

« Les lapin cour vite » ! Ce que révèle la morphographie des apprentis scripteurs sur la morphologie du français

« Les lapin cour vite » ! What French schoolchildren morphography reveals about the morphology of French

Christian Surcouf - École de français langue étrangère, Faculté des Lettres, Université de Lausanne

Résumé : Face aux graphies non-normées dans les chaînes d'accords chez les apprentis scripteurs, (psycho)linguistes et didacticiens s'interrogent normalement sur les raisons de ces écarts morphographiques ou sur la manière dont l'enseignement de l'orthographe grammaticale pourrait être amélioré pour garantir un meilleur résultat. Nous prenons pour notre part le contrepied de cette approche en envisageant ces erreurs récurrentes comme révélatrices de l'intuition des locuteurs sur les véritables fonctionnements de la langue en synchronie. Pour des raisons épistémologiques, il paraît dès lors fondamental de différencier les fonctionnements de la langue de ceux du système d'écriture¹. Pourtant, les grammaires linguistiques continuent de décrire la morphologie de la langue vivante contemporaine à l'aune des principes morphographiques, qui reflètent quant à eux des états de langue disparus. Ainsi en écrivant « les lapin cour vite », le jeune francophone encore épargné par le discours grammatical nous révèle qu'en français contemporain le pluriel des noms a disparu et que le verbe *courir*, à l'instar de tant d'autres, n'a qu'une seule forme pour les 1^{re}, 2^e, 3^e et 6^e personnes.

Mots-Clés : morphographie ; morphologie ; intuition langagière ; apprenti scripteur ; description linguistique ; système d'écriture ; grammaire scolaire ; grammaire linguistique

Abstract: When linguists and educators encounter anomalous grammatical spellings produced by French schoolchildren, they often question the reasons for these spelling errors and how to improve the teaching of grammatical spelling. In this article, I take the opposite approach, seeing these recurrent errors as revealing native speakers' intuitions about how language

¹ Bien que dans ce bref article la réflexion épistémologique ne porte que sur la morphographie, comme l'argumente longuement Linell (2005), d'autres fonctionnements propres au système d'écriture – et pas seulement à l'orthographe – sont également susceptibles de biaiser les analyses linguistiques.

really works in synchrony. For epistemological reasons, it is essential to distinguish between the functioning of a language and its writing system. However linguistic grammars continue to describe the morphology of contemporary French in terms of spelling principles, which tend to reflect long-vanished linguistic features. Thus, when writing "les lapin cour vite", young French speakers, still untouched by school grammar, reveal that in contemporary French the plural of nouns has disappeared and that the verb *courir*, like so many others, has only one form for the 1st, 2nd, 3rd and 6th person, namely /kʁʁ/.

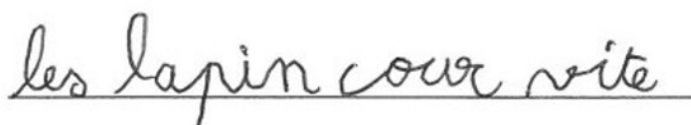
Keywords: spelling; morphology; language intuition; linguistic description; writing system; school grammar; linguistic grammar

La langue française dans son évolution particulière avait distancé depuis longtemps ses sœurs romanes ; mais son évolution n'est reconnue, « légalisée », ni par son écriture qui continue de la surcharger de formes fossilisées, ni par sa grammaire officielle qui méconnaît son vrai fonctionnement. Les fautes d'orthographe grammaticale – non seulement de l'écolier, mais aussi d'un nombre de plus en plus grand d'adultes – témoignent d'une révolte inconsciente du sujet parlant contre des signes vides de substance. (Csécsy, 1971, p. 104)

1. En quoi les graphies non-normées seraient-elle intéressantes linguistiquement et épistémologiquement ?

Tout lecteur-scripteur aguerri qui lit la phrase [1] peut osciller entre deux lectures.

[1] (Scoledit, élève 98)²



les lapin cour vite

² Voir <http://scoledit.org/>

La première lecture, /lɛlapɛ̃kuvit/, conduirait à remarquer l'absence des morphogrammes³ de pluriel <s> à <lapin> et <ent> à <cour>⁴. La seconde, /lɛlapɛ̃kuvit/, inviterait au contraire à imaginer une erreur dans la graphie du déterminant – <les> au lieu de <le> –, et l'absence du morphogramme <t> à la 3^e personne du singulier du Présent de l'indicatif dans <cour>. Or, cette phrase – collectée dans le cadre du projet Scoledit (Wolfarth, Brissaud, & Ponton, 2018) – a été produite sous dictée par une élève francophone native de sept ans en fin de cours préparatoire (CP). On connaît donc la cible : <les lapins courent vite>, qui correspond à la première lecture. Lorsque (psycho)linguistes et didacticiens se penchent sur ce genre de production, c'est pour y repérer les « difficultés liées à l'orthographe grammaticale, à savoir les accords au pluriel du nom "lapins" et du verbe "courent" » (Geoffre, Totereau, & Brissaud, 2019, p. 195). L'analyse des 2484 dictées de fin de CP permet ainsi aux auteurs d'établir que :

« près de 75 % d'élèves n'utilisent aucune marque de pluriel dans la phrase dictée. Presque 8 % [...] commencent à utiliser le pluriel, mais de manière incorrecte (par exemple "les lapin cours vite"). Pour 17 % [...], au moins une marque correcte du pluriel est présente [...] ("les lapins cour vite" ; "les lapin courent vites"). Seul 1 % [...] accorde correctement au pluriel le nom et le verbe » (Geoffre et al., 2019, p. 195)

Geoffre et al. (2019, p. 196) en concluent que « en fin de CP, les élèves sont encore peu entrés dans le marquage morpho-syntaxique ».

Nous prendrons pour notre part le contrepied de cette perspective. En effet, bien qu'elles soient erronées du point de vue des normes sociohistoriques du système d'écriture en vigueur, linguistiquement, on peut au contraire envisager la récurrence de ces graphies non-normées comme révélatrices du véritable fonctionnement morphosyntaxique du français contemporain. Indiscutablement, la lecture de la production [1] aboutit bel et bien à la phrase dictée [lɛlapɛ̃kuvit] et reproduit par conséquent à l'identique la structure morphosyntaxique – correcte – de l'original. En d'autres termes, si cette enfant francophone de 7 ans se contente d'écrire <les lapin cour vite>, c'est à priori que ces graphies sont en adéquation avec son intuition langagière. Rappelons avec Rondal (1990, p. 60) que « l'enfant de 6 ans dispose d'un langage qui se rapproche sensiblement du langage adulte » et à cet âge, il « accorde le plus souvent correctement les articles, adjectifs, pronoms et noms, de même que les sujets et verbes ». Dans cet exemple, l'enfant a parfaitement assimilé que le nom /lapɛ̃/ est invariable en

³ « désinences graphiques supplémentaires qui s'ajoutent accessoirement aux mots selon les rencontres des parties du discours (marques de genre et de nombre, flexions verbales) » (Catach, Gruaz, & Duprez, 2010, p. 205).

⁴ Les graphies sont présentées entre chevrons ; la version orale en alphabet phonétique international.

nombre, et le verbe *courir* n'a qu'une seule forme, /kʊʁ/, pour Pr1-3 et Pr6⁵, indépendamment des différentes graphies <cours>, <court> et <courent> qu'il devra apprendre à maîtriser durant sa scolarité.

Penchons-nous maintenant sur une dictée un peu plus complexe de Scoledit, utilisée en fin de cours élémentaire 1^{re} année (CE1). Les élèves, d'une moyenne de 8 ans, ont désormais deux ans de pratique de l'écrit. Pour notre démonstration, nous ne comptabiliserons que la réussite aux items en italique, y compris les déterminants : <En été, *les salades vertes poussent dans les jardins*>. Contrairement à Geoffre et al. (2019, p. 198), notre analyse ne portera que sur les 571 élèves francophones natifs monolingues⁶.

Tableau 1 – Nombre d'élèves francophones ayant correctement graphié la cible

(N=571)	les	salades	vertes	poussent	dans	les	jardins
graphies normées	546	236	111	38	–	518	232
%	95,6 %	41,3 %	19,4 %	6,7 %	–	90,7 %	40,6 %

Signalons en premier lieu que seuls 2,8 % (16/571) des enfants sont parvenus à écrire ce segment correctement⁷. Dans la continuité des difficultés du CP, la graphie du verbe /pus/ a été la plus problématique avec seulement 6,7 % des élèves en mesure d'atteindre la cible <poussent>. En ce qui concerne le respect du marquage morphographique du pluriel <-nt>, on peut ajouter les graphies <pousent> (9) ou <poucent> (1), ce qui fait passer le pourcentage à 8,4 % (48/571). Si l'on admet également que <s> témoigne de l'intention de transcrire un pluriel dans <pousses> (16), <pouces> (4), et <pouses> (8), on atteint alors 13,3 % (76/571). La plupart des enfants, 71,4 % (408/571), ont écrit <pousse> (240) ou <pouse> (168). L'adjectif /vɛʁt/ n'a été orthographié <vertes> que par 19,4 % des enfants ; 5,8 % (33/571) l'ont écrit <verts> en associant à priori cette graphie à la lecture /vɛʁt/, ce que confirmerait l'adoption parallèle par 22,6 % (129/571) de la graphie <vert>, peut-être sous l'influence de l'usage du graphème <t> en final de mots fréquents comme <cet>, <huit>, <sept>, <correct>, <test>, etc. Enfin, 42,2 % (241/571) l'ont écrit <verte> ou <vèrte>. Quant aux noms /salad/ et /ʒɑʁdɛ/, ils ont donné lieu à davantage de succès, même si seulement deux élèves sur cinq les ont orthographiés <salades> et <jardins>, la plupart ayant opté pour <salade> (254) ou

⁵ Les personnes sont libellées selon l'ordre de *je* à *ils*, soit de 1 à 6 ; Pr renvoie à Présent.

⁶ Je remercie Claude Ponton pour l'envoi des fichiers Excel des classes de CE1, qui m'ont permis d'établir ces résultats.

⁷ Seuls 37 % (211/571) des enfants sont parvenus à des graphies dont la lecture débouche sur la cible orale selon les normes des rapports graphème-phonème. Le <e> « diacritique » (Catach et al., 2010, p. 207) en finale de <verte> a été omis par 171 élèves, même si les enfants de cet âge différencient morphologiquement [vɛʁt] de [vɛʁ]. L'usage du graphème <s> simple dans <pousse> est l'une des erreurs les plus fréquentes (160).

<jardin> (259)⁸. Enfin, on remarquera en revanche que l’immense majorité des enfants a correctement écrit les déterminants <les>, 95,6 % devant /salad/, et 90,7 % devant /zɑrdẽ/.

D’un point de vue linguistique, que nous révéleraient de tels résultats sur l’intuition langagière de ces enfants de 8 ans, qui, à ce stade de leur scolarité, sont encore relativement épargnés par les interférences de la grammaire scolaire et les normes orthographiques qu’elle véhicule ? Dans la lignée de leurs camarades de CP, les enfants montrent qu’ils ont parfaitement intégré qu’en français contemporain la plupart des noms du français sont invariables en nombre. Sur les 30 945 noms de *Flexique* (Bonami, Caron, & Plancq, 2014), seulement 144 varient en nombre (/anim.al|o/, /tɁav.aj|o/, /œj|jø/, etc.) soit moins de 0,5 %, estimations confirmées par celles effectuées sur les 36 356 noms du *Petit Robert* (2009), qui répertorie 169 noms variables en nombre, soit 0,46 %. L’intuition d’une invariabilité en nombre de l’adjectif est elle aussi amplement justifiée. Sur les 11 252 adjectifs de *Flexique*, seuls 4 % (452) varient en nombre (/eg.al|o/) (Surcouf, 2022). Enfin, la variation en nombre du verbe aux 3^e et 6^e personnes du Présent ne concerne que 9,5 % (616) des 6470 verbes du *Petit Robert* (/fini/~finis/, /li/~liz/, /vã/~vãd/, /bwa/~bwav/, /fɛ/~fõ/, etc.). L’homophonie des formes s’élève à 100 % des verbes dans six des dix tiroirs verbaux usités en français parlé.

Tableau 2 – Pourcentages des personnes 3 et 6 à une forme unique pour les 6470 verbes du *Petit Robert*

Imparfait 100 %	Conditionnel 100 %	Subj. Présent 100 %	Ind. Présent 90,5 %	Futur simple 0 %
Plus-que-parfait 100 %	Cond. Passé 100 %	Subj. Passé 100 %	Passé composé 0 %	Futur antérieur 0 %

En suivant leur intuition langagière, les jeunes enfants francophones ne font que reproduire des mécanismes qui leur sont familiers, et dont l’usage a largement fait ses preuves dans leur communication quotidienne, tant en production qu’en compréhension. En découle naturellement leur tendance à faire reposer la discrimination entre singulier et pluriel sur la seule base du déterminant, information qui, en français contemporain, s’avère la plupart du temps nécessaire *et* suffisante. Toutefois, au cours de sa scolarité, l’enfant devra apprendre nombre de fonctionnements de l’orthographe normée qui contreviennent à son intuition

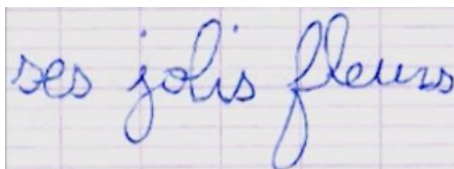
⁸ À titre indicatif, signalons les statistiques fournies dans Manulex-infra (Peereman, Lété, & Sprenger-Charolles, 2007) pour des manuels de CE1. Dans la lignée des analyses de Greenberg (2005, p. 32) effectuées sur 1000 occurrences de noms en français écrit normé (voir également Corbett, 2000, p. 281), le singulier est toujours beaucoup plus fréquent que le pluriel. La fréquence de Manulex, indiquée ici dans l’ordre singulier\pluriel, est comptabilisée par million de mots : <salade\s> → 67,56\6,66 ; <verte\s> → 122,45\41,49 ; <pousse\nt> → 24,1\42,4 ; <jardin\s> → 465,73\45,65.

première, la morphographie se révélant particulièrement délicate. Les enfants ne sont pas les seuls concernés : « Les formes verbales constituent le lieu le plus important d'erreurs orthographiques, à tous les niveaux de la scolarité, du primaire au secondaire, et au-delà à l'université » (David & Rinck, 2021, p. 68). Pourtant, « la morphographie verbale fait [...] l'objet d'un enseignement impliquant un travail linguistique et cognitif précoce, extrêmement long et coûteux » (2021, p. 79). En effet, les enfants sont très tôt amenés à développer des raisonnements sur les chaînes d'accords *graphiques*. Examinons-en quelques-uns, extraits d'échanges entre élèves de Cours élémentaire 2^e année (CE2, 8-9 ans) durant une dictée négociée⁹ (voir Cellier, 2004).

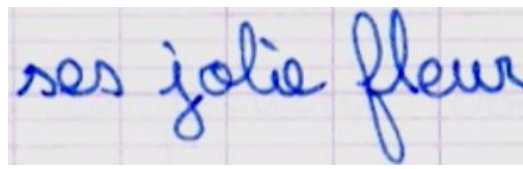
2. Les raisonnements « métalinguistiques » durant une dictée négociée

Dans l'Extrait 1, la discussion porte sur la graphie de [ʒɔli] dans la phrase <Simone donnera ses [ʒɔli] fleurs à sa maman>. Si, dans les deux productions présentées dans la vidéo, la graphie du déterminant indique clairement le pluriel, l'adjectif et le nom ont soulevé des difficultés d'accord graphique, la lecture /sezɔliflœʁ/ étant quant à elle conforme au texte dicté.

Élève A



Élève B



Extrait 1 (5'01) :

A : [sezɔli] moi j'ai marqué comme ça (elle a écrit <ses jolis fleurs>)

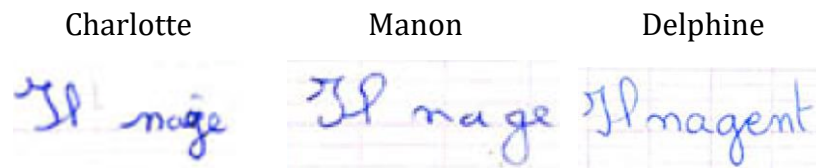
B : [sezɔli] c'est <e> <s> parce que [flœʁ] c'est au féminin et il y en a plusieurs

L'élève B justifie l'ajout du morphogramme <e> en convoquant le mot « féminin », issu de la terminologie grammaticale et bien que celui de « pluriel » ne soit pas utilisé, une périphrase, classique, « il y en a plusieurs » permet d'expliquer la nécessité du morphogramme <s>.

Les raisonnements peuvent atteindre des degrés de sophistication plus élevés comme c'est le cas dans l'échange suivant, où la discussion porte sur la graphie de [ilnaʒ] dans le segment <Marie a pêché trois petits poissons. [ilnaʒ] maintenant dans l'eau claire d'une grande

⁹ Activité mise en œuvre par Vincent Spiegel dans sa classe de l'Académie de Montpellier en 2004. La vidéo est disponible ici : <https://pod.inspe-paris.fr/video/0355-dictee-negociee-canopee/> (2023/09/21).

bassine bleue>. Bien que la lecture de ces trois graphies non-normées soit conforme au texte dicté, aucune des trois élèves n'a trouvé la bonne orthographe :



Extrait 2 (2'31'') :

01-Delphine : alors [naʒ]

02-Manon : on a voilà avec Charlotte ouais on a pas mis <e> <n> <t>

03-Delphine : mais moi je dis qu'il y a <e> <n> <t> parce qu'il y en a plusieurs qui [naʒ] des petits poissons

04-Manon : ouais

05-Charlotte : parce que si t'as mis <s> ici c'est sûr que tu mettras <e> <n> <t> à la fin

06-Manon : je [naʒ] tu [naʒ] il [naʒ] nous [naʒõ] vous [naʒe] ils ou elles [naʒ]

07-Delphine : oui c'est ça <e> <n> <t> puisque ['ilnaʒ] c'est bon <e> <n> <t>

Ici, la difficulté réside dans le fait que /naʒ/ au Présent est une forme unique pour les personnes 1-3 & 6, et que /ilnaʒ/ donne lieu à deux variantes graphiques parmi lesquelles les élèves doivent choisir. Un raisonnement est donc indispensable, proposé en 03 par Delphine, qui recourt à la formulation « il y en a plusieurs » pour justifier l'ajout de <nt>. Remarquons qu'en 06, Manon semble vérifier la pertinence de cette proposition en récitant à voix haute l'intégralité de la conjugaison du verbe *nager* au Présent, Delphine assurant à la fin de cette énumération « oui c'est ça », tout en répétant ['ilnaʒ], en accentuant le pronom [il] comme pour justifier qu'il s'agit effectivement de la 6^e personne (fin de l'énumération) commandant donc l'ajout de <nt> à <nage>.

3. Le discours grammatical scolaire aurait-il une influence sur la description linguistique ?

Comme l'illustrent ces deux témoignages, l'apprentissage du discours grammatical commence très tôt. Or, si de tels raisonnements reflétaient les véritables fonctionnements de la langue, pourquoi, après trois ans de pratique quotidienne de l'orthographe, ces enfants éprouveraient-ils encore autant de difficultés à graphier l'accord en genre et en nombre ? La nécessité d'un entraînement continu et le succès mitigé qu'il rencontre ne révéleraient-ils pas au contraire l'existence d'une tension constante

entre intuition langagière spontanée des locuteurs et conventions morphographiques en vigueur ? Chervel commente ainsi la variation en nombre :

« si /le/ est bien le pluriel de /lə/, /fa/ n'est pas le pluriel de /fa/. En dernière analyse, le -s de pluriel s'explique, selon la grammaire traditionnelle, non par une grammaire mais par une réflexion logique. Mais comme l'orthographe [...] oppose *chat* à *chats*, la notion de pluriel devient, sur cette base, et sur cette base seulement, une notion grammaticale. » (Chervel, 1973, p. 88)

Et si l'on admet avec l'auteur (1973, p. 89) que « c'est au niveau pédagogique que s'opère l'inversion mystifiante au terme de laquelle l'orthographe nous est présentée comme une application de la grammaire », se pose alors la question de l'impact de cette conception sur les représentations des locuteurs natifs. En effet, si ce long processus d'apprentissage doit idéalement aboutir à l'appropriation des fonctionnements du système d'écriture en vigueur, on peut néanmoins s'interroger sur l'impact que cette « application de la grammaire » est susceptible d'avoir sur les représentations langagières des locuteurs, à fortiori s'ils manipulent l'écrit normé au quotidien.

Épistémologiquement, la question serait ici de savoir si les linguistes parviennent à s'affranchir de ce long conditionnement scolaire. Rappelons en effet que l'apprentissage et la pratique de l'écriture et de la lecture sont aux fondements même de l'École : « it is the written form of language that is made the object of instruction, memorization and testing. As an institution, the school instils into the collective mind the primacy of writing » (Coulmas, 2003, p. 14). Il serait dès lors naïf d'imaginer pouvoir aisément échapper à l'emprise de ces milliers d'heures¹⁰ de scolarisation durant lesquelles l'écrit normé occupe une place centrale :

« thanks to the impact of literacy schooling, it is likely that most educated people's conception of language should be influenced by writing. [...] linguists are in this respect representative of literate society at large where writing provides the model for speech, rather than the other way around. » (Coulmas, 2003, p. 12 & 14)

Coulmas expose clairement la problématique épistémologique qui nous concerne ici :

« since writing is undeniably not the same as language, it is a legitimate and interesting question how the two relate to each other. Two questions linguists should not sidestep are: 'What happens when a language is written down, (1) in terms of linguistic description, and

¹⁰ L'accès aux études supérieures nécessite en France d'avoir passé plus de 10 000 heures sur les bancs de l'école (Surcouf, 2021, p. 123).

(2) in terms of linguistic evolution?’ As a matter of fact, linguists never study any language without recording speech and writing it down. This alone is a compelling reason for studying writing instead of assuming that writing, whose essential properties are so radically different from speech, can be ignored in the research process. » (Coulmas, 2003, p. 11)

Si, pédagogiquement, il est clair que, durant la dictée négociée de l’Extrait 1, l’enfant soucieux de norme orthographique montre qu’il s’est approprié un discours métalinguistique scolaire en déclarant qu’à <joli> il faut ajouter « <e> <s> parce que [flœʁ] c’est au féminin et il y en a plusieurs », un tel raisonnement repose-t-il sur un véritable fonctionnement de la langue française ? On pourrait au premier abord juger cette question saugrenue en raison de la divergence des objectifs pédagogiques et linguistiques. Pourtant, un premier constat s’impose : le terme *grammaire* est commun aux deux domaines, et bien que la linguistique se revendique scientifique, elle s’inscrit néanmoins dans la continuité de la tradition grammaticale¹¹ et scolaire. En ce sens, il paraît intéressant de comparer la présentation d’un même trait langagier dans ces deux types de grammaire.

Examinons tout d’abord le *Robert & Nathan – Grammaire*, manuel à visée clairement pédagogique qui propose « 100 fiches classées par ordre alphabétique [qui] traitent d’une question grammaticale » (Christensen, Fuchs, Korach, & Schapira, 1995, p. 3). La fiche « Pluriel des noms » explique ainsi que « le pluriel du nom se forme en ajoutant un -s au nom singulier » (1995, p. 212). Les deux exemples suivants sont alors présentés dans un tableau, sous lequel apparaît la remarque « mais certains noms font leur pluriel en -x » (1995, p. 212) :

singulier	pluriel
<i>cahier</i>	<i>cahiers</i>
<i>livre</i>	<i>livres</i>

Bien que, dans le « parcours d’utilisation » de ce manuel, il soit fait mention de « règles de grammaire » (1995, p. 4), il s’agit avant tout de questions d’*orthographe* grammaticale. Très tôt dans son parcours scolaire, l’élève en vient donc assez naturellement à associer le mot « grammaire » à la correction orthographique (Chervel, 1973).

Voyons maintenant comment ce même trait langagier est présenté dans *La Grande Grammaire du français*, qui se revendique « délibérément descriptive » et « vise à dire comment

¹¹ Comme le remarque Milner (1989, p. 62) « la tradition grammaticale d’une langue particulière ne saurait s’être maintenue, si elle n’avait rencontré, serait-ce confusément, des propriétés objectives de cette langue ; la science linguistique peut donc faire fond sur cette tradition grammaticale, à condition de s’en tenir à ce qui y est avancé d’empirique. [...] On pourrait dire que la tradition grammaticale fournit au linguiste une description de premier abord (*prima facie*), sur quoi il peut travailler et qu’il aura éventuellement à modifier ».

on écrit et on parle, et non comment il faut écrire ou parler » (2021, p. XXII). L'ambition n'est plus ici pédagogique : « il s'agit d'un ouvrage scientifique », fruit de la collaboration d'« une cinquantaine de linguistes » (Abeillé & Delaveau, 2021, p. XXIV & XXIII). Au chapitre « La formation, le genre et le nombre des noms », le premier encadré stipule que « Les noms varient en nombre et ont pour la plupart deux formes (singulier et pluriel : *maison, maisons*), alors qu'ils ont généralement un seul genre (féminin ou masculin) » (Melis & Godard, 2021, p. 377). Ici, se pose déjà la question du statut épistémologique de cette première assertion, sachant que, à l'instar de 99,5 % des noms du français, les « deux formes » prises comme exemples entre parenthèses sont invariables en français parlé, quelles que soient les conventions morphographiques en vigueur dans le système d'écriture. Quatorze pages plus loin, dans le sous-chapitre intitulé « Le nombre des noms » apparaît une formulation proche, qui, cette fois-ci, signale que cette observation ne concernerait que l'écrit : « la variation en nombre affecte la majorité des noms communs, qui ont une forme pour le singulier et une forme pour le pluriel, du moins à l'écrit » (Melis & Godard, 2021, p. 391). Une justification quantitative de cette présentation des faits est alors fournie : « la base de données Lexique.org recense 17 751 noms simples qui se fléchissent en nombre. Parmi ceux-ci, 15 217 forment leur pluriel en -s (86 %) » (Melis & Godard, 2021, p. 391). On remarquera ici la ressemblance avec la formulation du manuel scolaire présenté plus haut : « le pluriel du nom se forme en ajoutant un -s au nom singulier » (Christensen et al., 1995, p. 212). Si l'enseignement de l'orthographe normée à l'école explique aisément la présence de ce genre d'explication dans une grammaire scolaire, la justification d'un tel ordre de présentation dans une grammaire scientifique paraît plus problématique. En effet, bien que la précision « du moins à l'écrit » (Melis & Godard, 2021, p. 391) fasse office de garde-fou épistémologique, elle contribue néanmoins à implicitement légitimer la priorité accordée à la description des fonctionnements morphographiques dans la présentation. Pourtant, en l'absence d'homologie entre conventions orthographiques et fonctionnements langagiers, une telle option est loin d'être scientifiquement neutre. D'ailleurs, sur la base de leur examen quantitatif de Lexique.org, les auteurs observent eux-mêmes que « le pluriel ne s'entend que pour 229 noms, c'est-à-dire que 17 322 (soit plus de 98 %) ont un singulier et un pluriel identiques à l'oral »¹² (Melis & Godard, 2021, p. 391). Quel est alors le statut épistémologique de l'assertion « Les noms varient en nombre et ont pour la plupart deux formes (singulier et pluriel : *maison, maisons*) » (Melis & Godard, 2021, p. 377) ? En quoi serait-il épistémologiquement légitime de prendre, sans l'argumenter, la norme écrite – « *maison,*

¹² Signalons que des incohérences apparaissent entre ces estimations et les chiffres fournis dans le tableau IV-12 de la même page.

maisons » – comme base de la description? N'est-il pas paradoxal (ou pour le moins énigmatique en l'absence d'argumentaire) d'écrire que « Les noms [...] ont pour la plupart deux formes (singulier et pluriel [...]) » tout en observant parallèlement que « plus de 98 % [...] ont un singulier et un pluriel identiques à l'oral » (2021, p. 377 & 391)? /mezõ/ serait-il le pluriel du singulier /mezõ/, ou inversement? Si l'absurdité d'une telle question disparaît dès qu'on recourt à l'orthographe, on peut toutefois s'interroger sur la légitimité de privilégier les données orthographiques dans la description. À moins de considérer que la linguistique a pour finalité première de décrire les fonctionnements des systèmes d'écriture, en présence d'une forme objectivement unique, la logique devrait conduire à considérer qu'il s'agit d'une forme invariable, « le nom étant, dans sa réalité audible, invariable » (Csécsy, 1971, p. 94). En français contemporain, comme en témoignent à priori les difficultés des apprentis scripteurs avec les accords orthographiques, cette invariabilité n'est nullement sporadique. Elle concerne en synchronie près de 100 % des noms et résulte de l'évolution de la langue française, à laquelle seulement « 229 noms » (Melis & Godard, 2021, p. 391) ont échappé (voir note 12). *La Grande Grammaire du français* étant « une grammaire dite *synchronique* » (Abeillé & Delaveau, 2021, p. XXIII), on peut s'interroger sur l'état de langue décrit ici. Bien que ces « deux formes » soient effectivement exemplifiées par les deux *graphies* <maison>, <maisons>, que seul le morphogramme <s> permet de différencier, une telle caractéristique relève de l'histoire du système d'écriture et de ses relations à travers les époques avec la langue parlée :

« La morphographie est apparue en moyen français, comme une conséquence de l'amuïssement des consonnes finales. On ne prononce plus ces consonnes (qui correspondaient bien souvent à des marques désinentielles) mais on continue de les écrire pour l'information grammaticale ou lexicale dont elles sont la marque. » (Cazal & Parussa, 2015, pp. 24-25)

Dès que l'on admet que « l'amuïssement des consonnes finales » a conduit à la disparition de ces « marques désinentielles », seule une conception orthographique de la grammaire peut conduire à les envisager comme véhiculant une « information grammaticale ». Ce que nous montrent les jeunes scripteurs francophones en écrivant <les salade verte pousse dans les jardin>, c'est qu'en français contemporain, la véritable « information grammaticale », nécessaire *et* suffisante, se situe ici au niveau des déterminants. Pour les raisons évoquées par Cazal & Parussa (2015, pp. 24-25), morphologie et morphographie n'ont pas les mêmes fonctionnements. La morphographie d'aujourd'hui correspond en grande partie à la morphologie d'hier. En effet « morphology is not based on orthography, but on morphemes

which are sequences of sounds » (Lardiere, 2006, p. 91), dès lors, « It is important to focus on pronunciation and not spelling. Spelling conventions are not part of the mental grammar. [...] spelling often reflects the history of a word and not its synchronic analysis. Therefore, we cannot base our analysis on it » (Aronoff & Fudeman, 2011, p. 20). À quels états de langue antérieurs renverrait alors la morphographie du français contemporain ?

4. De quel(s) état(s) de langue la morphographie est-elle le reflet ?

La linguistique diachronique nous éclaire sur certains points. Le morphème du pluriel /s/ a commencé à s'amuir il y a plus de sept siècles :

« Si la marque du pluriel en -s est maintenue en français contemporain¹³, elle commence à s'effacer oralement à partir de la fin du 13^e siècle dans le mouvement général d'effacement des consonnes finales qui ne fait que s'intensifier avec le temps. » (Buridant, 2019, p. 93)

Une telle évolution dans le marquage du pluriel est à mettre en parallèle avec l'émergence des articles, dont nos apprentis scribes montrent dans leur dictée qu'ils ont parfaitement intégré le rôle décisif à cet égard :

« Le -s final en tant que marque du pluriel s'amuit à partir de 1300. Ce sont les articles, antéposés au nom, qui rempliront cette fonction de marquage du nombre. Ce nouveau statut conduit à l'extension des articles déjà existants et au développement d'un nouvel article, l'article partitif, de sorte qu'en français, d'une manière globale, tout nom commun est précédé d'un article qui véhicule le trait du nombre et, dans certains cas, du genre. » (Combettes & Carlier, 2020, p. 619)

Qu'en est-il maintenant du marquage du pluriel dans le verbe, encore indiqué de nos jours dans le système d'écriture à l'aide du morphogramme <nt> ?

« La terminaison -*ent*, qui se trouve dans toutes les troisièmes personnes, sauf le futur et le présent de l'indicatif de quatre verbes, dérive régulièrement de -ant, -unt (et -ent) : cantant > *chantent*, scribunt > *écrivent*, debe(b)ant > *devoient*, canta(ve)runt > *chantèrent*, placent > *plaisent*. Au commencement elle a dû se prononcer à peu près comme elle

¹³ Il faut ici comprendre que le morphogramme <s> est maintenu dans l'*orthographe* du français contemporain.

s'écrivait ; mais, au XVI^e siècle, les grammairiens attestent que la consonne nasale était muette. » (Nyrop, 1903, p. 44)

Nyrop convoque Palsgrave, qui, en 1530, précise effectivement que le [n] ne s'entendait plus « in redynge or spekyng » même s'il subsistait dans le morphogramme (« in writtyng ») : « where as the thynde parsonnes plurelles of verbes actyves in the frenche tonge, almost in every of theyr modes and tenses in writtyng ende in *ent*, as *ayment*, *aymóyent*, *aymérent*, *aymeróyent*, *aymassent* [...], in redynge or spekyng they sounde all suche thus *aymet*, *aymoyet*, *aymeret*, *aymeroyet*, *aymasset* [...] leavyng the *n* in all suche unsownded, and pronounsynge the *e* after the moste generall sowndynge of *e*. » (Palsgrave, 1852, p. 4)

Survient enfin la perte du [t] il y a plus de quatre siècles :

« le *t* s'entendait encore, en certains cas, au XVI^e siècle, par exemple dans *ils appellent à leur aide*. Au contraire à partir du XVII^e siècle, la langue parlée, même devant une voyelle, ne fait plus entendre le *t*. [...] dans la prononciation populaire *j'aime*, *tu aimes*, *il aime*, *ils aiment*, sont semblables et n'ont, à proprement parler, aucune désinence. » (Brunot, 1909, p. 321)

On est donc passé d'une prononciation /ənt/ en ancien français (Morin, 2001), qui justifiait la graphie <ent> à l'absence de tout marquage de nombre à partir XVII^e siècle¹⁴.

Conclusion

Comme en témoigne ce bref aperçu diachronique, le système d'écriture contemporain du français superpose plusieurs strates de l'histoire de la langue dans une sorte de tuilage d'époques. Or, si avec *La Grande Grammaire du français*, on admet que « les langues changent dans le temps » (Gadet, 2021, p. XX), alors un constat s'impose :

« les déterminants ont acquis le statut de flexion antéposée au noyau nominal. [...] cette tendance vers l'antéposition des marques flexionnelles ne fait que s'accroître en F[rançais] Mod[erne], notamment à l'oral. Cette tendance ne se manifeste pas seulement dans le cas du

¹⁴ Si des possibilités de liaisons subsistent en français contemporain, de type [eltʁavajtisi] (*elles travaillent^ici*), elles sont rares et relèvent d'un registre affecté ou de la lecture. Ainsi, sur un corpus de 20 locuteurs de français septentrional Josephs & Ranson (2020, p. 12 &13) relèvent seulement 12,2 % de liaisons en /t/ réalisées (62/509), qui, en l'occurrence interviennent « après *quand* et après *est* et *sont* et plus rarement *était(en)t* ».

G[rroupe] N[ominal], mais aussi pour le groupe verbal, car les marqueurs de personne, de nombre et de temps y sont antéposés à l'aide des formes du pronom sujet et des auxiliaires » (Schøsler, 2020, p. 662).

En somme, en écrivant <les salade verte pousse dans les jardin>, nos jeunes apprentis scripteurs ne font que s'inscrire dans l'évolution de leur langue vivante et révéler leur intuition de ce fonctionnement contemporain, où désormais le déterminant pluriel /le/ (*les*) – antéposé – est nécessaire et *suffisant* pour marquer le pluriel.

Que, pour des raisons sociales, historiques et politiques, l'orthographe ait préservé des vestiges de fonctionnements de la langue médiévale n'est pas en soi surprenant, il est en revanche beaucoup plus discutable que des observations et des analyses linguistiques contemporaines se fondent sur cette orthographe archaïsante en assimilant, sans jamais l'argumenter, morphologie et morphographie, faisant alors fi de l'évolution de la langue et de son état actuel. Peut-être serait-il temps que les descriptions du français contemporain tiennent compte du fait que « le temps altère toutes choses ; il n'y a pas de raison pour que la langue échappe à cette loi universelle » (De Saussure (de), 1994, p. 112).

Bibliographie

- Abeillé, A., & Delaveau, A. (2021). Qu'est-ce qu'une grammaire ? In A. Abeillé & D. Godard (Eds.), *La Grande Grammaire du Français. Volume 1* (pp. XXII-XXV). Arles : Actes Sud/Imprimerie Nationale.
- Aronoff, M., & Fudeman, K. (2011). *What is Morphology?* Malden: Blackwell.
- Bonami, O., Caron, G., & Plancq, C. (2014). *Construction d'un lexique flexionnel phonétisé libre du français* (pp. 2583-2596). SHS Web of Conferences, Berlin.
- Brunot, F. (1909). *Histoire de la langue française, des origines jusqu'à 1900. Tome III – La formation de la langue classique (1600-1660). Première partie*. Paris : Armand Colin.
- Buridant, C. (2019). *Grammaire du français médiéval (XI^e-XIV^e siècles)*. Strasbourg : Eliphi.
- Catach, N., Gruaz, C., & Duprez, D. (2010). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris : Nathan.
- Cazal, Y., & Parussa, G. (2015). *Introduction à l'histoire de l'orthographe*. Paris : Armand Colin.

- Cellier, M. (2004). Dire l'orthographe : quelques dispositifs. In C. Vargas (Ed.), *Langue et études de la langue approches linguistiques et didactiques* (pp. 311-321). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Chervel, A. (1973). La grammaire traditionnelle et l'orthographe. *Langue Française*, 20(L'orthographe), 86-96. doi:10.3406/lfr.1973.5657
- Christensen, M.-H., Fuchs, M., Korach, D., & Schapira, C. (1995). *Le Robert & Nathan. Grammaire*. Paris : Nathan.
- Combettes, B., & Carlier, A. (2020). Morphologie et morphosyntaxe. Introduction. In C. Marchello-Nizia, B. Combettes, S. Prévost, & T. Scheer (Eds.), *Grande grammaire historique du français (volume 1)* (pp. 617-621). Berlin : De Gruyter Mouton.
- Corbett, G. G. (2000). *Number*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Coulmas, F. (2003). *Writing systems: an introduction to their linguistic analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csécsy, M. (1971). Les marques orales du nombre In A. Rigault (Ed.), *La grammaire du français parlé* (pp. 93-104). Paris : Hachette.
- David, J., & Rinck, F. (2021). Orthographier les formes verbales du français : quelle persistance des erreurs chez les étudiants ? *Langue Française*, 211, 67-81. doi:10.3917/lf.211.0067
- Gadet, F. (2021). Qu'est-ce que le français ? In A. Abeillé & D. Godard (Eds.), *La Grande Grammaire du Français. Volume 1* (pp. XIX-XXII). Arles : Actes Sud/Imprimerie Nationale.
- Geoffre, T., Totereau, C., & Brissaud, C. (2019). Évolution des performances orthographiques du début du CP à la fin du CE1 : une étude longitudinale. In B. Kervyn, M. Dreyfus, & C. Brissaud (Eds.), *L'écriture dès le début de l'école primaire* (pp. 185-200). Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Greenberg, J. H. (2005). *Language universals, with special reference to feature hierarchies*. Berlin/New York : Mouton de Gruyter.
- Josephs, J. S., & Ranson, D. L. (2020). La liaison variable chez les locuteurs français septentrionaux et méridionaux. *SHS Web of Conferences*, 78, 1-15. doi:10.1051/shsconf/20207809012
- Lardiere, D. (2006). Words and their parts. In R. W. Fasold & J. Connor-Linton (Eds.), *An introduction to language and linguistics* (pp. 55-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Linell, P. (2005). *The written language bias in linguistics: its nature, origins, and transformations*. New York: Routledge.

- Melis, L., & Godard, D. (2021). La forme, le genre et le nombre des noms. In A. Abeillé & D. Godard (Eds.), *La Grande Grammaire du Français. Volume 1* (pp. 377-397). Arles : Actes Sud/Imprimerie Nationale.
- Milner, J.-C. (1989). *Introduction à une science du langage*. Paris : Seuil.
- Morin, Y. C. (2001). La troncation des radicaux verbaux en français depuis le Moyen Age : Études diachroniques : Histoire du français. *Recherches linguistiques de Vincennes*, 30, 63-85.
- Nyrop, K. (1903). *Grammaire historique de la langue française. Tome 2 Morphologie*. Copenhague : Det Nordiske Forlag.
- Palsgrave, J. (1852). *Lesclarcissement de la langue francoyse* (F. Génin Ed.). Paris : Imprimerie Nationale.
- Peereman, R., Lété, B., & Sprenger-Charolles, L. (2007). Manulex-infra: Distributional characteristics of grapheme–phoneme mappings, and infralexical and lexical units in child-directed written material. *Behavior Research Methods*, 39-3, 593-603.
- Rondal, J.-A. (1990). *Votre enfant apprend à parler*. Liège : Pierre Mardaga.
- Saussure (de), F. (1994). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Schøsler, L. (2020). Les catégories nominales : noms, adjectifs et participes. In C. Marchello-Nizia, B. Combettes, S. Prévost, & T. Scheer (Eds.), *Grande grammaire historique du français (volume 1)* (pp. 632-663). Berlin : De Gruyter Mouton.
- Surcouf, C. (2021). Les grammaires reflètent-elles l'état de développement de la langue qu'elles décrivent ? In D. Aquino-Weber, S. Cotelli Kureth, & C. Skupien Dekens (Eds.), *La norme du français et sa diffusion* (pp. 117-139). Paris : Honoré Champion.
- (2022). Adjectifs, je vous ai à l'œil ! Réflexions épistémologiques sur l'accord des adjectifs en français. *Linguistique de l'écrit* 3, 297-329. doi:10.19079/lde.2022.s3.10
- Wolfarth, C., Brissaud, C., & Ponton, C. (2018). Transcrire et normer un corpus scolaire : pour quelles analyses ? In C. Brissaud, M. Dreyfus, & B. Kervyn (Eds.), *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire* (pp. 121-145). Namur : Presses Universitaires de Namur.