

Ils doivent avoir le même contacte.
 Le résultat impacte l'ensemble de la structure.
 Cela renvoie [...]
 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'impact 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 morphosémantiques que ces phrases mobilisent. On verra au demeurant que ces concernent non pas seulement l'orthographe française avec ses normes prescrites, mais des caractéristiques propres à la langue française en général, d'ordre pratique (oral, par-delà les variations, qui, aussi importantes soient-elles, n'affectent pas les ressorts concernés) et 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 souffriront être bel et bien dotés par-delà leurs difficultés. Ces observations linguistiques sur les raisons de leur nous conduiront alors à revenir sur le statut morphologique de la 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 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 aux relations entre orthographe et pratiques langagières.

1. Un fait ténu

Le fait qui nous intéresse est ténu à priori.

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, au moins sous forme de coquilles/ais beaucoup, et tous les accords à distance étudiés notamment par Fayol (Fayol et Jaffré, 2008) ; sans compter les doubles lettres et autres faits orthographiques hexacales qui font difficulté pour tout le monde, et non pas seulement pour des non-experts.

Si l'on s'agit de décrire, 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 Cri+ (Touati et al., 2021). On dispose cependant déjà de données chiffrées sur un peu plus de 1000 étudiants et étudiantes de L1 de l'université Paris Nanterre, qui passent désormais 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 et on court 12% choisissent tri au lieu de crie et court au lieu de court. La forme prise par le CM ne permet cependant pas de poser la question de ce qui nous occupe, étant donné que court et court sont bien des homonymes mais sans relation aucune sémantique ni morphologique. On peut supposer que le pourcentage de tri serait plus faible encore si l'opposition crie/crie était seule en cause.

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

Reste que cela concerne des personnes en difficulté à écrire par rapport à l'orthographe. Il s'agit de fait d'une erreur particulièrement stigmatisante pour les personnes qui la commettent, 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 à un phonème très particulier (on désigne par une désignation pour le moins paradoxale ce muet).

Les lettres qui ne représentent aucun son sont elles aussi fréquentes au moment de l'écriture du français, qu'on les appelle lettres muettes ou qu'on les classe comme il proposait Catach (1989) en morphogrammes et

logogrammes elles sont à la base de ce qui est habituel de s'écrire comme une inconsistance de cette orthographe (Fayol et Jaffrès, 2008).

Le problème est que ce n'est pas seulement la lettre qui est muette et son absence correspond un son qu'on dit muet, parce que de fait c'est souvent pas prononcé. On dit que ça s'agit d'un son tûnu.

Ce son se caractérise au demeurant par un certain nombre de 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 muet (sauf chanson, poésie, variante diatopique ou autre), mais on entend la présence de ce muet via le [z] qui cause de la même prononciation [griz].

Un [z] qui correspond à ce que Dell (1973) a proposé de s'écrire comme des consonnes latentes pour l'adjectif gris, [t] pour plat, [b] pour le nom plomb, [v] pour le verbe écrire, [z] pour le verbe être. Ces consonnes sont parties intégrantes du mot terminant l'unité lexicale de ce mot autant que les autres phonèmes qui peuvent le constituer, mais elles ne sont prononcées devant voyelle ([griz], [plato], [ekrive], etc), ce quelle que soit la voyelle, le 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 de gris, lettre muette qui sans lui resterait muette.

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

Ainsi, le fait qui nous intéresse ne concerne que des lettres suivies soit une voyelle, par exemple dans dans emploi dans essai soit une consonne non latente, par exemple [r] de desir, le [t] de contact ou le [j] de travail qui sont toujours prononcés, qu'on n'a pas besoin d'être suivis d'un e pour être qui ne sont donc jamais latents : [dezir], [kakt], [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 que 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 en concurrence entre mémoire lexicale et mémoire de travail, les effets de saillance statistique qui font privilégier les formes plus fréquentes (Fayol et Jaffrès, 2008).

Il y a aussi des raisons que l'on pourrait s'écrire comme idiosyncrasiques, et qui sont relatives aux représentations que le scripteur peut avoir concernant le statut, quelle que soit la façon dont ces représentations ont pu être installées on pense notamment à ce que la finale serait prioritairement dédiée au marquage du féminin, qui vient effectivement brouiller parfois la réflexion des scripteurs en difficulté sur ce point aussi l'usage établi associant l'unité lexicale des verbes à l'infinitif, ce qui rend plus difficile hors contexte l'identification des formes non infinitives comme étant des formes verbales quand dépendamment de ces représentations qui peuvent jouer un rôle dans les erreurs attestées, indépendamment des difficultés 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 phonologique, morphologique, syntaxique et sémantique du concerné.

2.1. Des raisons phonologiques

Comme établi en 1, l'erreur se produit dans des conditions phonologiques précises. Elle survient lorsqu'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 muet sans pourtant qu'il soit réalisé. Et cela signifie encore que les personnes savent donc qu'il y a des consonnes latentes, qui ne se réalisent que devant voyelles, ce qui suppose qu'elles sachent de fait, qu'elles ne soient pas conscientes, que si une consonne latente est retrouvée l' la notion

³ Difficile cependant de dire qui est plus fréquent en travail et travaille : les paires généralement citées pour illustrer les effets de fréquence sont par exemple le timbre et le verbe timbrer dont on ne peut que constater la moindre fréquence.

⁴ Voir l'ouvrage en cours sur les raisonnements développés par les gens quand ils choisissent telle ou telle lettre au vol des programmes développés par Zcri+.

chomskienne de compétence 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 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 savent tout à fait ignorer posséder, tout en le mettant en pratique sans difficulté aucune. Ils parlent et lorsqu'ils interprètent ce qui leur est dit. Dans le cas qui nous occupe, les personnes qui reconnaissent la présence de consonnes latentes savent pas qu'elles sont informées du mécanisme associé aux consonnes latentes. Non seulement elles ne savent rien du concept de consonne latente, mais elles ne savent pas non plus comment elle fonctionne. Et elles ne connaissent sans que qui que ce soit l'occasion de leur enseigner, la notion de consonne latente n'est pas enseignée. 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 est pourtant partagé par tous les locuteurs de la langue. Le point important est que les jeunes adultes qui produisent cette erreur pourtant très stigmatisante possèdent cette compétence fin que l'école ne enseigne pas, et que les linguistes ont mis 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* et de *son* dans la conjugaison des verbes en français.

Dans l'esprit de chacun, il est sans doute associé au groupe, mais c'est en tous les cas pas associé à quelque chose qui serait la différence du verbe. Ou il est de façon indirecte que ce soit un verbe dote acquis (mais comment le sait-on ?) pour que l'on pense alors à ajouter parce que le verbe en question est du groupe.

Au demeurant, ce cumule toutes les difficultés qui sont réputées attachées au fonctionnement des marques flexionnelles: c'est un amalgame et un amalgame ambigu, marquant à la fois une personne, temps et mode, et en l'occurrence à la fois la 3^e personne du singulier ou l'1^{er}, 1^e présent de l'indicatif ou le subjonctif présent (ou l'impératif), et ce pour les seuls verbes du groupe (et quelques autres). On conçoit que cela rende difficile son identification: on conçoit qu'il soit difficile d'utiliser une pour marquer qu'on a affaire à un verbe lorsque ce est certes réservé aux verbes, mais pour marquer tout autre chose, et doit donc ici marquer le présent, peut-être le subjonctif, et sans doute d'accord avec un sujet plein, un pronom de personne ou le pronom, mais ce une fois seulement qu'on a verbalisé (en cherchant l'infinitif par exemple) qu'il s'agit bien d'un verbe du 3^e 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 est porteur de confusion, le contexte syntaxique quant à lui est clair est rare au demeurant qu'un contexte soit ambigu entre nom et verbe, et ce pas le cas dans les données recueillies.

Et de fait, on a dit, les mêmes personnes qui font ces erreurs n'ont jamais dans ce contexte essayé d'entreprendre un regard

C'est l'un point extrêmement important, car cela signifie que les personnes qui errent savent en fait pertinemment qu'il s'agit d'un verbe ou d'un nom, puisqu'ils ne se tromperaient pas avec des paires de mots 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 servira 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 l'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 que ce n'est pas à une forme infinitive et dès lors qu'il est aussi sans pronom sujet. Au demeurant, ce n'est pas les enfants dans les écoles à restituer un pronom sujet de manière systématique (ne sert que pour mieux identifier des terminaisons verbales) sinon souvent ambigu. Et ce pronom fait partie intégrante des tables de conjugaison, 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 partie de la morphologie du français, et existeraient même si l'orthographe n'avait pas jugé bon de les noter pour certains mots, ces consonnes se manifestant de toute façon dans les dérivés du mot et dans ses flexions devant voyelle.

⁷ Les langues flexionnelles sont dites parfois fusionnelles en raison 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'ordre même de conjugaison. On comprend d'ailleurs que tout seul, sans pronom, ne dise rien de beaucoup.

2.4. Des raisons sémantiques

Quand la différence sémantique entre le verbe et la préposition ou entre lamer et la mère sont nettes, la différence entre cri et crie est beaucoup plus évidente de fait.

On peut la relier à la différence entre le résultat et le processus, différence dont on pourrait penser que c'est claire.

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

Et cette ambiguïté est particulièrement sensible pour des noms comme travail, impact pour lesquels le résultat ne suit pas temporellement le processus, pour lesquels donc le résultat et le processus en cours de déroulement il s'agit de pairs noms /verbes avec des verbes correspondant à ce tout (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 que c'est ce qu'on cri sinon le processus de crier qui se déroule.

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

Cela touche par ailleurs à une propriété sémantique générale du groupe. Les verbes du 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 : crier signifie bien faire le bruit du chant, et le nom chanteur renvoie bien au moins dans une de ses interprétations au processus de chanter. Sans doute la relation entre verbe et nom peut être plus variable (voir la liste des possibilités dans Toulmin (2016)) 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 d'appellation, ce titre factitif, 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 groupe : sans doute ce modèle de flexion d'abord largement ce noyau dur, avec des verbes qui ne sont pas factifs, 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'on 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 mots qui présenteront la même finale sans lien sémantique pour autant.

Quoi qu'il en soit de l'ensemble des verbes du groupe, les verbes qui nous occupent ici font partie du noyau dur. Ils sont même au centre du noyau dur, puisqu'ils sont au point de convergence sémantique entre le verbe et le nom.

On conçoit que certains puissent se perdre quand il s'agit de choisir de mettre ou non alors que la sémantique est la même.

2.5 Conséquences didactiques

Tout ce qui précède nous a montré que les personnes 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 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 être nécessairement conscientes leur faisant pratiquer des substitutions avec des couples non homophones, en leur faisant expliciter le seul verbe et du nom, en leur faisant analyser toutes les formes verbales dans lesquelles on trouve 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 chanté quand il fallait mettre un e.

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

Reste qu'une entreprise de clarification du système flexionnel que recouvre le m^zrite aussi être men^ze, la lumière de ce que l'erreur a r^zv^zl^z : 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 r^zanalyse des fonctions linguistiques que 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 l'accent sur la flexion. Et il y a un consensus au moins depuis Corbin (citée par (2015)) pour considérer que la relation entre crier ou entresauter et sauter est une relation de conversion, donc de changement de catégorie sans affixe dérivationnel, et pour rapprocher la terminaison de l'infinitif : on voit que dans l'opération, l'embarquement avec l'accent de la terminaison, est comme pass^z sous les radars.

On a rappelé pourtant combien son statut est brouillé lorsqu'il est pris comme marque flexionnelle. Admettons qu'il marque la factitivité découverte en examinant la sémantique des erreurs rencontrées, ou plutôt que la factitivité pour le noyau dur *o-y* a conversion, tout en étant entendu que toute la série des verbes du 1^{er} groupe pour faire partie de la base verbale comme simple signe distinctif

Si l'on fait ainsi partie de la base, on a toute une série de conséquences 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 est pas marqué dans partez on a la marque de personne immédiatement après la base part-ez⁹.
- 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 problème est que la marque de personne est une marque nulle ici au singulier, est qu'il n'y a rien après ce pour marquer la personne, ce qui les différencie de la personne *o-y* il y a us. Il faut donc considérer que pour ces deux personnes, la marque de personne est une marque nulle.
- Si c'est une marque nulle qui marque la personne ici, il reste à voir si la 1^{re} personne se marque par oui, et la 3^e se marque par qu'il y ait plusieurs marques selon les contextes. Ce n'est pas un problème en soi : l'analyse traditionnelle a toujours supposé ces marques différentes selon les verbes et selon les temps⁸, sans principe général permettant de déterminer laquelle doit être choisie. Mais si on considère que la marque de personne est une marque nulle ici au singulier, on peut alors voir apparaître une régularité inattendue : la marque est toujours nulle après *o-y*, et en occurrence non pas seulement pour les verbes du 1^{er} groupe, mais aussi pour ceux qui n'ont rien à voir, à savoir ceux du subjonctif (au point qu'il faut qu'il parte). La marque de personne est certes sans doute nulle aussi dans ces cas, mais au moins on n'a pas une règle sans contre-exemple, qui peut être enseignée au lieu de proposer aux gens d'apprendre des 3^{es} personnes variables selon les groupes, les groupes, les temps et les modes (au point qu'on ne s'pare généralement pas la personne et le temps pour les fusionner dans le concept traditionnel de terminaison), soit l'ensemble des tableaux de conjugaison, on pourrait leur proposer une règle simple :
 - après *o-y*, les 1^{re} et 3^e personnes ont une marque nulle.
- Si le fait fait partie de la base dans le présent, il reste qu'il n'est pas toujours présent dans la base en question, puis qu'il disparaît dans crier, criant, cria, cri^z, etc. L'encore qu'un verbe puisse avoir des 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 Boy^z (2003) notamment), sans valeur sémantique mais déterminant le type de conjugaison ou, pour les langues à déclinaison, le type de déclinaison.

⁹ É noter que des marques nulles sont le sort de tous les systèmes flexionnels, en français ou ailleurs dans le champ des adjectifs ou au moins une marque nulle au masculin et une marque nulle au singulier, qui ne pose 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 personnelles, a, t, e, commode

¹¹ La marque nulle de la 3^e personne se trouve après *o-y*, mais aussi après *o-y* quel que soit ce, et quel que soit le temps concerné elle a *o-y* futur *o-y* on alla *o-y* pass^z simple *o-y* et après une consonne muette *o-y* présent elle vainc elle me *o-y* prend. Il n'y a donc pas lieu d'apprendre les tables de conjugaison par cela, il suffit de regarder la lettre qui précède : on aura partout sauf après *o-y*, après *o-y* et après une consonne muette la marque nulle de la 3^e personne se trouve quant à elle seulement après *o-y* on a la place en changement de voyelle : *o-y* ai, l'encore quel que soit le temps ou le mode (j'ai *o-y* présent ; je serai *o-y* futur ; je chantai *o-y* pass^z simple)

formes, que l'on appelle allomorphes pour celles qui ont 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 [ɔ] dans ions, voyelle [ɛ] dans crait, [a] dans scria, [e] dans scriĀ, etc.) que le e disparaît; et c'est devant consonne (au Zappara¹² (en l'occurrence devant le [r] du futurcra, crieront, etc.) ou en fin de mot (rie). C'est donc exactement la même régularité que pour e de le, je, de, me que etc., qui disparaît devant voyelle (enfant j'attends etc.): le e du 1^{er} groupe appartient à la base, mais correspond à un e latent, comme dans le cas de e de le, l'un comme l'autre disparaissant devant voyelle. Et de fait, le mécanisme de la latence découvre ce qui n'est pas servi aux consonnes et couvre aussi des voyelles de le, le a de la et même lei de si, qui sinon devant toute voyelle, du moins devant 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. L'ordre de 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 régit 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'aît plus la centaine de pages de tableaux traditionnellement nécessaires pour décrire l'ensemble du système, mais, à la place, un tableau unique, avec une dizaine de règles valant pour tous les verbes, tous les temps, tous les modes, sensibles seulement aux voyelles et consonnes qui suivent.

Sans doute, cette refonte des descriptions est coûteuse pour la grammaire traditionnelle. Mais outre le fait qu'elle permet de segmenter les traditionnelles terminaisons dont il faut 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 apporte aussi sur ce qui fait partie de la compétence des locuteurs, compétence que la tradition ignore, que celle-ci soit phonologique avec les segments latents, ou du côté sémantique avec la notion de factitivité 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 être en évidence, le programme Zcri+ exploite centralement les potentialités du numérique, que ce soit dans les modules pédagogiques produits ou sur la plateforme de tests.

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

Pour ce qui concerne la plateforme de tests cette mobilisation participe de l'essence même du test, qui par définition pose les questions avant de donner des explications. Cela signifie 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 temps seulement la faveur de la correction, reconstituer ce qu'il fallait mobiliser. Cependant, la plateforme propose en outre un ensemble de dispositifs appelés microressources, dont l'objet est de fournir aux utilisateurs des outils pour résoudre les problèmes rencontrés. Or dans ces microressources aussi, la mobilisation des compétences joue un rôle central : chacune ouvre par une diapositive ou un document qui vise généralement 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 de brève vidéo.

Quant aux modules pédagogiques du système mon français Zcri 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 réactivées 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 menant jusqu'à l'exposé récapitulatif serait lourdement répétitif, dès lors que seraient menagés les temps d'application et temps de réappropriation, que le numérique permet de structurer dans des écrans différenciés à volonté au fur et 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 ont pas non plus les mêmes besoins ou les mêmes objectifs. Ainsi, la plateforme de 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 microressources. Surtout, elle utilise un algorithme adaptatif garanti que la question de la différenciation est

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'aux personnes qui sont susceptibles de rencontrer cette difficulté. Tant donné leurs difficultés dans d'autres champs.

Le site www.jamzliore.fr propose quant à lui le choix entre une quarantaine de tests 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, de sorte que les personnes 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 quelques 700 items du référentiel qui fait englober 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 un 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 de la lecture, et qui doivent pouvoir être revisités chacun séparément, et non seulement la relation entre noms et verbes d'un groupe, mais aussi la question du marquage des personnes et cette distinction du marquage des temps, et encore la question des consonnes latentes, et puis celles des syllabes en finale, et, du côté sémantique, celle de l'interprétation des nominalisations. Toutes ces connaissances sont travaillées dans les tests ainsi que dans les modules, chacune donnant lieu à un item au module référentiel.

Dernier élément important qui permet le numérique permet de faire l'économie d'un développement préalable de la langue, de la langue qui ignorent généralement les personnes à ces dispositifs 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 de minimiser l'usage des termes métalinguistiques, en éliminant des consignes ou des libellés des exercices. Y compris dans les explications proposées, on peut restreindre l'usage du langage aux cas où celui-ci est nécessaire pour nommer le fait interrogé dans la question, un système de type glossaire actif est associé avec des liens cliquables sur chaque terme permettant d'afficher ceux qui feraient difficulté en les rapportant à une définition brève ou à un exemple concret. On se fie bien à appuyer sur les compétences linguistiques de la personne, et sur ses compétences métalinguistiques spécialisées qui seraient liées à un apprentissage grammatical explicite préalable.

Envoi

Si pour un fait d'orthographe comme celui qui nous occupe 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 qui se trouvent engagées dans la parole, quelle soit écrite ou orale.

Une représentation peut être imparfaite et malhabile, parce que ces propriétés linguistiques qui sont mal connues des sujets parlants généralement, sont mal connues aussi des linguistes qui continuent de développer modules et investigations pour les comprendre 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 muet, ses consonnes latentes, ses allomorphes, et tout cela 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 sur les verbes sans doute, parce que la syntaxe tranche clairement entre 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 s'il s'agit d'un verbe ou d'un adjectif.

Références bibliographiques

- Boch, F., Rinck F. et Sorba, J. (2020). Les acquisitions tardives en français : une base de données sur les erreurs et maladrotes à un niveau avancé. Congrès Mondial de Linguistique Française 2020 (Montpellier).
- Bonami, O. et Boyč, 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 écrite*. Cnesco.
- Catach, N. (1989) *L'orthographe française* Paris: Nathan.

¹³ On s'oppose à Luzzati (2010) ou aussi à Bonami et Boyč (2009) qui décrivent le système de flexion verbale orale en faisant abstraction des marques écrites.

- Chevrot, J.-P. (2012). Que reste-t-il de la distinction compétence-performance dans les théories récentes sur l'usage? Mémoires XXI de la Société Linguistique de Paris (19-68). 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. Vettez (Eds.), Cahiers Chronos, Rodopi, 93-114.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). Orthographe. 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.
- Rizzi, C. (1996). Pour une approche notionnelle de la nominalisation. In M. Glatigny et D. Samain (Eds.), Les Noms abstraits. Histoire et théorie (pp. 105-116). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Touati, N., No'el, Y., De Vogüé, S. et Schorle-Stepan, C. (2021). Suivi des modèles de réponse en ligne dans la construction d'une plateforme numérique d'enseignement. L'exemple de Cri+. Congrès de la Société Française de Psychologie, poster.
- Tribout, D. (2015). Problèmes de compositionnalité en morphologie dérivationnelle de la conversion. Verbum, 37(2), 235-255.

Sitographie

- Jamliore mon français http://uoh.univmontp3.fr/j_ameliore_ma_maitrise_du_francais
- Plateforme Cri+test <https://app.tests.applus.fr>