admise et enseignée. On évaluera pour finir les apports qui peuvent être ceux du numérique pour la mise en œuvre au sein d'écrit+ de ces avancées à la fois sur le plan didactique et sur le plan linguistique (4.), avant de revenir brièvement sur ce que ces avancées supposent quant aux relations entre orthographe et pratiques langagières.

1. Un fait ténu

Le fait qui nous intéresse est ténu à plus d'un titre.

Il concerne d'abord relativement peu de personnes. En tous les cas pas les experts, alors que nombreux sont les problèmes d'orthographe qui concernent aussi les experts : *é/er* au moins sous forme de coquille, *ai/ais* beaucoup, et tous les accords à distance étudiés notamment par Fayol (Fayol et Jaffré, 2008) ; sans compter les doubles lettres et autres faits d'orthographe lexicale qui font difficulté pour tout le monde, et non pas seulement pour des non-experts.

S'agissant du *e* de *crie*, on ne dispose pas de mesure à ma connaissance pour les enfants et pour les apprenants de français langue étrangère. On en disposera bientôt pour les étudiants et les étudiantes, grâce aux travaux de l'équipe de psychométrie qui a développé un programme d'évaluation des difficultés dans le cadre du projet écrit+ (Touati et al., 2021). On dispose cependant déjà de données chiffrées sur un panel de 6000 étudiantes et étudiants de L1 de l'Université Paris Nanterre, qui passent des QCM sur la question depuis bientôt dix ans, avec des résultats statistiques stables : interrogés sur les terminaisons à adopter pour les formes verbales dans la phrase *On crie et on court*, 12% choisissent *cri* au lieu de *crie* et *cour* au lieu de *court*. La forme prise par ce QCM ne permet cependant pas d'isoler la question de ce *e* qui nous occupe, étant donné que *cour* et *court* sont bien des homonymes mais sans relation aucune, ni sémantique ni morphologique. On peut supposer que le pourcentage d'erreurs serait plus faible encore si l'opposition *cri/crie* était seule en cause.

Quoi qu'il en soit, les productions écrites, avec la surcharge cognitive qui leur est nécessairement attachée (Fayol et Jaffré, 2008), augmentent vraisemblablement la fréquence de l'erreur et celle-ci est bien représentée dans les corpus d'écrit+ comme en attestent les données en (1). Au demeurant elle fait le quotidien de l'expérience des enseignantes ou enseignants en charge de L1, toutes disciplines confondues.

Reste que cela concerne des personnes en difficulté sévère par rapport à l'orthographe. Il s'agit de fait d'une erreur particulièrement stigmatisante pour les personnes qui la commettent, ne serait-ce que parce qu'elle peut laisser à penser que ces personnes ne connaîtraient pas ou ne reconnaîtraient pas la différence entre noms et verbes. Il importe d'autant plus de pouvoir en rendre compte et de pouvoir y remédier.

Le fait est ténu aussi du point de vue de l'épaisseur linguistique du phénomène.

Il concerne une simple lettre, ce qui est le cas de nombre de difficultés orthographiques, mais une lettre qui a en outre la particularité de correspondre ici à un phonème très particulier que l'on désigne par une dénomination pour le moins paradoxale : le « e muet ».

Les lettres qui ne représentent aucun son sont elles aussi fréquentes au moins dans l'orthographe du français, qu'on les appelle lettres muettes ou qu'on les classe comme l'a proposé Catach (1989) en morphogrammes et

logogrammes : elles sont à la base de ce qu'il est habituel de décrire comme une inconsistance de cette orthographe (Fayol et Jaffré, 2008).

Le problème là est que ce n'est pas seulement la lettre qui est muette, c'est le son auquel elle correspond : un son qu'on dit muet, parce que de fait il n'est souvent pas prononcé. C'est dire qu'il s'agit d'un son tenu.

Ce son se caractérise au demeurant par un certain nombre d'autres propriétés, dont une qui va nous intéresser plus particulièrement ici : il a souvent pour propriété de se manifester non pas directement mais au travers de la consonne qui précède : dans *grise*, on n'entend pas le e muet (sauf chanson, poésie, variante diatopique ou autre), mais on entend la présence de ce e muet via le [z] qui à cause de lui se prononce : [griz].

Un [z] qui correspond à ce que Dell (1973) a proposé de décrire comme des consonnes latentes : [z] pour l'adjectif *gris*, [t] pour *plat*, [b] pour le nom *plomb*, [v] pour le verbe *écrire*, [z] pour le verbe *lire*. Ces consonnes sont partie intégrante du mot, déterminant l'identité lexicale de ce mot autant que les autres phonèmes qui peuvent le constituer ; mais elles ne sont prononcées que devant voyelle ([grizaj], [plato], [ekrive], etc), ce quelle que soit la voyelle, e muet compris.

Ainsi, le e muet dans *grise* ne se prononce pas, mais fait se réaliser la consonne latente [z] de [griz], et donc fait se prononcer la lettre s de *gris*, lettre muette qui sans lui resterait muette : [grɪ].

Cela rend l'erreur qui nous intéresse encore plus rare : après une consonne latente, la lettre e en question ne sera jamais oubliée, puisque le e muet manifeste sa présence en faisant se réaliser la consonne latente de la base. Dans *elle saute* par exemple, on n'observe aucun oubli de e. Bien qu'on ne l'entende généralement pas (sauf chanson, poème, variante diatopique ou autre), on détecte la présence du e muet de manière indirecte mais imparable, parce que l'on entend le [t] final ([sot]), que l'on n'entendrait pas sans ce e muet : *saut* sans e final se prononce [so], sans le [t], qui reste latent.

Ainsi, le fait qui nous intéresse ne concerne que des lettres e qui suivent soit une voyelle, par exemple dans *cri*, dans *emploi* ou dans *essai*, soit une consonne non latente, par exemple le [r] de *désir*, le [t] de *contact*, ou le [j] de *travail* qui sont toujours prononcés, qui n'ont pas besoin d'être suivis d'un e pour l'être – qui ne sont donc jamais latents : [dezir], [kõtakt], [travaj].

2. Les raisons de l'erreur

S'agissant des raisons qui peuvent être à l'origine de cette erreur, le point de vue que je vais défendre est qu'elles sont d'abord d'ordre linguistique.

Sans doute, y a-t-il aussi des raisons d'ordre cognitif, bien mises en évidence dans la littérature, avec notamment les phénomènes de surcharge cognitive, la concurrence entre mémoire lexicale et mémoire de travail, les effets de saillance statistique qui font privilégier les formes plus fréquentes³ (Fayol et Jaffré, 2008).

Il y a aussi des raisons que l'on pourrait décrire comme idéologiques, et qui sont relatives aux représentations que le scripteur peut avoir concernant le statut du e, quelle que soit la façon dont ces représentations ont pu être installées : on pense notamment à l'idée reçue selon laquelle la finale e serait prioritairement dédiée au marquage du féminin, qui vient effectivement brouiller parfois la réflexion des scripteurs en difficulté sur ce point⁴ ; on pense aussi à l'usage établi associant l'identité lexicale des verbes à leur infinitif, ce qui rend plus difficile hors contexte l'identification des formes non infinitives comme étant des formes verbales. Reste qu'indépendamment de ces représentations qui peuvent jouer un rôle dans les erreurs attestées, indépendamment des difficultés cognitives auxquelles peuvent se heurter les sujets en matière d'orthographe, les personnes qui se trompent ont de bonnes raisons linguistiques de se tromper, raisons qui sont liées au contexte à la fois phonologique, morphologique, syntaxique et sémantique du e concerné.

2.1. Des raisons phonologiques

Comme établi en 1., l'erreur se produit dans des conditions phonologiques précises, en l'occurrence lorsque l'on a affaire à des unités lexicales qui ne se terminent pas par une consonne latente. Cela signifie que les personnes qui se trompent ont de bonnes raisons de se tromper, mais cela signifie aussi que ces mêmes personnes savent que l'on peut reconnaître la présence d'un e muet sans pourtant qu'il ait été réalisé. Et cela signifie encore qu'elles savent donc qu'il y a des consonnes latentes, qui ne se réalisent que devant voyelles, ce qui suppose qu'elles sachent de fait, quoiqu'elles n'en soient pas conscientes, ce qu'est une consonne latente. On retrouve là la notion

³ Difficile cependant de dire qui est plus fréquent entre *travail* et *travaille* : les paires généralement citées pour illustrer les effets de fréquence sont par exemple le nom *timbres* et le verbe *timbrent*, dont on ne peut que constater la moindre fréquence.

⁴ Voir l'enquête en cours sur les raisonnements développés par les gens quand ils choisissent telle ou telle forme : un autre volet des programmes développés par écrit+.

chomskienne de compétence⁵ : il s'agit d'un savoir que les gens possèdent, concernant la langue qu'ils pratiquent, un savoir qui leur permet de parler, de comprendre, mais aussi de juger de séquences possibles ou impossibles ; il s'agit d'un savoir sophistiqué et fin, à la mesure de la sophistication et de la finesse que peut mobiliser la pratique ordinaire d'une langue ; et ce savoir est un savoir que les sujets parlants peuvent tout à fait ignorer posséder, tout en le mettant en pratique sans difficulté aucune lorsqu'ils parlent et lorsqu'ils interprètent ce qui leur est dit. Dans le cas qui nous occupe, les personnes qui reconnaissent la présence d'un e muet dans *saute* ne savent pas que c'est parce qu'ils sont informés du mécanisme associé aux consonnes latentes. Non seulement elles ne savent rien du concept de consonne latente, mais elles ne savent pas qu'elles en connaissent le fonctionnement. Et elles le connaissent sans que lui que ce soit ait eu l'occasion de le leur enseigner, la notion de consonne latente n'étant pas enseignée à l'école⁶. Les linguistes, comme Dell en son temps, sont de leur côté condamnés à déployer des trésors d'analyse empirique et de modélisation pour arriver à reconstituer quelques pans de ce savoir ordinaire qui est pourtant partagé par tous les locuteurs d'une langue. Le point important est que les jeunes adultes qui produisent cette erreur pourtant très stigmatisante possèdent cette compétence fine, que l'école n'enseigne pas, et que les linguistes ont mise en évidence au prix d'analyses empiriques et de modélisations sophistiquées.

2.2 Des raisons morphologiques

Venant se surajouter à ces raisons d'ordre phonologique, il y a aussi d'autres raisons qui expliquent la difficulté, relatives cette fois au statut morphologique de ce e muet, et à son rôle dans la conjugaison des verbes en français.

Dans l'esprit de chacun, il est sans doute associé au 1^{er} groupe, mais n'est en tous les cas pas associé à quelque chose qui serait la différence nom / verbe. Ou il l'est de façon indirecte : que ce soit un verbe doit être acquis (mais comment le sait-on ?) pour que l'on pense alors à ajouter un e parce que le verbe en question est du 1^{er} groupe.

Au demeurant, ce e cumule toutes les difficultés qui sont réputées attachées au fonctionnement des marques flexionnelles : c'est un amalgame⁷, et un amalgame ambigu, marquant à la fois personne, temps et mode, et en l'occurrence à la fois la 3^e personne du singulier ou la 1^{re}, le présent de l'indicatif ou le subjonctif présent (ou l'impératif), et ce pour les seuls verbes du 1^{er} groupe (et quelques autres). On conçoit que cela rende difficile son identification : on conçoit qu'il soit difficile d'utiliser un e pour marquer qu'on a affaire à un verbe lorsque ce e est certes réservé aux verbes, mais pour marquer tout autre chose, et doit donc ici marquer peut-être le présent, peut-être le subjonctif, et sans doute l'accord avec un sujet plein, un pronom de 3^e personne ou le pronom *je*, mais ce une fois seulement qu'on a vérifié (en cherchant l'infinifit par exemple) qu'il s'agit bien d'un verbe du 1^{er} groupe. Beaucoup de points à vérifier avant de se lancer.

2.3 Des raisons syntaxiques ?

Si le contexte morphologique est plutôt obscur, si le contexte phonologique prête à confusion, le contexte syntaxique quant à lui est clair : il est rare au demeurant qu'un contexte soit ambigu entre nom et verbe, et ce n'est pas le cas dans les données recueillies.

Et de fait, on l'a dit, les mêmes personnes qui font ces erreurs n'hésiteront jamais dans ce contexte entre *saut* et *saute* ou entre *regard* et *regarde*.

C'est là un point extrêmement important, car cela signifie que les personnes qui font l'erreur savent en fait pertinemment s'il s'agit d'un verbe ou d'un nom, puisqu'ils ne se tromperaient pas avec des paires noms / verbes non homophones. On a là aussi affaire à une compétence qui est réelle, sans faille, et dont il est indispensable de reconnaître la solidité pour pouvoir envisager une remédiation efficace. Il ne servirait à rien ici de rappeler aux personnes concernées la différence entre nom et verbe.

Les personnes en difficulté savent pertinemment qu'elles ont affaire à un verbe ou à un nom, mais là encore ne savent pas qu'elles le savent : elles emploieraient la bonne forme dans un couple non homophone, mais risquent d'avoir effectivement des difficultés pour nommer la catégorie de cette forme, et justifier leur choix.

Et de fait, il n'est pas évident de reconnaître en contexte un verbe alors qu'il n'est pas à une forme infinitive et dès lors qu'il est aussi sans pronom sujet. Au demeurant, on entraîne les enfants dans les écoles à restituer un pronom sujet de manière systématique (ne serait-ce que pour mieux identifier des terminaisons verbales qui sont sinon souvent ambiguës). Et ce pronom fait partie intégrante des tables de conjugaison, qui paradoxalement,

⁵ Voir Chevrot (2012) sur la notion de compétence telle que proposée à l'origine par Chomsky (1965/1971), et son intégration dans les théories plus récentes de l'usage, moyennant l'intégration de perspectives nouvelles tant sur le plan psycholinguistique que sociolinguistique.

⁶ Quoique le ressort soit mobilisé pour identifier les lettres muettes finales quand on propose aux enfants de mettre un mot au féminin ou de chercher un dérivé pour identifier cette lettre muette. Mais on met la difficulté au compte de l'orthographe, quand les consonnes latentes sont une particularité de la morphologie du français, et existeraient même si l'orthographe n'avait pas jugé bienvenu de les noter pour certains mots, ces consonnes latentes se manifestant de toute façon dans les dérivés du mot et dans ses flexions devant voyelle.

⁷ Les langues flexionnelles sont dites parfois fusionnelles à cause de ces marques que la tradition analyse comme des amalgames.

quoiqu'elles concernent les formes du verbe, intègrent des pronoms personnels sujets, matérialisant sans doute l'idée même de conjugaison. On comprend dès lors que *crie* tout seul, sans pronom, ne dise rien à beaucoup.

2.4. Des raisons sémantiques

Quand la différence sémantique entre le verbe *a* et la préposition *à* ou entre la *mer* et la *mère* sont nettes, la différence entre *cri* et *crie* est beaucoup plus ténue de fait.

On peut la relier à la différence entre résultat et processus, différence dont on pourrait penser qu'elle est claire.

Le fait est cependant qu'il y a justement une ambiguïté entre résultat et processus, bien répertoriée pour beaucoup de noms déverbaux que l'on appelle noms d'évènement, comme *peinture*, *destruction*, *démonstration*, qui peuvent désigner à la fois l'un ou l'autre (Rémi-Giraud, 1996).

Et cette ambiguïté est particulièrement sensible pour des noms comme *cri*, *test*, *travail*, *impact* pour lesquels le résultat ne suit pas temporellement le processus, pour lesquels donc le résultat n'est autre que le processus en cours de déroulement : il s'agit de paires noms / verbes avec des verbes correspondant à ce que Tribout (2015) décrit comme des verbes d'exécution : « Les verbes d'exécution sont des verbes dont la signification est quasiment identique à celle des noms bases. » (p. 247). La même chose pourrait être affirmée des noms correspondants : qu'est-ce qu'un cri sinon le processus de crier qui se déroule ?

Là non plus, il n'y a pas lieu de stigmatiser les personnes qui confondent les deux mots : de fait, sur le plan sémantique, la différence entre *cri* et *crie* est nulle, ou en tous les cas ténue. On ne sait pas si cette proximité est l'une des raisons expliquant l'erreur pour ces personnes. En revanche, il apparaît qu'il n'est pas possible d'espérer remédier au problème en s'appuyant sur une supposée évidence sémantique de la différence concernée.

Cela touche par ailleurs à une propriété sémantique générale du 1^{er} groupe. Les verbes du 1^{er} groupe sont certes sémantiquement variés, mais le groupe possède une forme de noyau dur, constitué de verbes se trouvant ainsi attachés à des noms, et qui ont cette proximité sémantique avec les noms en question : *chanter* signifie bien « faire » du chant, et le nom *chant* renvoie bien au moins dans une de ses interprétations au processus lui-même. Sans doute la relation entre verbe et nom peut être plus variable (voir la liste des possibilités dans Tribout (2015)), mais la formulation à l'aide du verbe « faire » peut servir pour subsumer la plupart de ces possibilités. Cette catégorie de verbes qui sont associés à des noms est celle des verbes qu'on appelle à ce titre factitifs, au sens où ils renvoient à une forme de faire, ou plus précisément à une mise en œuvre du nom correspondant.

Cela ne dit certes pas tout du 1^{er} groupe : sans doute ce modèle de flexion déborde-t-il largement ce noyau dur, avec des verbes qui ne sont pas factitifs, et qui ne sont pas dérivés de noms, comme *manger*, *penser*, etc. Reste que ce noyau dur est bien plus important sur le plan quantitatif que le noyau de féminin renvoyant à des sexes féminins, qui a pourtant justifié qu'on utilise le terme de féminin pour nommer la catégorie.

Et dans le champ flexionnel, qui à la différence du champ dérivationnel appelle de la régularité, il est de fait fréquent qu'un mécanisme sémantiquement motivé pour un noyau central soit généralisé jusqu'à toucher un paradigme entier : Saussure y voyait un principe général de structuration des langues, invoquant la notion d'analogie ; on peut en tous les cas en français et sans doute dans beaucoup de langues y voir un effet de rime, quand une finale sémantiquement pertinente emporte avec elle des séries de mots qui présenteront la même finale sans lien sémantique pour autant.

Quoi qu'il en soit de l'ensemble des verbes du 1^{er} groupe, les verbes qui nous occupent ici font partie du noyau dur. Ils sont même au centre du noyau dur, puisqu'on est au point de coïncidence sémantique entre le verbe et le nom.

On conçoit que d'aucuns puissent s'y perdre quand il s'agit de choisir de mettre ou non un *e* alors que la sémantique est la même.

2.5 Conséquences didactiques

Tout ce qui précède nous a montré que les personnes qui confondent *cri* et *crie* le font non pas parce qu'elles ne savent pas quelque chose (la différence nom/verbe, différence syntaxique qu'elles connaissent et qu'elles mobilisent sans difficulté quand elles parlent), mais bien parce la configuration phonologique, morphologique et sémantique induit de fait une confusion qu'elles ne feraient pas dans une autre configuration.

Dès lors, il ne s'agit pas de leur rappeler une règle, ni même de leur donner les moyens d'appliquer une règle. Il s'agit de leur faire prendre conscience de ce qu'elles savent sur la langue et de ce qu'elles pratiquent quand elles parlent, sans en être nécessairement conscientes : en leur faisant pratiquer des substitutions avec des couples non homophones, en leur faisant expliciter le sens du verbe et du nom, en leur faisant analyser toutes les formes verbales dans lesquelles on trouve un *e* avant la terminaison, en leur faisant comparer la situation avec celle où le nom comporte une consonne latente et en leur demandant comment elles ont su dans *chante* qu'il fallait mettre un *e*.

Il s'agit par conséquent de valoriser leur savoir plutôt que de les considérer comme ignorantes ou défaillantes.

Reste qu'une entreprise de clarification du système flexionnel que recouvre ce *e* final mérite aussi d'être menée, à la lumière de ce que l'erreur a révélé : les difficultés rencontrées par ces personnes doivent nous inciter à revisiter non pas seulement nos méthodes d'enseignement, mais aussi le contenu de cet enseignement, ce qui passe par une réanalyse des fonctions linguistiques de ce *e* qui fait difficulté et dont l'analyse actuelle se contente de souligner l'opacité.

3. Vers une réanalyse de la conjugaison en français

La tradition met le *e* du côté de la flexion. Et il y a un consensus au moins depuis Corbin (citée par Tribout (2015)) pour considérer que la relation entre *cri* et *crier* ou entre *saut* et *sauter* est une relation de conversion, donc de changement de catégorie sans affixe dérivationnel, et pour rapporter *er* à la terminaison de l'infinitif : on voit que dans l'opération le *e*, embarqué avec le *r* du côté de la terminaison, est comme passé sous les radars.

On a rappelé pourtant combien son statut est brouillé quand il est pris comme marque flexionnelle. Admettons qu'il marque la factivité découverte en examinant la sémantique des erreurs rencontrées, ou plutôt qu'il marque la factivité pour le noyau dur où il y a conversion, tout en étant étendu à toute la série des verbes du 1^{er} groupe pour faire partie de la base verbale comme simple signe distinctif⁸.

S'il fait ainsi partie de la base, on a toute une série de conséquences en cascade.

- Il ne peut pas marquer le temps. Le fait est qu'on hésite à le prendre comme marque de temps quand on le trouve aussi bien au présent (aux personnes du singulier) qu'au futur, et quand on sait par ailleurs que pour les verbes d'autres groupes, le présent n'est pas marqué (dans *partez*, on a la marque de personne immédiatement après la base : *part-ez*)⁹.
- Il ne peut plus non plus marquer la personne. Le fait est qu'il est difficile de le tenir pour une marque de personne quand on le trouve à toutes les personnes du singulier au présent. Le propre de la 3^e personne du singulier, comme de la 1^{re} personne du singulier, est qu'il n'y ait rien après ce *e*, on peut alors voir apparaître une régularité inattendue : la marque est toujours nulle **après** *e*, et en l'occurrence non pas seulement pour les *e* du 1^{er} groupe, mais aussi pour des *e* qui n'ont rien à voir, à savoir ceux du subjonctif (*il faut qu'il parte*). La marque de 3^e personne est certes sans doute nulle aussi dans d'autres cas¹¹, mais au moins a-t-on après *e* une règle sans contre-exemple, qui peut être enseignée : au lieu de proposer aux gens d'apprendre des 3^e personnes variables selon les groupes, les sous-groupes, les temps et les modes (au point qu'on ne sépare généralement pas la personne et le temps-mode pour les fusionner dans le concept traditionnel de terminaison), soit l'ensemble des tableaux de conjugaison, on pourrait leur proposer une règle simple :
 - après *e*, les 1^{re} et 3^e personnes ont une marque nulle.
- Si le *e* fait partie de la base dans *crie*, il reste qu'il n'est pas toujours présent dans la base en question, puisqu'il disparaît dans *crions*, *criait*, *criant*, *cria*, *crié*, etc. Là encore qu'un verbe puisse avoir deux bases différentes est le lot partagé de quasiment tous les autres verbes de la conjugaison du français, et les tableaux en attestent. C'est même un phénomène général pour toutes les unités signifiantes des langues, qui ont volontiers plusieurs

⁸ Ce que l'on appelle dans d'autres zones de la morphologie des voyelles thématiques (voir Bonami et Boyé (2003) notamment), sans valeur sémantique mais déterminant le type de conjugaison ou, pour les langues à déclinaison, le type de déclinaison.

⁹ À noter que les marques nulles sont le sort de tous les systèmes flexionnels, en français ou ailleurs : dans le champ des adjectifs, on a une marque nulle au masculin, une marque nulle au singulier, qui ne posent aucune difficulté ; dans le champ des verbes, on a donc une marque nulle au présent, une marque nulle à l'indicatif, et on va le voir une marque parfois nulle pour certaines des personnes.

¹⁰ Gourdet et Laborde (2017) proposent un truc mnémotechnique pour mémoriser toutes les marques de 3^e personne *d*, *a*, *t*, *e* comme *date*.

¹¹ La marque nulle de la 3^e personne se trouve après *e*, mais aussi après *a* – quel que soit ce *a*, et quel que soit le temps concerné (*elle a* – présent –, *il ira* – futur –, *on alla* – passé simple) –, et après une consonne muette déjà présente (*elle vainc*, *elle met*, *il prend*). Il n'y a donc pas lieu d'apprendre les tables de conjugaison pour cela, il suffit de regarder la lettre qui précède : on aura *t* partout sauf après *e*, après *a* et après une consonne muette. La marque nulle de la 1^{re} personne se trouve quant à elle seulement après *e* : après *a* on a à la place un changement de voyelle *a > ai*, là encore quel que soit le temps ou le mode (*j'ai* – présent –, *je serai* – futur ; *je chantai* – passé simple).

formes, que l'on appelle allomorphes pour cela : plusieurs formes pour une même unité. Et ici, la variation a au moins l'avantage d'être elle aussi régulière : c'est devant voyelle (voyelle [ø] dans *crions*, voyelle [ɛ] dans *criait*, [a] dans *cria*, [e] dans *crié*, etc.) que le *e* disparaît ; et c'est devant consonne qu'il réapparaît (en l'occurrence devant le [r] du futur : *criera*, *crieront*, etc.), ou en fin de mot (*crie*). C'est donc exactement la même régularité que pour le *e* de *le, je, de, me, que*, etc., qui disparaît devant voyelle (*l'enfant, j'attends*, etc.) : le *e* du 1^{er} groupe appartient à la base, mais correspond à un *e* latent, comme c'est le cas du *e* de *le*, l'un comme l'autre disparaissant devant voyelle. Et de fait, le mécanisme de la latence découvert par Dell n'est pas réservé aux consonnes et couvre aussi des voyelles (le *e* de *le*, le *a* de *la* et même le *i* de *si*, qui sinon devant toute voyelle, du moins devant *i*, disparaît) avec des conditions d'apparition et de disparition qui sont l'inverse de celles que l'on a pour les consonnes : les consonnes apparaissent devant voyelles, les voyelles apparaissent devant consonnes. Intégrer le *e* du 1^{er} groupe à la base est donc à la fois cohérent puisque de fait il est caractéristique du 1^{er} groupe, et sans coût aucun puisque le principe qui régule ses disparitions est un principe général et régulier.

On voit qu'ainsi, de proche en proche, c'est tout le système de la conjugaison qui est à revoir, avec à la clé la perspective que l'on n'ait plus la centaine de pages de tableaux actuellement nécessaire pour déplier l'entièreté du système, mais, à la place, un tableau unique, avec une demi-douzaine de règles valant pour tous les verbes, tous les temps, tous les modes, sensibles seulement aux voyelles et consonnes qui suivent ou qui précèdent.

Sans doute, cette refonte des descriptions est-elle couteuse pour la grammaire traditionnelle. Mais outre le fait qu'elle permet de segmenter les traditionnelles terminaisons dont il faut sinon supposer qu'elles doivent nécessairement venir surcharger les mémoires lexicales, outre le fait qu'elle permet de présenter les marques impliquées de manière structurée et régulière, elle s'appuie aussi sur ce qui fait partie de la compétence des locuteurs, compétence que la tradition ignore, que ce soit du côté phonologique avec les segments latents, ou du côté sémantique avec la notion de factivité et le lien fort rattachant les verbes à des noms dans le champ du 1^{er} groupe.

4. Le numérique au service du renouvellement pédagogique

Pour répondre à l'ensemble des problématiques tant didactiques que linguistiques qui viennent d'être mises en évidence, le programme *écri+* exploite centralement les potentialités du numérique, que ce soit dans les modules pédagogiques produits ou sur la plateforme *écri+tests*.

Le numérique permet en effet une mobilisation active des compétences qui sont celles des utilisateurs.

Pour ce qui concerne la plateforme *écri+tests*, cette mobilisation participe de l'essence même du test, qui par définition pose les questions avant de donner des explications. Cela signifie qu'au lieu d'adopter une démarche allant des règles vers les applications, la plateforme adopte la démarche inverse, qui consiste précisément à demander aux utilisateurs de mobiliser leurs compétences, pour dans un second temps seulement, à la faveur de la correction, reconstituer ce qu'il fallait mobiliser. Cependant, la plateforme propose en outre un ensemble de dispositifs appelés micro-ressources, dont l'objet est de fournir aux utilisateurs des outils pour résoudre les problèmes rencontrés. Or dans ces micro-ressources aussi, la mobilisation des compétences joue un rôle central : chacune s'ouvre par une diapositive *Souvenez-vous*, qui vise généralement plutôt à réactiver des souvenirs scolaires, puis propose aux utilisateurs d'explicitier leurs propres méthodes de résolution face au problème traité, ce avant de se voir présenter d'autres méthodes possibles, dont une qui est alors développée sous forme d'une brève vidéo.

Quant aux modules pédagogiques du site *J'améliore mon français écrit*, ils commencent eux aussi systématiquement par des questions, dans une première partie intitulée *Comprendre*, et c'est seulement dans un second temps que les règles ou les méthodes sont fournies, une fois les compétences suffisamment remobilisées et explicitées pour que leur réappropriation ne fasse plus difficulté. Tout cela serait possible sans le numérique, mais nécessiterait plages blanches et systèmes de renvois pour les réponses ; le cheminement jusqu'à l'exposé récapitulatif serait lourdement répétitif, dès lors que seraient ménagés temps d'explicitation et temps de réappropriation, que le numérique permet d'inscrire dans des écrans différents, activés à volonté au fur à mesure de la progression.

Le numérique permet aussi la mise en œuvre d'une pédagogie de la différenciation, qui est nécessaire dès lors que tous les jeunes adultes ne rencontrent pas les mêmes difficultés comme on l'a vu, et n'ont pas non plus les mêmes besoins ou les mêmes objectifs. Ainsi, la plateforme *écri+tests* laisse le choix entre 16 compétences à travailler, et propose en outre à l'utilisateur de se constituer à volonté sa bibliothèque personnelle de micro-ressources. Surtout, elle utilise un algorithme adaptatif¹² qui garantit que la question de la différence entre *cri* et

¹² Algorithme qui garantit aussi la progressivité de l'apprentissage, dans la mesure où l'on ne traitera de questions de niveau supérieur qu'une fois réussies les questions de niveau inférieur.

crie ne sera proposée qu'à des personnes qui sont susceptibles de rencontrer cette difficulté étant donné leurs difficultés dans d'autres champs.

Le site *J'améliore mon français écrit* propose quant à lui le choix entre une quarantaine de modules autonomes les uns par rapport aux autres. Surtout, dans chaque exercice, les explications sont données à la carte, sous forme de liens cliquables associés à chaque réponse, des liens que les personnes n'activent que si elles le souhaitent, et en particulier si elles en ont besoin, par exemple parce qu'elles n'ont pas trouvé la réponse en question.

Cette diversification des parcours permet en outre de déployer largement l'ensemble des thématiques traitées, avec les quelque 700 items du référentiel qui de fait englobent beaucoup plus que ce qui pourrait être abordé dans une formation unique, aussi importante soit-elle, et si tous les items devaient être traités par tous. En particulier, cela permet, sur le plan linguistique, de développer l'ensemble des points dont on a vu qu'ils jouent un rôle dans la question du *e* de *crie*, et qui doivent pouvoir être revisités chacun séparément : non seulement la relation entre noms et verbes du 1^{er} groupe, mais aussi la question du marquage des personnes et celle distincte du marquage des temps, et encore la question des consonnes latentes, et puis celle des *e* muets en finale, et, du côté sémantique, celle de l'interprétation des nominalisations. Toutes sont travaillées dans les tests ainsi que dans les modules, chacune donnant lieu à un item au moins du référentiel.

Dernier élément important que permet le numérique : il permet de faire l'économie d'un développement préalable de métalangue, métalangue qu'ignorent généralement les personnes à qui ces dispositifs s'adressent, malgré le poids qu'elle peut avoir dans le système éducatif français.

En effet, en procédant de manière inductive à partir des questions, il est possible d'abord de minimiser l'usage des termes métalinguistiques, en l'éliminant des consignes ou des libellés des exercices. Y compris dans les explications proposées, où l'on peut restreindre l'usage du métalangage aux cas où celui-ci est nécessaire pour nommer le fait interrogé dans la question, un système de type glossaire activable à volonté avec des liens cliquables sur chaque terme permet d'éclairer ceux qui feraient difficulté en les rapportant à une définition brève ou à un exemple concret. L'idée est bien de s'appuyer sur les compétences linguistiques de la personne, et non pas sur des compétences métalinguistiques spécialisées qui seraient liées à un apprentissage grammatical explicite préalable.

Envoi

Si pour un fait d'orthographe comme celui qui nous occupe c'est sur des compétences effectives des sujets parlants que le dispositif s'appuie, cela suppose que l'orthographe soit conçue non comme un code autonome différent du code oral¹³, mais comme une représentation des propriétés linguistiques telles qu'elles se trouvent engagées dans la parole, qu'elle soit écrite ou orale.

Une représentation peut-être imparfaite et malhabile, parce que ces propriétés linguistiques qui sont mal connues des sujets parlants en général, sont mal connues aussi des linguistes qui continuent de développer modèles et investigations pour les comprendre, et sont donc tout autant mal connues des personnes ou institutions qui ont pu contribuer au fil de l'histoire à l'élaboration de l'orthographe et sont susceptibles de continuer à le faire.

Une représentation d'autant plus complexe qu'elle a affaire à tous les niveaux de l'analyse linguistique, comme l'a montré Catach (1989), et qu'elle a affaire à une langue à la phonologie et à la morphologie particulièrement tumultueuses, avec son *e* muet, ses consonnes latentes, ses allomorphies variées, et tout ce que Ravid et Tolchinsky (2002) ont pu décrire comme sa « morphologie silencieuse » : des propriétés de la langue, se manifestant d'abord à l'oral, et dont l'orthographe n'est pas responsable.

Une représentation dont rien n'interdit au demeurant qu'elle soit variable quand plusieurs analyses sont possibles. Pas pour cette affaire de *e* sur les verbes sans doute, parce que la syntaxe tranche clairement entre noms et verbes, mais par exemple pour l'accord des participes, qui est une autre affaire, où la question se pose en revanche clairement de savoir si l'on a affaire à un verbe ou à un adjectif.

Références bibliographiques

- Boch, F., Rinck, F. et Sorba, J. (2020). Les acquisitions tardives en français écrit : une base de données sur les erreurs et maladroites à un niveau avancé. Congrès Mondial de Linguistique Française 2020 (Montpellier).
- Bonami, O. et Boyé, G. (2003). Supplétion et classes flexionnelles. *Langages*, 152, 102-126.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Brissaud, C. et Fayol, M. (2018). *Étude de la langue et production d'écrits*. Cnesco.
- Catach, N. (1989). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.

¹³ On s'oppose là à Luzzati (2010), ou aussi à Bonami et Boyé (2003) qui décrivent le système de flexion verbale de l'oral en faisant abstraction des marques de l'écrit.

- Chevrot, J.-P. (2012). Que reste-t-il de la distinction compétence-performance dans les théories fondées sur l'usage ? *Mémoires XXI de la Société Linguistique de Paris* (p. 49-68). Peeters Publisher.
- Chomsky, N. (1965/1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Seuil.
- Dell, F. (1973). *Les règles et les sons*. Paris : Hermann.
- De Vogüé, S. (1999). Ni temps, ni modes : le système flexionnel du verbe en français. Dans S. Vogeleer, A. Borillo, M. Vuillaume et C. Veters (éd.), *Cahiers Chronos 4*, Rodopi, 93-114.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : PUF.
- Gourdet, P. et Laborde, P. (2017). Enseigner la morphologie du verbe autrement. Comment dissocier et travailler marques de personne et de temps ? *Le français aujourd'hui*, 198, 79-90.
- Luzzati, D. (2010). *Le français et son orthographe*. Paris : Didier.
- Ravid, D. et Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 417-447.
- Rémi-Graud, C. (1996). Pour une approche notionnelle de la nominalisation. In N. Flaux, M. Glatigny et D. Samain (éd.), *Les Noms abstraits. Histoire et théories* (p. 105-116). Villeneuve d'Asq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Touati, N., Noël, Y., De Vogüé, S. et Schorle-Stepan, C. (2021). Sur l'usage des modèles de réponse à l'item dans la construction d'une plate-forme numérique d'enseignement : l'exemple d'écrit+. Congrès de la Société Française de Psychologie, poster.
- Tribout, D. (2015). Problèmes de compositionnalité en morphologie dérivationnelle : le cas de la conversion. *Verbum*, 37(2), 235-255.

Sitographie

J'améliore mon français écrit http://uoh.univ-montp3.fr/j_ameliore_ma_maitrise_du_francais
Plateforme écrit+tests <https://app.tests.ecriplus.fr>