

Fondements linguistiques de l'orthographe et compétences de l'apprenant : ce que dit le e de *crie*.

Sarah de Vogüé, Université Paris Nanterre, MoDyCo

Résumé. On étudie un corpus d'erreurs portant sur des noms et verbes homophones (*cri/crie*) et on présente un dispositif de remédiation élaboré dans le cadre du PIA NCU écri+ dédié au développement de ressources numériques pour l'enseignement de l'écrit dans l'enseignement supérieur, ressources qui s'appuient sur l'analyse linguistique d'erreurs attestées, et qui s'attachent à mobiliser les compétences linguistiques des jeunes adultes concernés.

Abstract. *Linguistic basis of spelling and writers competence: about the letter e in fr. crie.* A set of errors implying homonymous nouns and verbs in French (*cri/crie*) is analysed, and a device dedicated to the remediation of this particular mismatch is presented, which is part of a general program for writing remediation in Higher Education in France (PIA NCU écri+): a program whose particularities are to be based on the linguistic properties of errors actually performed by young adults, and to develop devices that mobilise crucially the language competence of these young adults.

Parallèlement aux avancées produites par les travaux en psycholinguistique sur les mécanismes cognitifs mobilisés par la pratique de l'orthographe (Brissaud et Fayol 2018 ; Fayol et Jaffré 2008), parallèlement aussi aux acquis de la didactique relatifs aux représentations qui se trouvent associées à cette pratique et qui en déterminent les modalités (Brissaud et Cogis 2011 ; Barré de Miniac, Brissaud et Rispaïl 2004), le fonctionnement du plurisystème orthographique lui-même (Catach 1989 [1995] ; Fayol et Jaffré 2008) reste un champ d'investigation pour la recherche linguistique, qui continue de pouvoir apporter des éclairages féconds aussi bien pour la compréhension des faits d'orthographe en eux-mêmes que pour le déploiement de dispositifs didactiques pertinents. On se propose ici de le montrer en s'appuyant sur l'analyse d'un fait relativement ténu, qui concerne l'opposition entre *cri* et *crie* par exemple, quand une forme verbale du 1^{er} groupe, conjuguée à la 1^{re} ou la 3^e personne du singulier, généralement au présent de l'indicatif (ou aussi au subjonctif présent), se distingue d'un nom homophone par la présence de la seule lettre *e*.

On s'intéresse d'abord aux erreurs auxquelles ce contraste peut donner lieu, avec des formes verbales sans *e*, ou au contraire un *e* ajouté à la fin du nom homonyme. Ce type d'erreur est relativement rare : sur cinq années de QCM proposés en milieu de L1 à quelques 7000 étudiants de l'université de Paris Nanterre, on ne trouve généralement que 10% des gens qui oublient le *e* de *crie*, et guère plus de 2% qui ajoutent un *e* au nom *test*. Tout laisse à penser cependant que la proportion augmente lorsque l'on a affaire à de véritables productions écrites. On dispose là d'un corpus relativement conséquent d'erreurs de ce type qui ont pu être recueillies dans le cadre d'un projet de remédiation de l'écrit à destination des étudiants de l'enseignement supérieur, le PIA NCU écri+. Reste que l'erreur ne concerne pour l'essentiel que des personnes qui sont en difficulté sévère par rapport à l'orthographe.

Notre objectif est triple : comprendre les ressorts linguistiques qui sont à l'origine de ce type d'erreur ; comprendre le statut linguistique de ce *e* bien particulier ; proposer un dispositif

de remédiation efficace qui tienne compte à la fois des causes de confusion qui auront été identifiées et du fonctionnement linguistique qui aura été mis en évidence.

On constate d'abord que l'erreur se produit dans un contexte phonologique précis : après voyelle comme *pour cri/crie*, ou après une consonne qui n'est jamais muette (*désir/désire* ou *travail/travaille* par exemple). Personne n'hésitera pas à mettre un *e* dans *chante* et à ne pas le mettre dans *chant*. Cela prouve au demeurant que la personne qui confond *cri* et *crie* sait pourtant pertinemment si elle a affaire à un nom ou à un verbe, puisqu'elle ne se tromperait pas à l'oral avec *chant/chante* quand la différence s'entend. Il y a par conséquent une très bonne raison pour se tromper ici, qui est d'ordre phonologique, et qui est liée aux propriétés de la voyelle schwa que note la lettre *e*, une voyelle dont la présence a pour effet que se réalisent les consonnes latentes qui la précèdent (voir Dell, 1973) mais qui reste sans effet après voyelle ou après une consonne déjà réalisée.

Sur le plan morphologique aussi, on peut avoir de bonnes raisons pour hésiter, dans la mesure au moins où le statut de ce *e* est peu clair, à la fois marque de personne (mais dont on ne sait pas trop quelle personne elle marque puisque on la retrouve à toutes les personnes du singulier), marque de temps dans la mesure où c'est au présent qu'elle marque la personne, mais aussi marque caractéristique du 1^{er} groupe, qui n'est au demeurant pas propre au présent puisqu'on la retrouve au futur et au conditionnel (*criera, crierait*).

Sur le plan syntaxique en revanche, le contexte différencie nettement verbes et noms. Il y a cependant une raison syntaxique en creux qui peut expliquer les erreurs produites. C'est une raison allant en quelque sorte à rebours de la syntaxe, qui est liée aux représentations que l'on se fait de l'orthographe quand on réduit celle-ci, comme c'est souvent le cas, à la dimension du mot, en faisant abstraction précisément de son insertion syntaxique dans des phrases : si on écrit les mots sans tenir compte de la phrase, en allant chercher chacun dans la mémoire lexicale dont on dispose, on trouve alors dans cette mémoire les deux formes (avec peut-être l'une plus fréquente que l'autre : voir Brissaud et Fayol, 2018) et on perd tout moyen de choisir entre nom et verbe en fonction du contexte : on voit que c'est l'absence de considération de la syntaxe qui ici explique les errements de certains.

Quant au plan sémantique, on montrera qu'il suffit à lui seul à expliquer l'hésitation. Les lexèmes *crie/crier* et *cri* sont en effet sémantiquement liés avec d'un côté un processus et de l'autre son résultat. Sauf qu'en l'occurrence la distinction entre processus et résultat est ténue, le *cri* correspondant au moins autant au processus lui-même qu'à son résultat.

Cette relation entre nom et verbe s'avère être en fait une propriété caractéristique des verbes du 1^{er} groupe, qui pour une part importante d'entre eux sont liés à des noms, et s'interprètent par rapport à ces noms comme des factitifs (*crier* = faire un *cri*).

Au final, la prise en compte des quatre plans du phonologique, du morphologique, du syntaxique et du sémantique aura montré le bénéfice qu'il peut y avoir à prendre au sérieux les erreurs et ce qu'elles signifient.

Elle indique notamment la voie à suivre pour une réanalyse du statut de ce *e* qui distingue *cri* de *crie*, que l'on proposera de décrire comme une marque de dérivation factitive. C'est ainsi toute l'analyse du 1^{er} groupe qui sera reconsidérée, mais aussi toute l'analyse des marques de personne (qui ne sont plus *e/es/e* pour le 1^{er} groupe et le subjonctif, mais *0/s/0*).

Le dispositif pédagogique qui sera à partir de là présenté s'inscrit dans le cadre du projet écrit+, qui se donne pour principe d'appuyer ses développements sur l'analyse linguistique d'erreurs attestées, et dont l'objectif est de développer des ressources notamment numériques visant moins à inculquer des règles supposées non acquises qu'à remobiliser les compétences langagières existantes.

Chaque question orthographique étant susceptible de se déployer comme ci-dessus sur plusieurs plans (plan phonologique, morphologique, syntaxique et sémantique) avec à chaque fois des formes de raisonnements différentes à mobiliser, il y a là un risque de trop-plein de compétences, et l'on comprend que les personnes puissent s'y perdre et renoncet. C'est là une autre forme prise par ce que Fayol décrit comme une surcharge cognitive, et elle correspond bien à ce que Catach décrit comme un plurisystème.

Or, le numérique est particulièrement bienvenu pour permettre aux personnes qui l'utilisent de ne pas se noyer dans un trop-plein de considérations : il permet notamment que les explications ne soient données qu'à la demande, à l'aide de liens cliquables.

Il permet par la même occasion d'éviter la constitution d'un métalangage autonome qui serait un ensemble de règles générales à maîtriser puis à appliquer. En procédant de manière inductive à partir de données concrètes, il est possible d'appuyer systématiquement tout terme de la métalangue et tout raisonnement métalinguistique sur les données qu'ils recouvrent. La métalangue ne sert qu'à nommer les faits, et est toujours en relation avec les faits.

Un système de type glossaire permet en outre d'éclairer à volonté les termes qui feraient difficulté en les rapportant à un exemple concret. On s'appuie sur les compétences linguistiques de la personne, on ne s'appuie pas sur des compétences métalinguistiques savantes qui seraient liées à un apprentissage explicite.

Références bibliographiques

- Atchouk, O. et Bourdeau, A. (2013). *Objectif CRPE « L'épreuve orale de français »*. Paris : Éditions Ellipses.
- Barré de Miniac, C., Brissaud, C. et Rispail, M. (eds) (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- 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 [1995]). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.
- Dell, F. (1973). *Les règles et les sons*. Hermann.
- De Vogüé, S. (1999). Ni temps, ni modes : le système flexionnel du verbe en français. In S. Vogeleer, A. Borillo, M. Vuillaume et C. Veters (éds), *Cahiers Chronos 4 La modalité sous tous ses aspects*. Amsterdam : Editions Rodopi B.V, p. 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*, 3, 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.

Sitographie

- J'améliore mon français écrit, Module Bases et groupes : <http://uoh.univ-montp3.fr/jamelioremamaîtrisedufrançais/D-CON-groupes/co/moduleBASESGroupes.html>
- Les exercices de français du CCDMD, Module Homophones noms verbes
<https://www.ccdmd.qc.ca/media/homonv25Homophones.pdf>
- Plateforme écri+tests, <https://app.tests.ecriplus.fr>