



Colloque 2016

Printemps de l'Académie

Mercredi 1^{er} juin

La langue française

quelques constats et quelques remèdes

CIUR

*Centre international universitaire pour la
recherche*

1, rue Dupanloup, Orléans, 45000



LA LANGUE FRANÇAISE

Colloque du 1er juin 2016



Académie d'Orléans
5 rue Antoine Petit 45000 Orléans

Avant-propos

On ne peut prétendre, en une journée et huit interventions, dominer les problèmes soulevés par une réflexion sur la langue française. Nous avons préféré retenir quelques aspects précis qui permettront de faire le point sur certaines questions. C'est pourquoi nous proposons comme titre *La langue française, quelques constats et quelques remèdes*.

Nous souhaitons répondre aussi aux inquiétudes, légitimes, de nos contemporains qui s'interrogent sur l'évolution de notre langue. On ne s'étonnera donc pas de voir apparaître, dans certaines interventions, l'orthographe, redevenue très à la mode cette année. Se pencher sur les problèmes de l'orthographe ne peut se réduire à parler de la trop célèbre dictée, cela implique aussi des réflexions plus générales d'ordre pédagogique, historique, linguistique et sociologique qui touchent à la vie de la langue et nous aident à mieux comprendre les difficultés rencontrées et les remèdes proposés.

Après le colloque de l'an dernier sur *Énergies : état des lieux et perspectives*, nous pensons proposer l'an prochain un colloque sur l'entreprise dans le monde d'aujourd'hui, et nous poursuivrons notre réflexion sur la transmission du savoir dans notre société. Face aux changements et aux mutations qui s'accélèrent, la vocation d'une académie comme la nôtre est de donner à nos concitoyens les moyens d'une réflexion qui soit la plus informée et la plus objective possible.

Je remercie vivement tous ceux qui ont contribué à l'organisation de ce colloque et y ont apporté spontanément leur contribution. Je souhaite que vous puissiez prendre intérêt à nos travaux, à ceux d'aujourd'hui et à ceux qui les suivront dans l'année.

Marc Baconnet
Président de l'Académie d'Orléans

Titres	Conférenciers	Pages
<i>Du pessimisme à l'optimisme ?</i>	Marc	
<i>Constats, informations et perspectives.</i>	Baconnet	11
<i>Quelles ressources pour étudier le français parlé ?</i>	Gabriel	
<i>Des corpus aux humanités numériques</i>	Bergounioux	19
<i>Tentatives de modernisation de la langue et des graphies à la Renaissance.</i>	Marie-Luce	
	Demonet	33
	Michel	
<i>Optimiser l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe.</i>	Fayol	47
	Olivier	
<i>Qu'entend-on par maîtrise de l'orthographe ?</i>	Barbarant	61
	Anne	
<i>Les bacheliers sont-ils illettrés ?</i>	Armand	73
	Jean-Pierre	
<i>Les mystères de la syntaxe.</i>	Sueur	85
<i>Les « rectifications » orthographiques de 1990 : l'enjeu du débat</i>	Bernard	
	Cerquiglini	99
	Pierre	
<i>La langue française, conclusions</i>	Muckensturm,	113



*Du pessimisme à l'optimisme ?
Constats, informations et perspectives.*

Marc Baconnet,

**Président de l'Académie d'Orléans,
doyen honoraire de l'inspection générale
du groupe des Lettres,
écrivain**

Ouverture du colloque

Quelques points à préciser : les questions à la mode :
déclin, décadence de la langue française, l'orthographe...
Présentation de la commission d'enrichissement de la
langue française.
Pourquoi ce colloque ?

Page 7



*Quelles ressources pour étudier
le français parlé ?
Des corpus aux humanités numériques*

Gabriel Bergounioux

**Docteur-ès-Sciences du langage,
professeur des universités
Université d'Orléans**

L'analyse du français a été réalisée à partir de sources
écrites, notamment littéraires. L'invention de moyens de
reproduction du son (du phonautographe aux enregistrements
numériques) et le traitement informatique de données en masse
permettent d'avoir aujourd'hui une vision différenciée de l'état
et de la dynamique de la langue, comme le montre l'Enquête
Sociolinguistique à Orléans (ESLO).

Page 15



Tentatives de modernisation de la langue et des graphies à la Renaissance.

Marie-Luce Demonet

**Professeur des Universités
Littérature française de la Renaissance
Centre d'Études Supérieures de la
Renaissance,
CNRS/Université François Rabelais, Tours**

Les réformes orthographiques proposées à la Renaissance - et pour la plupart contestées - permettent de relativiser les débats actuels sur l'orthographe française. Elles montrent les conflits entre des conceptions différentes de la langue, de la norme et surtout de l'usage, quelles que soient les variations régionales et les volontés des grammairiens. Les écrits de l'époque illustrent bien la divergence entre des graphies manuscrites spontanées, assez peu soucieuses d'orthographe d'usage et de ponctuation, et des usages orthographiques imprimés qui voudraient donner de la langue française une image de civilité à l'antique.

Page 29



Optimiser l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe

Michel Fayol

**Professeur émérite des universités,
membre du Laboratoire de Psychologie
Sociale et Cognitive (LAPSCO) de
l'Université Blaise-Pascal de
Clermont-Ferrand**

Les données dont nous disposons depuis une décennie font apparaître une baisse considérable du niveau des performances orthographiques à l'école et au collège. Cette baisse affecte en priorité les accords et non le lexique. La première partie de mon exposé dressera un bilan des faits établis concernant cette baisse. Une deuxième partie présentera les résultats des recherches visant à identifier les mécanismes impliqués dans les erreurs commises. Une question importante a trait aux possibilités d'améliorer les performances des élèves en tenant compte des conditions actuelles d'enseignement. Dans une troisième partie, je défendrai une approche qui consiste à mettre en place des modalités structurées d'apprentissage, d'en évaluer la pertinence et d'en suggérer la diffusion, d'abord à l'école élémentaire. Les données actuellement disponibles confirment l'efficacité de ces modalités d'intervention : elles seront brièvement présentées et discutées.

Page 41



Qu'entend-on par maîtrise de l'orthographe ?

Olivier Barbarant

Écrivain

Inspecteur général de l'Éducation nationale

Comment évaluer l'orthographe en fin de collège ? La réflexion sur l'élaboration d'une évaluation pertinente servira de point de départ à une intervention relevant à la fois du témoignage et de la réflexion. L'entrée d'une nouveauté dans cet exercice sanctuarisé, la dictée, celle des crispations qui accompagnent la question de l'orthographe, des débats qui ont accompagné la proposition de barème portée par l'inspection générale, viseront à préciser ce qu'on peut entendre par « maîtrise » d'un point de vue pédagogique, au regard des représentations communes et toujours dominantes.

Page 53



***Les bacheliers sont-ils illettrés ? »
(Comment réconcilier
lycéens et étudiants avec le code ?)***

Anne Armand

**Vice-doyenne de l'Inspection générale de
l'Éducation nationale, docteur-ès-Lettres**

Étudiants de BTS, mais aussi de première année de médecine, de CPGE scientifiques économiques et littéraires, pourquoi les bacheliers paraissent-ils à leurs professeurs « illettrés » ? Le sont-ils ? En quoi le sont-ils ? Peut-on encore à ce niveau les faire entrer dans les règles orthographiques ? L'élargissement de la question de l'orthographe à celle de la norme et du code de la langue, dans ses différentes dimensions, peut être une réponse pour les enseignants et un réconfort pour les grands parents : non, leurs petits enfants ne sont pas illettrés

Page 65



Les mystères de la syntaxe.

Jean-Pierre Sueur
Sénateur du Loiret

La syntaxe est souvent présentée comme une matière austère, voire rébarbative.

La présente communication vise à montrer qu'il n'en est rien et que la syntaxe du français, qu'il est vain d'isoler de la phonologie, pas plus que de la sémantique, crée entre l'une et l'autre des liens insoupçonnés par lesquels l'acte de langage se constitue entre routine et mystères.

Page 75



Les « rectifications » orthographiques de 1990
: l'enjeu du débat

Bernard Cerquiglini

**Professeur des universités,
Recteur honoraire de l'Agence universitaire de
la Francophonie.**

L'histoire de la norme graphique est celle d'une lente, courageuse, dans l'ensemble efficace résipiscence. Ayant choisi de son propre aveu, au XVIIe siècle, une orthographe compliquée à l'excès, l'Académie française a mené un travail pluriséculaire d'autocorrection. D'édition en édition de son dictionnaire, qui fait foi en matière graphique, elle a changé la physionomie d'un mot sur deux.

On se doute cependant que toutes les simplifications et régularisations souhaitables ne furent pas opérées ; on peut réfléchir au moyen d'y parvenir de nos jours. Notamment en alliant le droit (l'Académie française) et la science (le savoir des linguistes), en impliquant les autres francophones : c'est ainsi que les « rectifications de 1990 » furent conçues.

Reste à savoir si ces ajustements trouveront grâce auprès d'usagers dont les habitudes graphiques renforcées par l'essor de l'écrit numérique ont accru le respect des formes. L'amour, légitime, de la langue française passe-t-il par l'adoration de ses graphies ? Tel est le véritable enjeu de l'actuel débat.

Page 87



Pierre Muckensturm,
Inspecteur d'Académie honoraire
Membre titulaire de l'Académie d'Orléans
et Marc Baconnet
Président de l'Académie d'Orléans

Conclusions

Page 101

Du pessimisme à l'optimisme

Marc Baconnet¹

Résumé

Quelques points à préciser : les questions à la mode : déclin, décadence de la langue française, l'orthographe...

Présentation de la commission d'enrichissement de la langue française.

Pourquoi ce colloque ?



Depuis longtemps mes collègues de l'Académie me proposaient d'organiser, dans le cadre du Printemps de l'Académie, un colloque sur la langue française. J'avoue avoir hésité à répondre positivement à cette sollicitation, tant la diversité et la complexité des questions à aborder semblent inextricables. On ne peut, face à un tel sujet, ne faire que des incursions ponctuelles. C'est le choix qui a été fait. Prétendre en une journée couvrir l'ensemble des problèmes qui se posent relèverait de l'inconscience et ne pourrait que décevoir votre attente. Nous avons préféré retenir quelques points précis, en nous référant parfois, sans en être esclave, à l'actualité. C'est ainsi que se justifie le programme de cette journée.

Ne vous étonnez donc pas si nous parlerons peu de la décadence ou du déclin de la langue française. D'autres le font tous les jours. Je préfère me référer à ce qui a servi d'introduction à cette journée, l'intervention de Xavier Darcos lors de notre dîner débat du 19 novembre dernier, où,

¹ Président de l'Académie d'Orléans, doyen honoraire de l'inspection générale du groupe des Lettres, Ecrivain.

celui qui est l'ambassadeur pour le rayonnement du français à l'étranger, après avoir été président exécutif de l'institut français, recensait surtout les atouts très nombreux dont dispose encore aujourd'hui notre langue, en particulier, mais pas seulement, dans la francophonie. L'essentiel de sa communication sera publié dans nos *Mémoires 2015*.

Le français connaît les métamorphoses d'une langue vivante.

Lorsqu'on s'interroge sur l'état de notre langue nous sommes condamnés à poser en même temps trois questions :

1- Y a-t-il une décadence de la langue française ?

2- Ou, si le terme de décadence implique trop fortement un jugement moral, voire un parti pris, faut-il plus objectivement parler d'un déclin et d'un recul de la langue dans le monde, en faisant simplement un constat ?

3- Mais on ne peut éviter de se demander au même moment quels sont aujourd'hui les atouts dont dispose notre langue. Chaque question n'a de sens que si on la met en rapport avec les deux autres, et en rapport aussi avec l'histoire de la langue, indépendamment des réponses apportées par les uns et par les autres. Vous imaginez qu'elles sont évidemment différentes et contradictoires. L'essentiel est d'éviter le parti pris et la caricature. Par exemple pour la décadence l'air du temps pencherait à l'évidence pour un certain « rivarolisme », parfois bien porté. Nous avons pensé en faire le sujet d'une intervention (« Pour en finir une bonne fois avec Rivarol et le rivarolisme »²), trop polémique peut-être. Nous avons préféré aborder des sujets plus concrets.

Je ferai simplement remarquer qu'une appréhension honnête, la plus objective possible, de la réalité impose de ne tomber ni dans un pessimisme excessif, ni dans un optimisme béat qui consistent à ne voir qu'un aspect des choses. Ce qui fait commettre ces excès de jugement, dans un sens ou dans l'autre, est l'oubli d'une évidence. Le français est une langue vivante, donc une langue qui évolue, qui bouge, qui par sa vie même fait éclater les normes et les carcans. Une langue n'est jamais fixée, même si la toute-puissance d'un usage savamment et longuement codifié donne l'impression d'un équilibre et d'une clarté acquis pour l'éternité. Il y a des périodes plus stables que

² Son *Discours sur l'universalité de la langue française* fut couronné, le 3 juin 1784, par l'Académie de Berlin et lui valut une grande célébrité. Frédéric II de Prusse fit de l'auteur un membre associé de l'Académie. Rivarol insistait sur la qualité principale du français, la clarté, et lui prêtait les qualités qui semblaient alors appartenir à l'esprit français : « Dégagée de tous les protocoles que la bassesse invente pour la vanité et le pouvoir, elle en est plus faite pour la conversation, lien des hommes et charme de tous les âges, et puisqu'il faut le dire, elle est de toutes les langues la seule qui ait une probité attachée à son génie. Sûre, sociale, raisonnable, ce n'est plus la langue française, c'est la langue humaine. »

d'autres qui font croire que les normes sont fixées une fois pour toutes. Mais il y a aussi des périodes, et nous en vivons une, où les conditions de vie, les progrès fulgurants de la technique, les soubresauts de l'économie, la situation politique du pays dans le monde accélèrent des évolutions qui peuvent même devenir des mutations. Pourquoi la langue, qui est l'expression même de la vie, qui joue, pour les relations et les échanges personnels et culturels le rôle que joue l'économie pour le commerce et les transactions financières, devrait être la seule réalité qui ne connaîtrait aucune fluctuation ? C'est une illusion d'optique qui nous le fait croire.

Mais le dire ne simplifie pas le problème. Cela pose même une difficulté quasi insoluble à ceux qui ont pour mission d'enseigner la langue, car, au moment où on enseigne une langue, en particulier à des enfants, on ne peut enseigner que des choses stables et sûres. Il faut donc transmettre des normes et le respect de la langue, pour apprendre à bien se faire comprendre. C'est par là qu'il faut commencer. Il faut savoir aussi trier l'essentiel de l'accessoire, ce que nous n'avons pas toujours su faire à mon avis. Il faut aussi proposer des exercices intelligents qui combinent l'acquisition nécessaire par la mémorisation des structures de la langue avec une capacité de réflexion qui se préoccupera en priorité du sens des mots et des phrases. Et là aussi nous avons commis des erreurs. Que d'exercices mécaniques privés de contexte, de sens justement, à commencer par le sens de l'apprentissage lui-même, que de dictées mécaniques et inutiles (ou de versions latines mystérieuses et terrifiantes) qui ont souvent conduit au refus plus qu'à l'acceptation.

Bref, pour accepter et comprendre l'évolution d'une langue il faut d'abord en connaître et dominer la structure et l'état dans lequel on la trouve quand on commence à la pratiquer.

1- Pour éviter un pessimisme excessif et un optimisme béat.

Il est vrai que les raisons d'être pessimiste existent. Il ne sert à rien de se les cacher. Je m'en tiendrai à trois constats.

- a - La concurrence et, dans certains domaines, l'invasion de l'anglais est une réalité qu'on ne peut nier. Mais il faut distinguer les domaines où elle se fait sentir. Les échanges entre le français et l'anglais ne datent pas d'aujourd'hui, et nos chers anglais nous ont empruntés autant que nous leur empruntons. Fénelon, *Lettre à l'Académie* 1714 : « *Les anglais ne se refusent aucun des mots qui leur sont commodes, les prenant partout où ils les trouvent chez leurs voisins.* » Une langue s'enrichit d'échanges, c'est un commerce dans tous les sens du terme.
- b - La syntaxe, encore plus que l'usage des mots eux-mêmes, est trop souvent malmenée, au mépris de la clarté de l'expression et du respect de l'interlocuteur. Le constat que bien des jeunes de milieux défavorisés ne disposent que de quelques centaines de mots pour

s'exprimer dans une parataxe des plus primaires et imprévisible est très inquiétant et explique beaucoup de comportements aberrants.

c- La transmission de la langue, pour la première fois dans l'histoire, ne se fait plus exclusivement de personne à personne, mais se fait de plus en plus avec un écran entre les individus : les « machines » (claviers, ordinateurs, SMS...) interviennent et conditionnent de nouvelles pratiques d'écriture et de nouveaux apprentissages (influences sur la syntaxe de la langue). L'écriture faite avec la main est concurrencée par d'autres pratiques. La mémorisation est moins utilisée. Tout cela bouscule les habitudes et les normes et donne l'impression d'une pratique quelque peu anarchique et décérébrée. Dans plusieurs états des USA l'écriture manuscrite n'est plus exigée.

Mais il y a autant de raisons d'être optimiste, que vous connaissez aussi bien que moi. La qualité de la langue, son histoire même et les héritages qu'elle continue de laisser, sa spécificité dans le domaine du droit et de la diplomatie. La langue française est la cinquième langue la plus parlée au monde avec 284 millions de locuteurs, qui représentent 4 % de la population mondiale (une personne sur 26). 212 millions en font un usage quotidien (7 % entre 2010 et 2014) représentant 3 % de la population mondiale (une personne sur 32). Le nombre de francophones continue d'augmenter, mais je me refuse à avancer des chiffres concernant le futur. Ceux qu'on avance me semblent beaucoup trop optimistes (700 millions en 2050 soit 8 % de la population mondiale - une personne sur 13), mais qu'en sait-on vraiment ? En revanche, il est sûr que la grande majorité des francophones sera en Afrique (85 % ?) du fait de la croissance démographique de ce continent.

Le colloque récent tenu ici même, « Les voix d'Orléans », a remarquablement mis en évidence ce rôle spécifique de la langue française.

2- La Commission d'enrichissement de la langue française

En ce qui me concerne, pour illustrer ce que je viens de vous dire et me placer dans la perspective que nous avons choisie, je vous rendrai compte de l'expérience que j'ai acquise en siégeant, pendant plus de quinze ans, à la Commission nationale d'enrichissement de la langue française. Créée par un décret du 5 juillet 1996, modifié par un décret du 25 mars 2015, placée directement sous l'autorité du premier ministre, elle travaille en étroite collaboration avec l'Académie française. Elle a pour mission de répondre aux demandes des différents ministères qui ont besoin de proposer à leur administration, souvent pour des raisons réglementaires, et au-delà aux citoyens, pour les aider à comprendre le sens des mots employés, des équivalents français pour des termes nouveaux et étrangers, très souvent d'origine technique, en donnant la définition du

terme proposé. Il s'agit aussi bien de termes techniques très précis, anglais à 99%, que de mots qui envahissent la langue courante, comme « *coach* » ou « *beach* » ou « *flash ball* ». Cette commission travaille avec dix-neuf collègues dans des domaines très différents (Finances, économie, informatique, sciences et techniques spatiales, chimie, médecine, mer et pêche industrielle, audiovisuel, télécommunications, culture, les sports, l'ingénierie nucléaire, l'automobile, affaires étrangères, toponymie...). Des experts travaillent pour les ministères pour recenser, analyser et répercuter les besoins et les demandes. Elle a examiné quelques 7000 termes nouveaux depuis qu'elle existe, soit en moyenne 300 par an. Les conclusions sont publiées au journal officiel et portées, dans chacun des domaines concernés, à la connaissance des intéressés. Vous pouvez en prendre connaissance en consultant la base de données *France Terme* (www.culture.fr/franceterme) et même si vous le souhaitez faire vous-même des propositions.

Il y a quelques beaux succès, comme baladeur qui a vite remplacé walkman en 1983, courriel, autant employé que mail, et vous avez oublié que ordinateur a fini par supplanter computer. Il y a aussi des échecs : proposer de traduire le *born out* à la mode par syndrome d'épuisement professionnel (2012) n'est pas un gage de succès. Ici on aura l'expression employée dans les textes officiels, et l'expression anglaise dans l'usage courant.

L'essentiel de son travail consiste à apprécier la pertinence des termes nouveaux dont la langue a besoin, ou qui font leur apparition dans certains domaines. La quasi-totalité des termes étudiés sont des termes anglais. On peut dire qu'aujourd'hui des branches entières d'activités, en général les plus essentielles à la vie de tous les jours, emploient en permanence non seulement des termes anglais, mais aussi la langue anglaise, en particulier en économie, en informatique et dans toutes les techniques de pointe (aérospatial). Tous les cas de figure sont possibles : acceptation du terme, francisation du terme, ou traduction par un ou plusieurs mots (mais dans ce cas il faut préciser les différents domaines), quand cela est nécessaire, en particulier pour la rédaction de textes réglementaires et officiels.

C'est donc un bon baromètre pour apprécier simultanément les signes de déficience ou de vitalité de la langue française.

Quelques exemples avec ***Coach***, ***Flash ball*** et deux termes médicaux.

Coach, terme universel, et assez vague, comme c'est souvent le cas de bien des termes en anglais, qui désigne tout ce qui conseille, entraîne, dirige, ne peut se traduire dans toutes les situations où il se présente par un même mot. Ici ce n'est pas la francisation du mot qui pose problème, mais son sens même. Si on le transpose systématiquement, si on le traduit systématiquement toujours par le même terme, on renonce au génie de la langue, incontestablement plus riche que l'universel et unique *coach* qui ne veut plus rien dire.

Or le coaching est devenu une profession, d'ailleurs non réglementée, en pleine expansion. L'Université de Paris VIII offre un diplôme d'études supérieures d'université (DESU) intitulé « Conseil et ressources humaines : *coaching* ».

Cocher ne peut convenir pour des raisons trop évidentes (il y a un nom, mais il n'y a pas de verbe, ou alors risque de confusion « cocher une case »). *Mentor et mentorat*, ainsi que *poullain* se sont imposés, contre toute attente, dans le monde de l'entreprise. Mais *entraîneur* est de moins en moins employé dans le monde sportif.

Accompagner, aider, assister, conseiller, encadrer, entraîner, former, guider, soutenir, suivre... peuvent parfaitement décrire l'activité du coach, ainsi que les noms qui en dérivent. Faut-il se priver de toutes ces nuances ? Face à l'apparition d'un « coach médical » désignant « un ensemble de méthode et de pratiques visant à conseiller et à accompagner une personne confrontée à un choix dans le domaine de la santé ou de l'hygiène » nous avons retenu *conseil, accompagnement*. Au Canada, pays touché depuis longtemps par ce phénomène, *coaching* a pour équivalent *assistance professionnelle* ou *accompagnement professionnel*, ou *individuel*

L'exemple de ***Flash-ball***, arme fabriquée par Verney-Carron à Saint-Étienne. La définition officielle est « Arme à létalité atténuée », ce qui est difficile à faire passer dans l'usage quotidien, et même dans l'usage des policiers qui s'en servent. Mais ce vénérable fabricant qui fournit les armées françaises depuis 1660 a fait de *Flash-ball* une marque déposée. Impossible donc de lui donner le nom du fabricant, comme on le fait traditionnellement en France (le *Chassepot*, le fusil *Lebel* ou *Gras*) et aussi à l'étranger (la célèbre *Kalachnikov*). Nous avons proposé, toujours en nous fondant sur l'usage militaire (le FM pour fusil mitrailleur) de l'appeler familièrement PBM (pistolet à balles molles).

« La pratique consistant à exagérer la gravité de troubles mineurs, voire à inventer des maladies, afin de développer un marché pour de nouveaux traitements », désigné dans le monde médical de la planète par l'expression « *disease mongering* », nous avons retenu et réussi à faire passer « knockisme » (déc. 2015) Merci au docteur Knock

À partir du mot l'anglais *virtopsy*, condensé de « *virtual autopsy* » (« Autopsie non intrusive réalisée par des techniques d'imagerie médicale ») nous avons proposé *virtopsie*, simple francisation d'un mot anglais facile à utiliser.

Comme on peut le constater une grande souplesse préside aux solutions proposées, sans aucun a priori.

3- Pour conclure

Pour conclure, si l'on veut jeter un regard distancié sur l'évolution de notre langue depuis quelques siècles, on peut dire qu'autrefois il s'agissait de normaliser des pratiques très diverses (parlers locaux, patois, dialectes, jargon des métiers et artisans, langue des bourgeois, de l'aristocratie, de la cour...) : la norme allait au-devant d'une langue qu'on harmonisait.

Aujourd'hui c'est la langue qui court devant, et les nouvelles normalisations ont du mal à suivre.

Donc la norme, qui était plutôt **en avance** sur la pratique de la langue, est maintenant **en retard**.

Est-ce que les qualités du français peuvent être éventuellement un handicap dans le monde d'aujourd'hui, avec les exigences des moyens de communications et les réalités à exprimer : technologiques, scientifiques, économiques ... Là où l'anglais emploie souvent un seul terme, le français est obligé d'en utiliser plusieurs. Il n'est pas le seul à connaître ces difficultés (cf. l'arabe pour exprimer tout ce qui est du domaine de la technologie).

Notre langue restera une langue d'usage international à quelques conditions : qu'elle renonce à la raideur de son usage académique, qu'elle retrouve l'audace et l'inventivité qu'elle a connues à certaines périodes de son histoire, qu'elle reconnaisse la légitimité de ses différentes variétés et acclimate des mots nouveaux de diverses origines, tout en gardant le souci de précision qui la caractérise et que l'anglais ne possède pas au même degré.

Cela suppose de renoncer à des habitudes et des idées reçues qui ne sont pas forcément pertinentes : la normalisation excessive du bon usage, la méfiance du plurilinguisme, qui peut être une source d'enrichissement.

Mais plus profondément le rayonnement d'une langue est inséparable de la puissance politique et surtout économique. Ce ne sont plus les victoires militaires qui véhiculent avec elles la pratique d'une langue, c'est l'économie dominante qui impose sa langue, parce qu'elle impose d'abord sa technologie et sa puissance commerciale. Il se crée ainsi une relation étroite entre les forces qui diffusent une langue, et cette langue qui traduit ces forces et leur donne une réalité conceptuelle qui peut à son tour transformer la représentation et la pratique que nous avons du monde.

Nous pouvons avoir présentes à l'esprit ces considérations en entendant les différentes interventions qui vous sont proposées. Elles traiteront d'autres sujets, mais en filigrane vous retrouverez les questions et les réponses que je vous ai suggérées. Je vous remercie.

L'étude du français parlé : des corpus aux humanités numériques

Gabriel Bergounioux³

Résumé

L'analyse du français a été réalisée à partir de sources écrites, notamment littéraires. L'invention de moyens de reproduction du son (du phonautographe aux enregistrements numériques) et le traitement informatique de données en masse permettent d'avoir aujourd'hui une vision différenciée de l'état et de la dynamique de la langue, comme le montre l'Enquête Sociolinguistique à Orléans (ESLO).



Introduction

La connaissance des langues – qui ne se confond pas avec leur maîtrise –, a fait un pas décisif avec l'avènement de l'écriture qui a reconfiguré l'appréhension que nous pouvons avoir de leur forme et de leur fonctionnement. Un dictionnaire n'a pas d'existence indépendamment des usages scripturaux qui l'ont rendu possible, et nécessaire. Sa disposition ne matérialise pas un schéma cognitif qui serait organisé de façon équivalente dans le cerveau. C'est le produit d'une pratique graphique qui tend à se fixer dans l'établissement de listes comme l'a montré Jack Goody⁴. En Occident, l'imprimerie en a parachevé la présentation en suivant l'ordre alphabétique.

³ Docteur-ès-Sciences du langage, professeur des universités, Université d'Orléans

⁴ Dans *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage* (Minuit, 1979), J. Goody démontre comment la confection de généalogies, d'inventaires, de glossaires est liée de façon consubstantielle aux pratiques des scribes.

Si l'écriture est un formidable outil d'accumulation, de transmission et de rationalisation, elle introduit une distorsion entre l'objet et sa représentation en sorte qu'inversant l'ordre des événements, on en est venu le plus souvent à juger de la langue orale à partir de l'écrit, comme si celle-là n'était qu'un écart, une imperfection par rapport à celle-ci. Pourtant l'écriture est un instrument advenu tardivement dans l'histoire de l'espèce. Elle a tout au plus cinq mille années d'existence, à rapporter aux cent cinquante mille dont l'Homo sapiens est crédité. Son emploi est secondaire, mineur (on parle bien plus qu'on n'écrit) et approximatif (l'écriture élimine une grande partie des propriétés de la parole). Cette inversion de la représentation qui considère l'oral par rapport à la norme écrite n'est pas l'apanage des gens de culture. Un enfant de milieu populaire que voulait enregistrer Claire Blanche-Benveniste se défilait, parce que, disait-il il faisait « des fautes d'orthographe en parlant ».⁵

Parce qu'aujourd'hui encore il y a autant de langues non écrites que de langues écrites, aussi et surtout parce qu'une langue c'est avant tout ce qui s'entend et non ce qui se lit (même en lecture silencieuse résonne en nous une parole), il revient au linguiste d'ouvrir le champ de la recherche en deçà des textes. Laissant aux philologues ce qui relève de leur domaine, il lui appartient de décrire la langue telle qu'elle est dans les échanges et non telle que les livres en fournissent l'image.

1- Connaître les langues à l'oral, par l'oral

L'écriture est un artefact contingent. Des civilisations peuvent accéder, sans production graphique, à un haut degré de raffinement culturel, esthétique, poétique. Les textes fondateurs des civilisations ont d'abord été transmis à partir de récitations orales, de *l'Iliade* au *Rig Veda*, des *Évangiles* à la *Chanson de Roland*. Mais l'écriture a changé radicalement les conditions d'accès aux cultures. Aujourd'hui, dès qu'un linguiste, ou un anthropologue, entreprend d'accéder à une langue encore non décrite, il commence par en définir la phonologie, établit des équivalences sons/lettres et s'attache à transcrire des mots, des phrases, des mythes enfin.

Dans ces opérations, bien des qualités de la langue sont perdues. D'abord leur lien au contexte, bien sûr. *Verba volant*. Même consignées, les paroles s'égaient loin de l'endroit et du moment où elles sont nées. Que voulait dire cet enfant qui déclarait, interviewé à l'école : « Il y a Robert, aussi, le gros à la maîtresse » ?⁶ Pour le comprendre, il fallait revenir à l'échange qui portait sur les dictionnaires utilisés en classe, les *Petit Larousse* des élèves et le *Robert* de l'institutrice. Ensuite,

⁵ Claire Blanche-Benveniste et Colette Jeanjean, *Le Français parlé* (Didier, 1987).

⁶ Enquête réalisée à l'École du Jardin des Plantes (Orléans) en 1987-1988.

l'écriture ne conserve pas l'intégralité de la perception acoustique : certaines réalisations sont effacées, tels que les clics, les expirations bruyantes, les raclements de gorge, aussi le zozotement, les prononciations étrangères, les accents.

Au moment de l'acquisition des compétences scripturales, les apprenants sont entraînés à conformer un signal de parole à une figuration normée où sont éliminées les redites, les amorces, où sont restitués des segments absents. On entend « i part » mais on écrit « il part » et on croit avoir entendu « il part ». En effet, l'écoute ne constitue pas l'interprétation passive d'un signal acoustique : c'est une opération complexe d'adaptation, de filtrage, d'assignation des sons à des unités de langue, de compréhension des phrases. Rien de plus difficile, une fois ces capacités d'écoute acquises, que de réaliser une transcription fidèle.

Deux exemples, choisis sur un même mot, permettront d'illustrer combien peut différer ce qui est noté et ce qui est prononcé et jusqu'où va notre capacité à ne pas percevoir ce que nous disons. Les enfants, en début d'apprentissage, troublés par la présence du [R] n'identifient pas le mot orthographié « parce que » qu'ils utilisent sous la forme /pask/ et ce avant même, comme J. Piaget l'a montré, de maîtriser le principe de relation causale – la langue anticipant la logique, la syntaxe précédant le raisonnement. Lorsque Paul Passy, l'un des trois créateurs de l'Alphabet Phonétique International en 1888, avait invité son collègue danois K. Nyrop à Paris devant qui il faisait état de cet amuïssement du /R/, son père, Frédéric Passy, qui assistait à l'entretien, s'était indigné. Et quand le fils avait demandé à son père les raisons de son désaccord, celui-ci avait rétorqué, insensible à la contradiction : « Pasqu'on dit pas pasque »

Paradoxe du lettré. Les formations universitaires préparent à la découverte des grands auteurs, pas à l'observation du français ordinaire. Un linguiste ne peut approfondir sa compréhension des mécanismes de la langue qu'en la fixant par l'écriture. Ce faisant, il interpose devant ce qu'il cherche à connaître un écran qu'il a lui-même dressé. Les livres, l'écrit de manière générale, offrent un matériau prêt à l'emploi, prétraité, qu'il est possible de reprendre à loisir, qui n'expose pas aux intempéries, aux rebuffades, aux pannes de micro et pire encore, pour celui qui fait l'enquête, à des réécoutes en boucle – surtout celle de sa propre voix, si difficile à supporter. Aussi les corpus oraux aujourd'hui se mesurent-ils en centaines de milliers voire en millions de mots, les corpus écrits en centaines de millions voire en milliards⁷.

Dès qu'il s'agit de recueillir de la parole, ou plutôt des échantillons de la langue parlée, trois difficultés se présentent d'emblée :

⁷ Le British National Corpus (BNC) comprend dix millions de mots pour la partie orale, le Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) neuf et l'Enquête Sociolinguistique à Orléans (ESLO) sept, tout comme le Corpus of Spontaneous Spoken Japanese (CSSJ).

- la *labilité* : l'instantanéité du signal qui s'efface aussitôt que proféré ;
- l'*instabilité* : l'écrit offre une image homogène de l'expression et visualise la hiérarchie des productions (une facture ne ressemble pas à un magazine), pas l'oral ;
- la *vulgarité*, dans l'acception de ce mot en ancien et moyen français.

Pour accéder à la langue telle qu'elle est, il faut d'abord surmonter des préjugés sociaux. Qui est censé aujourd'hui représenter le « bon usage » auprès de l'ensemble des locuteurs ? Le dialectologue, pour décrire tel vernaculaire très localisé, part en quête d'un témoin authentique, celui dont le « patois » n'aurait pas été contaminé par une profession imposant des déplacements sur de longues distances, des séjours prolongés loin de chez lui ou une nuptialité extra-cantonale. Et la phrase de Buffon, « **Une mouche ne doit pas tenir dans la tête d'un naturaliste plus de place qu'elle n'en tient dans la nature** »⁸, serait facilement transposable à ce que les linguistes recherchent dans les langues. Il y a pléthore de discussions sur les nuances à introduire entre les synonymes au cours du XVIII^e siècle mais aucune description systématique du français en usage dans les rues de Paris. Pour revenir aux dialectes, on voit éliciter dans la culture des sociétés rurales ce qui correspond le mieux à ce que des messieurs venus de la ville veulent en savoir, ce qui s'écarte le plus de leurs pratiques de citadins ; on folklorise l'informateur.

Dans ce contexte, une étude scientifique du français parlé est longtemps restée un vœu pieux, au moins jusqu'aux années 1950. Examinons comment les trois obstacles mentionnés (labilité, instabilité, vulgarité) ont été abordés depuis l'invention de l'enregistrement sonore jusqu'à aujourd'hui.

2- Labilité

Si le rêve de conserver les paroles est ancien, les techniques pour y parvenir – si simples dans leur principe qu'on aurait pu techniquement fabriquer les appareils dès le XVII^e siècle – dépendaient non de compétences mécaniques mais d'une compréhension des principes de l'acoustique dont il faut attendre le milieu du XIX^e siècle, avec les recherches de Hermann von Helmholtz (1821-1894), pour qu'en soient formulées les équations.

Le premier enregistrement au monde dont nous avons conservé la trace a été effectué en 1860 par Scott de Martinville au moyen de son « phonautographe » dont il avait déposé le brevet

⁸ *Discours sur la nature des animaux*, 1753, tome IV, p. 92.

trois ans auparavant. Les vibrations de la voix étaient reportées sur un papier qui se déroulait au fur et à mesure qu'on parlait mais l'empreinte sur la feuille restait muette. On ne pouvait restituer ce qui avait été dit, seulement contempler les tracés charbonneux. En 2008, ce qui avait été proféré a été déchiffré et nous savons que la plus ancienne trace d'une voix n'est plus, comme on l'avait cru, « Mary had a little lamb » récité par Edison mais « Au clair de la lune ».

La réalisation d'un appareil qui assurait à la fois l'enregistrement et la reproduction du son est due à un poète, Charles Cros, qui a soumis son projet de « paléophone » le 16 avril 1877 à l'Académie des sciences. Celle-ci n'en ayant cure, c'est à Edison – qui travaillait de façon indépendante – qu'est revenu, en décembre 1877, le mérite de l'invention du « phonographe » qui gravait et lisait des cylindres. Emile Berliner, en 1886, a conçu le « gramophone » qui utilisait des disques.

Des savants, linguistes comme Hubert Pernot (1870-1946), ou anthropologues, comme Léon Azoulay, ont compris d'emblée quel pouvait être l'intérêt de ces appareils pour la recherche. H. Pernot a réalisé les premiers enregistrements universitaires en France à l'occasion d'un travail de terrain mené en Grèce, en 1897, pour étudier les dialectes néo-helléniques. L. Azoulay (né en 1862) a mis à profit la tenue à Paris de l'Exposition universelle de 1900 pour recueillir des données dans différentes langues, en japonais notamment : ce sont les plus anciens cylindres de la BnF.

Et le français ? En 1911, au moment de la fondation des Archives de la Parole que l'Université de Paris consent à patronner, c'est la mairie de Paris qui prête les locaux de la rue des Bernardins. Ferdinand Brunot (1860-1938), célèbre pour sa monumentale *Histoire de la langue française*, par ailleurs maire du XIV^e arrondissement, est à l'origine de cette création. On doit à son activité la réalisation d'enquêtes dialectologiques dans les Ardennes avec Charles Bruneau en 1912 et, seul, en Berry et en Limousin en 1913. Le matériel et le personnel sont mis à sa disposition gracieusement par la maison Pathé. Bien que Brunot soit le titulaire de la chaire d'histoire de la langue française à la Sorbonne, il a fallu la diligence de la municipalité et l'évergétisme d'un industriel pour qu'on recueille de façon systématique un témoignage des parlers métropolitains.

Le français ordinaire est représenté par quatre entretiens de F. Brunot avec trois artisans du meuble parisiens, soit dix minutes environ, la durée d'un cylindre étant de deux minutes et trente secondes⁹. Le reste, ce sont des enquêtes sur les patois, les propos de personnes notables, des langues étrangères. On connaît « Le Pont Mirabeau » d'Apollinaire dit par l'auteur. On entend les voix d'E. Durkheim, d'A. Meillet... Le plus intéressant reste la volonté affichée de produire de

⁹ On aura reconnu le format auquel se conformera la chanson de variété quand la diffusion musicale aura renoncé aux couplets à rallonge de la complainte chantée au coin des rues.

l'archive, pas seulement d'assurer la conservation du dépôt légal qui sera l'une des missions de la Phonothèque nationale créée en 1938 par Jean Zay.¹⁰

On pourrait croire la question de la labilité résolue. On dispose à présent de supports de très grande qualité, d'un cadre juridique, de moyens de diffusion (Internet) et d'un travail scientifique accompli par plusieurs centaines de laboratoires en France et à l'étranger. C'est exactement le contraire. Personne aujourd'hui n'est à même d'indiquer de quelle manière sera assurée la conversion dans vingt ans, voire dans dix ans, du son. En soixante ans, on est passé du disque à la bande magnétique, aux cassettes, aux disquettes souples, aux disquettes rigides, au disque dur externe, aux clés USB et maintenant au Cloud. A chaque étape, pour conserver l'accès aux données, les archivistes ont dû garder à la fois les appareils qui lisent ces différents formats, pour la partie informatique les logiciels (avec le langage de programmation), et s'assurer de techniciens et d'ingénieurs qui sachent comment utiliser, voire réparer, le matériel et accéder aux données. La BnF mobilise en permanence du personnel pour transférer, sur les formats que les changements technologiques imposent, tout ce qui est menacé d'obsolescence irréversible, voire d'autodestruction, en commençant par certains supports dont la durée de vie est faible, les cassettes vidéo des années 1970/1980 par exemple.

Il y a un autre risque : celui d'avoir en stock toutes les données nécessaires pour répondre à une requête sans avoir la possibilité de les localiser. Pour savoir si dans tel enregistrement il a été ou non question de tel ou tel événement, pas d'autre solution que d'écouter la bande en entier. Une heure de recherche, c'est une heure d'écoute. Supposé qu'aient été surmontées les difficultés juridiques (qui est propriétaire d'un enregistrement : celui qui parle ? celui qui enregistre ? celui qui a passé commande de l'enquête ? l'institution qui l'héberge ?), il reste encore à établir les informations sur le contenu, quels que soient le format, la plateforme d'hébergement voire la langue de la requête.

Dans ce domaine, les maîtres-mots sont :

- *open source* : les outils informatiques utilisés ne sont pas verrouillés, le code est à disposition de tous les utilisateurs,
- *creative commons* : cette licence permet aux producteurs d'œuvres de se soustraire légalement au droit d'auteur, en particulier aux contraintes résultant d'appropriations commerciales,
- *interopérabilité* : les moteurs de recherche doivent pouvoir être adaptés à tous les formats, tous les codages,

¹⁰ Cf. Pascal Cordereix « La difficile naissance du dépôt légal du "disque" en France (1925-1938) », in *Jean Zay, Invention, Reconnaissance Postérité* (P. Allorant, G. Bergounioux et P. Cordereix éd., Tours, PUFR, 2016), p. 45-57.

- *annotation* : afin de pouvoir traiter de façon automatique les informations présentes dans les données et/ou la transcription en enrichissant la ressource par des commentaires et des renvois,
- *web sémantique* : pour effectuer un catalogage à partir de quinze principes qui permettent de classer et hiérarchiser les ressources audio en fonction de leur contenu par l'établissement d'un jeu de métadonnées (l'équivalent de la fiche bibliographique pour un livre).

Les discussions pour aboutir à la définition de normes internationales sont vives. On citera quatre exemples parmi les plus connus :

- XML (*Extensible Markup Language* = langage de balisage extensible) : un métalangage de balisage informatique qui permet un échange automatisé de contenus entre des systèmes d'information hétérogènes,
- OLAC (*Open Language Archives Community* = Communauté pour des archives linguistiques librement accessibles) qui, depuis 2000, vise à créer des modalités de recherche unifiées dans les bases de données de ressources linguistiques codées en XML,
- EAD (*Encoded Archival Description* = description archivistique encodée) : un standard d'encodage des instruments de recherche utilisé par les bibliothèques et les musées pour décrire des collections de documents ou d'objets à partir d'une DTD (*Document Type Definition* = définition de type de document) et d'un Schéma XML,
- RDF (*Resource Description Framework* = Spécification descriptive des données) : un modèle de graphe destiné à décrire de façon formelle les ressources Internet et leurs métadonnées de façon à en permettre le traitement automatique. C'est le langage de base du web sémantique.

Il y a un débat qui n'est pas tranché dans l'alternative entre la définition de principes a priori qui fixeraient les règles de production et d'exploitation par une instance internationale d'une part, et la confiance accordée à l'émergence d'une solution à partir d'une sélection naturelle opérant entre les solutions en concurrence d'autre part. L'opposition reflète pour partie un affrontement entre la logique d'un bien public à partager librement et universellement et les perspectives offertes par les profits tirés de l'exploitation de brevets.

3- **Instabilité**

L'écriture lisse les réalisations de la parole en dissimulant les variations linguistiques. La lacune majeure dans la reconstitution de l'histoire des transformations qui ont conduit du latin au français, entre le IV^e et le IX^e siècle, tient à la disjonction entre l'évolution de la langue parlée et la

persévérance d'une langue écrite, d'un emploi « officiel » (celui des *offices*, des bureaux de l'administration civile et religieuse) qui demeurait fidèle à la langue de Rome, privilégiant une forme *ne varietur* dès qu'il s'agissait de consigner par écrit. Significativement, au moment où le Concile de Tours (813) prescrivait que les homélies ne soient plus prononcées en latin mais en « *rusticam Romanam linguam aut Theodiscam, quo facilius cuncti possint intellegere quae dicuntur* »¹¹, la renaissance carolingienne restaurait une expression latine soutenue qui rendait plus nécessaire encore la notation des langues vulgaires. Il faut pourtant attendre les Serments de Strasbourg (842) pour disposer d'un premier texte dans un idiome roman¹², les clercs demeurant attachés au latin qui servira continûment de référence pour la néologie, éloignera l'orthographe du français de la phonétique et fournira les modèles stylistiques.

Enregistrer ce qui se dit impose de procéder à une sélection. On peut se suffire d'un échantillon, obtenu auprès de quelques locuteurs considérés comme exemplaires, ou tenter au contraire de couvrir un large spectre de productions, représentatif des différentes variations qu'on répertorie en cinq types :

- diachronique : le changement dans le temps, du sanskrit au hindi par exemple, sur quoi s'est fondé le premier état de la linguistique, la grammaire historique – le comparatisme. Les transformations peuvent être rapides ou lentes, variable d'un endroit à l'autre, elles sont intrinsèques. Toute langue change tout le temps.

- diatopique, autrement dit dialectal : la différenciation territoriale aboutit au paradoxe d'un continuum à l'intérieur duquel on découpe, à partir d'un faisceau d'isoglosses (des différences phonétiques ou morphologiques), des langues fixées par une orthographe et imposées à l'intérieur d'un pays, d'une région par l'administration, l'enseignement, la religion...

- diastratique, ou sociolinguistique, correspondant aux diverses *parlures*¹³.

- diamésique selon le genre de discours : prononcer une plaidoirie et indiquer une recette de cuisine ne se conforment pas aux mêmes prescriptions.

- diaphasique puisque chacun conserve par devers soi, au-delà de ces différents conditionnements, la possibilité de s'exprimer de façon variée, selon les circonstances, en fonction de son interlocuteur.

¹¹ « en langue romane ou germanique des campagnes, afin qu'il soit plus facile à tout un chacun de comprendre ce qui est dit ».

¹² Voir Bernard Cerquiglini, *La Naissance du français*, Paris, PUF, 1991.

¹³ Le terme est celui de Jacques Damourette et Edouard Pichon : « Nous appelons *parlure* la langue telle qu'elle est parlée par les gens d'un niveau social donné. », *Des Mots à la pensée*, Paris, d'Artrey, t.1, 1930, p. 46.

La première tentative systématique de description du français parlé a été le programme du Français élémentaire – rebaptisé Français fondamental – dans les années 1950¹⁴. Il s’agissait d’une riposte au BASIC (*British American Scientific Industrial and Commercial*) English qui comprend au départ huit cent cinquante mots (dont seulement dix-huit verbes), plus cent cinquante noms et adjectifs thématiques selon le domaine d’application et mille de plus pour disposer d’un vocabulaire considéré comme suffisant. C’est une variété de langue auxiliaire, dérivée d’une langue de référence dont elle constitue une extraction très partielle, jusqu’à justifier la critique la plus souvent émise à son encontre : « Ce n’est pas basique et ce n’est pas de l’anglais ».

Le Français Fondamental tenait compte d’une certaine efficacité pragmatique du BASIC English utilisé dans les corps d’armée « indigènes » recrutés en Asie et en Afrique par les Anglo-Américains durant la 2^e Guerre Mondiale. Il est conçu avant tout pour prévenir le choc des indépendances – la disparition du néerlandais en Indonésie et certaines déclarations des leaders tiers-mondistes laissant augurer le pire. Il devait apporter aux petits enfants de l’Empire colonial l’instruction minimale qui assurerait la survie du français dans des régions où la domination de la métropole touchait à sa fin.

Alors que l’inventeur du BASIC English, Charles Kay Ogden (1889-1957), était avant tout un logicien dont le projet se fondait sur la prise en compte des besoins de communication, les promoteurs du Français Fondamental ont choisi de recourir à une démarche empirique. Ils ont fait réaliser des séries d’enregistrements dont le dépouillement statistique devait permettre de déterminer quelles seraient les ressources nécessaires à l’expression. Il existait, depuis les années 1920, aux Etats-Unis, des inventaires lexicaux du français fondés sur l’écrit, d’abord littéraire puis journalistique. En cela, malgré ses limites, le Français Fondamental, était novateur. Il ne l’a pas été dans ses méthodes puisque les supports choisis pour la collecte (des disques magnétiques) ont été effacés sitôt les transcriptions réalisées en sorte qu’il ne reste, à notre connaissance, pas d’autre trace que les textes dactylographiés. Quant aux applications, elles sont demeurées mineures, la vingtaine d’états indépendants de l’Afrique subsaharienne qui ont conservé le français comme langue officielle refusant d’utiliser cet ersatz dans leur enseignement et les emplois quotidiens favorisant plutôt l’apparition de nouveaux dialectes comme le nouchi¹⁵.

La deuxième initiative, c’est ESLO, l’Enquête Sociolinguistique à Orléans. Avec l’avènement d’un gouvernement travailliste en Angleterre, soucieux de réformer un système

¹⁴ Georges Gougenheim, René Michea, Aurélien Sauvageot et Paul Rivenc, *L’Élaboration du Français fondamental*, Paris, Didier, 1964.

¹⁵ Le nouchi est un dialecte du français parlé à Abidjan, apparu d’abord comme une langue de jeunes dans les années 1980, avec des emprunts aux langues africaines et à l’anglais.

éducatif figé dans une discrimination entre écoles publiques de qualité médiocre et public schools, une révision des programmes était mise en chantier qui intégrait la fin de la relation coloniale et la construction européenne. Sortant de son splendide isolement, le Royaume-Uni entendait promouvoir l'apprentissage oral des langues vivantes grâce au magnétophone.

Une équipe d'universitaires britanniques a réalisé ce projet dans les années 1967-1970. Ils avaient sollicité le Ministère de l'Éducation nationale en France afin de disposer librement des ressources publiques disponibles en matière de français parlé. L'autorisation accordée, il s'est avéré que rien de satisfaisant n'était disponible dans les fonds d'archive et par défaut, pour obtenir des propos plus spontanés que ceux des animateurs de la radio et de la télévision (des speakers de l'ORTF comme on disait alors), ils ont résolu de constituer leurs propres données. ESLO réunit 300 heures d'enregistrement, un témoignage unique concernant les usages. Voici à titre d'illustration les propos recueillis en 1969 d'un pâtissier alors âgé de trente-trois ans à propos de Mai 68 :

alors je crois que dans les étudiants y a eu une poignée de de durs quoi qui ont tellement bien comment je vous dirai tramé toute cette histoire-là et tellement entraîné tout le monde que ça s'est joué là et y a eu des des des entraîneurs nous on appelle ça des des bons-à-rien ils ont profité de tout et qui ont fait ils ont semé la pagaille et ils ont tout cassé euh puisque je vous dis y a des soirs parce que moi je on travaille la nuit on a mis la on met la radio toutes les nuits ah ben je vous prie de croire que y a des que y a des nuits c'était c'était pas joli ah non non c'était pas joli enfin moi je crois que ça vient de là euh ben du retard donné à l'université ça a été exploité qui ont été exploités par des jeunes euh les jeunes étudiants pas souvent pas tout le temps des Français qui ont comment je vous dirai euh qui ont encadré leurs troupes quoi puis ils les ont montés contre le gouvernement et contre la police et et et qui ont semé la pagaille partout puis après ben il est venu se joindre tout ce qu'on veut les les clochards les des bandits des gangsters des tout ce qu'on veut est venu s'y joindre après puisque la Sorbonne c'était pareil.

On pourrait revenir sur ce que requiert un corpus : le souci de conserver les enregistrements, les renseignements collectés sur les locuteurs et les situations d'enquête, la qualité des transcriptions, le catalogue, l'exploitation à des fins didactiques (un manuel rédigé à partir d'ESLO a rencontré un grand succès dans le secondaire en Angleterre : *Les Orléanais ont la parole*¹⁶). On mentionnera parallèlement le travail entrepris au Québec dans la mouvance du parti indépendantiste.

¹⁶ Les auteurs sont Patricia Biggs et Mary Dalwood. La première édition de l'ouvrage paraît en 1976 chez Longman à Londres. Il en existe une adaptation en allemand.

Une nouvelle enquête, baptisée ESLO2, a été entreprise par les linguistes de l'Université d'Orléans sous la direction d'Olivier Baude¹⁷, avec une attention particulière pour l'enchaînement des opérations nécessaires à l'exécution du programme, notamment le catalogage, l'archivage et la diffusion conduits en partenariat avec le service des documents sonores de la BnF.

Reste pendante la question de la représentativité. L'Institut de Linguistique Française, une fédération de recherche du CNRS, a proposé le lancement d'un « Corpus de Référence du Français » sur le modèle du BNC, du CREA ou du CSSJ. Aujourd'hui, une grande langue de culture doit pouvoir disposer d'une ressource de ce type, avec un outillage associé pour son exploitation et un transfert vers l'enseignement, les technologies de la langue et les applications informatiques (reconnaissance de la parole, fouille de données, indexation automatique...).

4- Vulgarité

La question de la norme de référence du français parlé a surtout été affaire de grammaire et de lexique. On est frappé de ne trouver à peu près aucune notation sur ce sujet dans la galerie de portraits que dresse Saint-Simon dont la vigilance dans la peinture des mœurs est pourtant rarement prise en défaut. Quand Palsgrave a publié en 1530 en anglais la première grammaire du français, *Lesclaircissement De La Langue Francoyse*, il s'est contenté d'une référence géographique, mentionnant les pays entre Seine et Loire. Un siècle plus tard, lors de la fondation de l'Académie française, c'est aux écrivains qu'a été confié la tâche d'édicter les principes du bon usage alors que Malherbe, si l'on en croit le témoignage de Racan, s'en rapportait aux crocheteurs du port au foin non comme à ses maîtres de langue mais comme à ses témoins d'acceptabilité.

L'extension de la scolarisation et les bouleversements introduits par la Révolution, la francisation progressive du pays, ont rendu impérative l'identification d'un usage de prestige qui délaissait les questions d'accent régional en promouvant comme modèle la langue classique. Le destin, à l'école primaire, des fables de La Fontaine qui ne sont vraiment pas des modèles de phrasé populaire est révélateur, comme l'était le choix de Littré de composer son dictionnaire en intégrant des milliers de mots dialectaux et techniques mais en excluant les œuvres littéraires inspirées par le romantisme, se fixant comme point de mire un état de langue figé au XVIII^e siècle.

Face à la nécessité d'une enquête sociolinguistique, les résistances des locuteurs ne sont pas moindres que celle des linguistes. L'exigence du bien dire formulée par Boileau, qui imprègne l'éthique du savoir, veut la « pureté » de la langue. Elle oblitère ce qui est plus important encore : le bien entendre. Chacun est impliqué dans des échanges variables, venus de locuteurs ayant des

¹⁷ Olivier Baude et Céline Dugua, « (Re)faire le corpus d'Orléans quarante ans après : *quoi de neuf, linguiste ?* », *Corpus* 10, 2011, p. 99-118.

compétences différentes, et si les différences sociales (et les origines nationales) tendent à se substituer aux variations dialectales, la diffusion mondiale du français appelle une compétence d'auditeur plus ouverte, plus variée, plus riche que la compétence de locuteur. Si c'est par centaines que se parlent à Orléans des langues de tous les pays, impulsant une dynamique du changement qui ne se résume pas aux effets de l'anglais, l'avenir du français se joue en Afrique où les changements seront décisifs pour la forme que prendra notre langue.

En attendant, c'est de l'intérieur que le français bouge. Écoutons Kevin (24 ans, plaquiste) tel que le restitue la transcription d'ESLO2 :

Kevin : ben déjà la mer op- enfin je sais pas j- on est pas trop c'est pas qu'on n'est pas montagne #1 mais montagne c'est l'hiver #

Enquêteur : #2 ah oui #

Kevin : et faut vraiment les sous là alors que l'été bon ben c'est plus c'est plus abordable d'aller à la mer et tant qu'à faire autant se faire des belles vacances

Enquêteur : oui oui oui et après c'est euh c'est camping c'est euh

Kevin : camping c'est si admettons on se permet de partir quatre jours admettons à je sais pas à la Palmyre des trucs comme ça ça c'est dans l'année si on peut c'est déjà arrivé mais une fois quoi

Enquêteur : oui oui

Kevin : sinon non ben ouais enfin ouais par contre ouais camping

Enquêteur : oui

Kevin : en fait on va au moins cher si admettons on est plusieurs et que enfin c'est jamais arrivé mais si on va se regrouper avec des gens on va pouvoir euh louer une villa ou un appart ben on va le faire d'autant plus que c'est plus abordable des fois sinon si y a pas le choix ben #1 camping toile de tente et puis voilà #

Qu'il s'agisse de la prosodie, du lexique, des connecteurs et des particules de discours, un état du français qui est celui de la génération de ce millénaire se donne à entendre. Même si tout le monde le comprend, ici, il n'en est pas de même d'une collègue québécoise qui avouait ne pas se reconnaître dans cet usage.

Conclusion

Les corpus oraux comme ESLO relèvent des « humanités numériques », c'est-à-dire de l'ensemble des procédures qui prennent en compte les transformations introduites dans les sciences

humaines par l'informatique. Il y a quarante ans, une étude de grammaire se fondait sur quelques dizaines, au mieux quelques centaines d'exemples. Aujourd'hui, on les compte par millions et les conclusions qu'on en peut tirer modifient notre perception, peut-être parce que la familiarité que nous avons avec le français ne nous permettait pas de le voir tel qu'il est. ESLO est une des façons dont la linguistique a pris acte de la transformation des pratiques scientifiques sans que personne ne soit à même de pouvoir prédire ni où nous devons être rendus dans vingt ans, ni comment le français aura changé d'ici là.

Tentatives de modernisation de la langue et des graphies à la Renaissance

Marie-Luce Demonet¹⁸

Résumé

L'histoire des réformes orthographiques proposées à la Renaissance —et pour la plupart contestées— permet de relativiser les débats actuels sur l'orthographe française. Elle montre les conflits entre des conceptions différentes de la langue, de la norme et surtout de l'usage, quelles que soient les variations régionales et les volontés des grammairiens. Les écrits de l'époque illustrent bien la divergence entre des graphies manuscrites spontanées, assez peu soucieuses d'orthographe d'usage et de ponctuation, et des pratiques orthographiques dans les imprimés qui voudraient donner de la langue française une image de civilité à l'antique. D'où l'importance d'enseigner les rudiments de cette histoire de la langue, d'observer les nouveaux usages graphiques, et de tirer parti des corpus informatisés.



L'époque de la Renaissance est cruciale pour l'histoire de la langue française et de la mise en place progressive de ses normes pour le français « pré-académique ». Cette histoire a suscité de nombreux travaux depuis *L'histoire de la langue française* de Ferdinand Brunot (1912), les ouvrages et articles de Charles Beaulieux, Nina Catach, Danièle Trudeau, Yves Citton et André Wyss, Mireille Huchon, Susan Baddeley, Bernard Cerquiglini et son mémorable « accent du souvenir », et bien d'autres, suivis de toute une nouvelle génération qui utilise des corpus beaucoup plus vastes sinon

¹⁸ Professeur des Universités, Littérature française de la Renaissance, Centre d'Études Supérieures de la Renaissance, CNRS/Université François Rabelais, Tours

plus diversifiés¹⁹. L'examen des idées contemporaines est d'autant plus instructif que le français devenait enfin objet d'étude avec les premières grammaires, d'abord en anglais (1530), en latin (1531), puis en français en 1550, les traités séparés sur l'orthographe étant concomitants²⁰.

L'apparition de normes encore instables à la Renaissance devrait aider à nuancer le caractère prétendument originel de la bonne orthographe et de la bonne prononciation du français. Malheureusement, un courant restitutionniste va à l'encontre de cette prudence et laisse supposer qu'à l'époque on écrivait comme on prononçait, alors que, surtout à partir de la fin du XVI^e siècle, on recommandait de prononcer d'une certaine manière *parce qu'on écrivait ainsi*, pour des raisons indépendantes de la parole réelle, dont l'une me semble majeure : l'apparition d'une nouvelle civilité de l'écrit²¹.

En somme, et au risque de décevoir, j'irai à contre-courant de beaucoup de spectacles et de lectures qui prétendent reproduire la prononciation « réelle » du français de la Renaissance, que ce soit dans l'articulation des voyelles muettes et des consonnes, ou dans la segmentation de la phrase, selon un rythme artificiel guidé par une ponctuation fondée sur les parties de l'énoncé, non sur le flux naturel de la parole.

Puisque nous avons passé à Tours, dans l'équipe des Bibliothèques Virtuelles Humanistes du Centre d'Études Supérieures de la Renaissance, un temps considérable à transcrire et éditer sur support numérique des manuscrits et des imprimés de Rabelais, Ronsard, Du Bellay et tout dernièrement de Montaigne, ces auteurs me serviront de référence pour argumenter dans le sens

¹⁹ C. Beaulieux, *Histoire de l'orthographe française*, t. I, Des Origines au milieu du XVI^e siècle; t. II et III, Les accents et autres signes auxiliaires, Paris, 1927. N. Catach, *L'Orthographe française à l'époque de la Renaissance (auteurs-imprimeurs-ateliers d'imprimerie)*, Genève, 1968. Y. Citton et A. Wyss, *Les Doctrines orthographiques du XVI^e siècle en France*, Genève, 1989. D. Trudeau, *Les inventeurs du bon usage (1529-1647)*, Paris, 1992. M. Huchon, *Le Français de la Renaissance*, Paris, 1988. Paris 1992. S. Baddeley, *L'Orthographe française au temps de la Réforme*, Genève, 1999. B. Cerquiglini, *L'Accent du souvenir*, Paris, 1995 ; *La Genèse de l'orthographe française (XII^e – XVII^e siècles)*, Paris, 2004, et *Le Roman de l'orthographe. Au paradis des mots avant la faute, 1150-1694*, Paris, 1996.

²⁰ J. Palsgrave, *L'esclaircissement de la langue françoise*, Londres, 1530. J. Dubois (Sylvius), *In linguam Gallicam Isagoge*, Paris, 1530. J. Peletier du Mans, *Dialogue de l'ortografe e prononciacion françoese*, Poitiers 1550. L. Meigret, *Le tretté de la grammere françoise*, 1550. R. Estienne, *Traicté de la grammaire Françoise*, Paris, 1557. A. Matthieu, *Devis de la langue françoise* (1559), suivi du *Second Devis et principal propos de la langue françoise* (1560). [Troisième] *Devis de la langue françoise, fort exquis, et singulier...*, Paris, 1572. P. de La Ramée (Ramus), *Gramere françoise*, Paris, 1562.

²¹ M.-L. Demonet, « Ponctuation spontanée et ponctuation civile », dans *La Ponctuation à la Renaissance*, éd. N. Dauvois et J. Dürrenmatt, Paris 2011, p. 129-148. *Ead.*, « La langue à la chandelle : le français déclamé à la Renaissance », dans *Langue commune et changement de normes*, éd. S. Branca, Paris, 2011, p. 109-133. *Ead.*, « Rhétorique de l'écrit imprimé à la Renaissance », dans les Dossiers d'HEL/SHESL, « Écriture(s) et représentations du langage et des langues », *Histoire, Épistémologie, Langage*, 9, 2016, p. 146-161.

de la souplesse du rapport entre l'écrit et l'oral à l'époque, et pour exposer mon scepticisme à l'égard de ceux qui prétendent savoir comment prononcer ce français d'autrefois²². J'en profiterai pour analyser la question de la maîtrise de moins en moins effective de l'écrit standardisé, et proposer quelques réflexions utopiques sur le futur de l'orthographe numérique.

Je ne suis pas linguiste, mais ma thèse portait sur un point d'histoire et de philosophie du langage et des langues, celui des origines²³. Le travail précis sur les auteurs majeurs, que ce soit pour les programmes de concours ou pour des commandes d'éditeurs, permet de revenir sur la réalité des pratiques graphiques dans les imprimés et les manuscrits. Montaigne à l'agrégation de lettres en 2017 fournit l'occasion d'exploiter la toute récente édition numérique de l'Exemplaire de Bordeaux (EB) que nous avons réalisée, et de travailler très précisément les textes dans leurs versions imprimées au XVI^e siècle, et manuscrites quand elles existent. Les éditions numériques des *Essais* ont respecté, autant que faire se pouvait, les graphies d'origine, jusque dans les corrections, les ratures et les retouches de ponctuation²⁴.

1- Orthographe et oralité

On lit souvent qu'au XVI^e siècle la civilisation occidentale est encore dominée par le son, l'oralité, la parole, et Françoise Waquet a consacré un livre entier à cette pratique encore généralisée de l'oral²⁵. L'idée que la Renaissance européenne était dominée par le code oral vient de la référence constante à la rhétorique, au discours performatif, à la parole publique, à l'enseignement. Même Walter Ong, qui a si pertinemment écrit sur la naissance de la « littératie », en était persuadé²⁶.

Mais les travaux de Roger Chartier et des historiens du manuscrit et de l'imprimé vont plutôt dans la direction opposée, avec la reconnaissance d'un pouvoir dominant de l'écrit, qui

²² Toutes ces éditions numériques sont consultables et téléchargeables en accès libre (html, xml, pdf) sur le site des BVH (<http://bvh.univ-tours.fr>).

²³ M.-L. Demonet, *Les Voix du signe. Nature et origine du langage à la Renaissance (1480-1580)*, Paris-Genève, 1992.

²⁴ Cet exemplaire exceptionnel (de l'édition des *Essais* de 1588) est enrichi de plusieurs centaines d'additions et de plusieurs milliers de retouches de ponctuation, autographes. Voir l'édition génétique, par M.-L. Demonet et A. Legros, Tours, 8 décembre 2015 ([Exemplaire de Bordeaux](#)).

²⁵ F. Waquet, *Parler comme un livre : L'oralité et le savoir (XVI^e – XX^e siècle)*, Paris, 2003.

²⁶ W. J. Ong, *Orality and literacy : the technologizing of the word*, [1982], London, New York, 2011.

s'installe précisément à cette époque. Cette rhétorique si envahissante chez les humanistes est en fait un art du discours *écrit*, dont les modèles oraux se sont déjà éloignés pendant tout le Moyen Âge, et qui s'éloignent encore à mesure que ce pouvoir de l'écrit se met en place si durablement dans nos sociétés²⁷. Certes, ces textes étaient souvent destinés à être prononcés, et la lecture à voix haute était encore très fréquente, mais ce n'était plus du tout une parole spontanée et improvisée, et l'apprentissage par cœur servait surtout à mémoriser des textes littéraires. Et même les célèbres traités sur la conversation ont pour modèle des textes écrits.

Dans plusieurs études sur la ponctuation et la prononciation du français de la Renaissance, j'ai pu constater qu'il fallait revenir sur cette idée d'une domination habituellement attribuée à l'oral. L'apparition de l'imprimerie a précipité un changement fondamental dans le rapport à l'écrit puisque cette technologie, dont la nouveauté est souvent rapprochée de la révolution informatique, présente plus de contrainte et de distance par rapport à l'expression verbale. L'orthographe, bien entendu, en est affectée, et l'imprimerie va favoriser sa standardisation, au moins dans le livre imprimé, ce qui devient un véritable enjeu national.

2- Finalités politiques

Les évolutions n'apparaissent pas seulement dans les universités et dans les collèges, car ceux-ci ne laissent guère de place aux langues vernaculaires, dans tous les pays d'Europe, avant le milieu du XVII^e siècle. Les normes du français comme celles des autres idiomes s'élaborent dans les milieux intellectuels, les cours, les parlements et les cercles littéraires, souvent pour des raisons plus idéologiques que scientifiques²⁸. Comme les autres langues, le français devient au XVI^e siècle une langue nationale, liée au destin de l'État et non plus de la Cité de Dieu. Nous vivons encore avec l'idée d'une langue d'État, hantée par le spectre de la variation et de parlars identitaires concurrents.

La France n'échappe pas à la tentation de la monarchie linguistique et elle fait de la langue une *institution* (comme la fondation de l'Académie l'atteste). Encore fallait-il unifier le royaume sur ce plan, tâche à laquelle s'attellent grammairiens et juristes, qui veulent donner à la langue des coutumes figées en lois. Les changements opérés par la diffusion de l'imprimé et par la mise en règle de l'écrit dans les ouvrages spécialisés ouvrent de nouveaux espaces à des échanges linguistiques de plus en plus contrôlés et maîtrisés, pour lutter contre des forces centrifuges que

²⁷ R. Chartier, *Culture écrite et société : l'ordre des livres XIV^e-XVIII^e siècle*, Paris, 1996.

²⁸ C. Longeon, *Premiers combats pour la langue française*, Paris, 1989.

l'on voit à nouveau à l'œuvre aujourd'hui : la « cacographie », comme disait le médecin Laurent Joubert²⁹, les langues régionales, et le désir de différenciation linguistique.

Les préfaces soulignent l'encadrement politique nécessaire à tout discours sur la langue : les philologues qui au début du XVI^e siècle déplorent encore la « faiblesse » de la langue française par rapport aux langues anciennes font place à de meilleurs patriotes persuadés de sa valeur inhérente grâce à de nouveaux arguments.

Ainsi, parallèlement à la notion moderne de génie individuel, s'élabore celle du « génie des langues »³⁰ conforme au génie des nations : cette transformation de la notion d'*ingenium* héritée de Cicéron est remaniée par Étienne Dolet, qui s'appuie sur le concept rhétorique de « style ». Non seulement le français a une grammaire, mais il a aussi un style : la tradition veut que la langue gauloise (dont on ne savait pas grand-chose) ait été « brève », selon Ramus notamment³¹. Une illustration remarquable de cette appréciation stylistique et caractérologique des idiomes se lit chez Rabelais dans la rencontre de Panurge et de Pantagruel (*Pantagruel*, ch. IX), où chacune des treize langues utilisées par Panurge (dans l'édition de 1542) exprime la même demande de secours : l'hébreu a la palme de la brièveté pour sa condensation biblique. Quant au français « de Touraine », la langue de Panurge, il dit ce qu'il a à dire, ni trop ni pas assez. C'est un Anglais qui l'avait déclaré, John Palsgrave, en 1530, deux ans avant *Pantagruel*³².

Mais où apprenait-on ce « bon » français ? Peu dans les écoles, encore moins dans les collèges, pas du tout dans les universités où le latin était obligatoire. Pourtant, on constate qu'une « linguistique gallicane », et même une « orthographe » gallicane se sont développées à l'ombre des nouveaux collèges humanistes qui échappaient de plus en plus à l'emprise des ordres religieux, franciscains et dominicains surtout, et au clergé séculier pour les petites écoles : timidement, on voit apparaître des traductions en français de tournures latines, et les premiers tableaux de conjugaison des verbes français.

Toutefois, on ne sait trop comment Rabelais, Du Bellay, Ronsard et Montaigne ont fait pour apprendre à maîtriser la langue française comme ils le font : leurs précepteurs, les institutions qu'ils ont ou auraient fréquentées ne laissaient guère de place au vernaculaire dans leurs statuts et dans leurs pratiques. Montaigne affirme qu'il n'a parlé que le latin avant son entrée au collège à six

²⁹ L. Joubert, « Dialogue sur la cacographie française », à la suite du *Traité du ris*, Paris, 1579.

³⁰ H. Meschonnic, *Et le génie des langues ?*, Paris, 2000, ch. 4-5.

³¹ P. de La Ramée (Ramus), *Des moeurs et coutumes des anciens Gaulois*, Paris, 1559.

³² J. Palsgrave, *L'esclaircissement...*, *op. cit.*, 1530 ; trad. S. Baddeley, Paris, 2003, I, ch. 41 p. 397.

ans, mais on est en droit d'en douter : il a bien dû entendre du périgourdin et du gascon —et du français central— dans sa campagne et dans son château.

Peu de documents attestent d'exercices en vernaculaire et Serge Lusignan dans son histoire de cette « langue des rois » avoue que la maîtrise du français par les clercs de la chancellerie, responsables en grande partie de sa diffusion à la fin du Moyen Âge, reste une énigme³³. C'est encore le cas au XVI^e siècle, même si les premières grammaires du français laissent voir une évidente conscience des ressources de la langue. S. Lusignan a décrit le changement en faveur du français sous Philippe IV (1330), puis un retour du latin sous Jean II, enfin une reprise du français sous Philippe VI avec la langue de la chancellerie qui se latinise néanmoins et se répand chez les notaires et dans les baillages de langue d'oïl. Dans les provinces occitanes en revanche, le co-linguisme ne semble pas poser problème. On ne saurait sous-estimer l'importance de la latinisation du français à partir du début du XIV^e siècle, d'où résulte un style particulièrement ampoulé en prose, avec sa surcharge de lettres non prononcées rappelant l'origine latine supposée et dont il nous reste des traces aujourd'hui : il s'agissait de fabriquer une langue de majesté, digne des actes royaux. On en trouve de bons exemples dans les privilèges et dans les arrêts de Parlement, encore au XVI^e siècle. Ce n'est pas une langue régionale car cette langue des « gens du roi », plutôt que du roi lui-même, est celle de l'écrit administratif et a peu à voir avec le dialecte parlé en Île-de-France³⁴.

Qui donc allait décréter qu'une forme était fautive, alors que les premières grammaires du français n'étaient pas du tout destinées à l'instruction des écoliers, ni même à celle des étudiants ? Le rejet de formes non correctes a été antérieur à l'effort de standardisation du français. Certains auteurs pouvaient avoir une conscience très nette, mais non théorisée, de ce qu'il ne fallait pas dire, et surtout de ce qu'il ne fallait pas écrire. Dolet en 1540 parle de « faute », et les jésuites, plus tard, d'une sorte de péché³⁵. Les moqueries à l'encontre des paysans, des pédants ou des étrangers dans les farces médiévales, dans les recueils de nouvelles ou dans les comédies du XVI^e siècle témoignent de ce purisme d'usage. Mais au nom de quoi décréter qu'il y a une faute ? La ponctuation, à laquelle Étienne Dolet consacre son petit *Traité* (1540), est une sorte de révélateur des usages qui se

³³ S. Lusignan, *La langue des rois au Moyen Âge : le français en France et en Angleterre*, Paris, 2004.

³⁴ Voir Anthony Lodge, *A sociolinguistic History of Parisian French*, Cambridge, 2004.

³⁵ D. Trudeau, *Les inventeurs...*, *op. cit.*, p. 139.

modifient au cours du siècle, laissant voir des pratiques majoritaires plutôt que l'application de normes encore peu cohérentes entre elles³⁶.

Du Bellay dans la *Défense et illustration de la langue française* (1549) répond à des attaques qu'avait déjà subies l'italien. Le complexe d'infériorité par rapport au latin avait donné naissance à des controverses, à une véritable « question de la langue » dont l'enjeu, comme aujourd'hui, n'était pas du tout dérisoire ou limité à des querelles de professeurs : jusqu'où pouvait-on emprunter aux autres langues, anciennes ou modernes ? Comment normaliser des conjugaisons, les « manières de parler », les registres plus ou moins polis ou rustiques, la prononciation (très importante) et, en lien avec celle-ci, l'orthographe ? Celle-ci suivait alors des usages extrêmement variables, non sans justifications : élégance, souci étymologique, prononciation régionale, habitudes de copistes, de notaires, de greffiers.

Toutefois, on remarque la quasi-absence d'orthographe normée non seulement chez les peu lettrés, mais aussi chez ceux dont ce n'était pas le métier, et parmi eux de grands auteurs comme Ronsard et Montaigne, et plus tard chez Corneille, Bossuet, ou chez des grands qui avaient peu de souci de cette compétence pédantesque, comme la Reine Margot ou Louis XIV lui-même³⁷. Le cas de Rabelais est un peu différent car il était non seulement médecin et prêtre, mais aussi « secrétaire », ce qui suppose une maîtrise totale de la langue écrite, française et latine, et grecque, ce qu'il possédait excellemment.

3 - Enrichir et étendre

Comme pour une conquête territoriale, il fallait étendre et enrichir la langue par le vocabulaire, lui donner une architecture par la grammaire (autant que possible imitée du latin, du grec ou même de l'hébreu), et la rendre visuellement impériale par une véritable richesse graphique, que l'on peut contempler dans les magnifiques manuscrits d'apparat avec leurs lettres ornées, souvent peintes.

Le problème se complique avec l'apparition de l'imprimé et avec ce que Nina Catach appelle l'ortho-typographie, qui va multiplier l'écrit d'une façon « manufacturière » (R. Laufer)³⁸.

³⁶ É. Dolet, *La Maniere de bien traduire d'une langue en une aultre. D'avantage. De la punctuation de la langue Francoyse. Plus. Des accents d'ycelle. Le tout fait par Estienne Dolet natif d'Orleans*, Lyon, 1540.

³⁷ Voir Jean-Claude Pellat, « Les mots graphiques dans des manuscrits et des imprimés du XVII^e siècle », *Langue française*, 119, 1998, p. 88-104.

³⁸ Selon Roger Laufer : « L'énonciation typographique : hier et demain », *Communication et langages*, 68, 1986.

S'ils admettent que la langue gauloise était « brève », les auteurs du XVI^e siècle favorables au développement de la langue française ne cessent de réclamer qu'on l'enrichisse, notamment par l'emprunt : aux autres langues, aux langues anciennes, aux dialectes et aux tournures régionales (modérément), aux langues techniques. Mais au XVII^e siècle le mouvement s'inverse, comme si cette abondance acquise à la fin de la Renaissance devait être stabilisée, le mouvement d'expansion arrêté, le superflu élagué. Les contradictions de Marie de Gournay, la « fille d'alliance » de Montaigne, qui édite les *Essais* mais n'hésite pas à traduire Ronsard en français élégant, mettent en évidence les exigences des nouveaux grammairiens de son temps, dans les années 1610-1630 qui précèdent la création de l'Académie française³⁹. Elle approuve ou conteste des « remarqueurs » comme Vaugelas, des puristes comme Malherbe, qui prônent à la fois la censure des « vieux » mots, des mots étrangers, des métaphores recherchées, des rimes trop provinciales (*vain/ vin*), mais négligent l'usage de la Cour.

Elle les accuse dans un traité de 1619 de vouloir renoncer à « l'abondance, la generosité, le Genie, et l'espoir d'enrichissement » du français. Le cardinal Du Perron, qu'elle admire beaucoup, n'avait-il pas écrit, dans son projet de grammaire disparu, qu'il n'y avait pas plus de deux cents mots « pur français » ? Elle excuse la variabilité d'un Ronsard et de ses deux autres poètes de référence, Du Bellay et Desportes, qui arrangent leurs rimes et se permettent de « manger cette lettre-là [celle qui marque la deuxième personne du singulier], si l'humeur leur en prend ». Ils écrivent en effet « tu arrive » avec ou sans S, pour les nécessités de la métrique ou de la rime, qui doit aussi être agréable à l'œil.

Mais une telle « nonchalance de rymes » chez Ronsard peut être excusée, non pas imitée, selon elle. La Cour reste sa référence, avec la langue parlée à Paris, à laquelle elle ajoute significativement Orléans et Tours, mais non le Vendômois ni l'Anjou, encore moins la Normandie et la Picardie (où elle avait un château). Mais il y a Cour et Cour : la Cour des courtisans se révèle coupable d'un autre péché contre l'abondance du français : la *simplification de l'orthographe*.

Nous y voilà. Il est assez piquant de constater que ces mystérieux courtisans, sous le prétexte qu'on ne prononçait plus telle ou telle consonne, recommandent non seulement de se ranger à leur usage oral, sans doute pratiqué depuis longtemps, mais surtout d'adapter l'écrit à cet usage. Or c'était la bataille qu'avaient menée, en vain, les réformateurs « phonétistes » de l'orthographe du milieu du XVI^e siècle, principalement Jacques Peletier du Mans et Louis Meigret,

p. 68-85.

³⁹ M. de Gournay, *Traité sur la poésie* [1619], dans *Œuvres complètes*, dir. J.-C. Arnould : *Les traités linguistiques*, éd. M.-C. Thomine, Paris, 2002, p. 232 *sqq.*

lyonnais, traducteur et excellent helléniste. Tous deux étaient des professionnels de l'écriture, qui souhaitaient que le français écrit corresponde à sa prononciation, à l'exception des lettres qui peuvent se prononcer ou non selon la liaison, et les marques du pluriel. Il n'était resté de leurs réformes que quelques applications, hétérogènes d'un imprimeur à l'autre, bien décrites par Nina Catach. Quant aux scripteurs ordinaires dans leurs écrits familiers, Ronsard et Montaigne par exemple, ils font comme ils en ont l'habitude et laissent le soin à un secrétaire, à un atelier d'imprimerie, d'appliquer l'orthographe qu'ils ont en usage.

Ronsard a une écriture et une orthographe de praticien, héritant des habitudes de la chancellerie, très variable, presque sans ponctuation. C'est un autre poète, Amadis Jamyn, qui recopie ses œuvres au propre⁴⁰. Ce qui n'empêche pas Ronsard d'innover dans l'édition de 1553 de ses *Amours* de Cassandre, en offrant une orthographe simplifiée proche de celle de Louis Meigret, presque phonétique : si la répartition moderne entre I et J, U et V n'est pas encore pratiquée par les imprimeurs et les scripteurs de l'époque, on remarque la cédille, des accents aigus (même pour les E ouverts) ; il n'y a guère de lettre superflue (pas de D à pied), aucun Z, considéré comme non français. Même la morphologie des verbes est simplifiée : Ronsard fait imprimer *vous avés* pour *vous avez*. Et il tente, avec Peletier du Mans, de généraliser l'usage du E barré pour marquer l'E atone.

« Ah, si nous avions adopté cette orthographe réformée... nous n'en serions pas là ». On sait que Ronsard y renonce ensuite, et laisse faire les imprimeurs. On sait aussi qu'un mouvement de retour à la prononciation de lettres disparues a existé sous l'influence des grammairiens, qui se sont lamentés de ces disparitions, notamment des consonnes finales ou du S intérieur dans *honneste*, et ont exigé qu'elles soient à nouveau prononcées si l'on ne voulait pas passer pour *imperitus*, ignorant, et pour bien prouver que le français est une langue grammaticale, avec des pluriels et une histoire latine ou grecque qui s'entendent. L'orthographe restituée à l'ancienne – à l'antique même – était une marque de savoir, un facteur de distinction à la fois intellectuelle et sociale.

Pour Marie de Gournay aussi la fécondité de la langue française inclut le maintien de ces lettres inutiles, que ces nouveaux venus veulent sacrifier, au nom de l'idéologie de la douceur native de la langue française. Elle déplore que le mot *coupable* perde ainsi son L dans la prononciation courtisane (ce qui devait être le cas depuis longtemps), mais surtout dans l'écriture. Ainsi, déclare-t-elle, le français s'appauvrirait en perdant un dixième de ses lettres.

⁴⁰ Pour les rares manuscrits de Ronsard, voir François Rouget, *Ronsard et le livre. Étude de critique génétique et d'histoire littéraire*, Genève, 2012.

4 - Tous coupables

L'exemple du L de *culpable* est intéressant : selon l'auteur, si l'on cesse de l'écrire, et donc de le prononcer, il faudrait en faire autant pour *culpé*. Le raisonnement n'est pas illogique, en tout cas il est morphologiquement cohérent, mais Marie de Gournay ignore l'histoire distincte de *culpabilis* et de *culpa*, et surtout elle veut forcer un usage qui remontait déjà à trois siècles au moins. Il est encore plus piquant de voir que ces courtisans, au nom desquels cette notion de « civilité » s'est développée à la Renaissance, soient devenus pour Marie de Gournay les responsables d'une simplification involontaire de la prononciation, et donc de l'orthographe. Les courtisans ont pu se ranger, sans doute inconsciemment, à un usage oral dominant.

Et puisque nous avons à notre disposition un corpus de près de 200 textes en graphies originales pour le XVI^e siècle, nous pouvons observer la façon dont on écrivait *culpable* à l'époque⁴¹. On trouve 33 occurrences de *coulpa**, pour 10 de *coupab**, soit 22% sans le L. Rabelais écrit *culpable* avec un L et ses dernières œuvres imprimées, parfois corrigées de sa main, vont dans le sens d'une orthographe historique et ludique, car il revendique ses romans comme de « fabuleuses narrations »⁴² : sans pouvoir développer ce point ici, j'ai observé que l'orthographe de Rabelais prolongeait surtout la fiction d'une langue nationale et royale⁴³. Les graphies peuvent aussi relever d'une sorte de roman de la langue, en grande partie réinventée « à plaisir ».

En moyen français (XIV^e-XV^e siècles), la proportion était de deux pour un en faveur de ce L intérieur inutile : hérité du latin d'Église *culpabilis* déjà depuis le XII^e siècle, ce graphème ne devait plus se prononcer, mais il était resté dans *coulpe* (« battre sa coulpe ») sous l'influence de la formule « *mea culpa* »⁴⁴.

⁴¹ Les textes transcrits à Tours ont été pris en compte. La base FRANTEXT (172 textes 1500-1620), reproduit des éditions d'époque variable qui modifient ou non les graphies. *La Base du Français Médiéval* (BFM, Lyon, ENS) et le *Dictionnaire du Moyen Français* (DMF, ATiLF) ont servi de comparaison. *Coupable(s)* représente 32% des graphies en moyen français, pourcentage qui descend à 24% au XVI^e siècle, pour s'inverser à partir des années 1630.

⁴² F. Rabelais, *Briefve declaration d'aulcunes diction plus obscures contenües on quatriesme livre des faits & dictz Heroïques de Pantagruel*, s.l.n.d., lexique attribué à Rabelais, publié avec certains exemplaires du *Quart Livre de Pantagruel*, Paris, 1552, f. Y r^o.

⁴³ Mon analyse diffère un peu de celle de Mireille Huchon qui pense que Rabelais a voulu construire, avec ces graphies surchargées, un « vulgaire illustre ». J'aurais plutôt tendance à croire qu'il les appliquées avec zèle en s'en moquant. M. Huchon, « Rabelais et le vulgaire illustre », dans *La Langue de Rabelais – La langue de Montaigne*, éd. F. Giaccone, Genève, 2009, p. 19-39.

⁴⁴ *Trésor de la langue française informatisé (TLFi)*, articles *coulpe*, *coupable*.

Puisque Marie de Gournay défend ardemment son héros, Montaigne, il peut être instructif de regarder comment Montaigne écrit, ou fait écrire, ce même mot. L'« Exemplaire de Bordeaux » des *Essais* (1588) récemment encodé avec précision permet d'utiliser un logiciel de textométrie, TXM, qui distingue précisément les parties imprimées des additions ou corrections manuscrites. On compte 8 *coulpa** (dont 3 manuscrits) pour 3 *coupab** (dont 2 manuscrits), ce qui garde la même proportion par rapport au reste du corpus (3/11 sans L), mais sur 5 graphies manuscrites, 2 ne comprennent pas de L. Montaigne écrit *coulpables* avec L dans une correction interlinéaire alors que le mot est imprimé à la ligne précédente avec un L, comme s'il continuait l'usage de l'imprimé. Mais il y a un autre cas où il écrit *coulpable* avec un L dans une addition manuscrite, sans la même justification. En bonne logique l'édition posthume de 1595, préparée par Marie de Gournay, ne devrait contenir que des *coulpables* : or il reste un *coupable*, là où l'édition précédente offrait une graphie avec L. L'édition de 1598, soigneusement revue par la même éditrice, n'y a rien changé⁴⁵.

Que peut-on en conclure ? L'interprétation d'un cas aux occurrences peu fréquentes peut être contestable, mais, avec ce terme qui contient la notion même de faute, on voit malgré tout que Montaigne est capable d'utiliser en manuscrit l'une ou l'autre graphie, avec une préférence pour la graphie simplifiée ; la variation elle-même, qu'elle soit manuscrite ou typographique, discrédite l'hypothèse d'une prononciation systématique du L, que Marie de Gournay reprochait à ses courtisans de ne pas le appliquer.

Montaigne laisse le soin de l'orthographe à d'autres et recommande de suivre « l'antiene », comme il le revendique dans les *Essais*⁴⁶. En effet, à moins de dormir dans l'atelier de l'imprimeur, il n'était guère possible de voir imprimé exactement ce qui avait été présenté dans la version d'origine validée par l'auteur, à cause des intermédiaires, dont les différentes tâches ont été précisées par Anthony Grafton⁴⁷. Les professionnels de l'écriture constituaient deux branches : des secrétaires particuliers ou des copistes, qui établissaient la copie destinée à l'imprimeur ; puis des copistes d'atelier qui recopiaient la copie originale pour le calibrage et appliquaient leurs propres usages orthographiques ; puis un typographe composait le texte, en miroir ; puis un lecteur d'atelier (un « *anagnostes* ») lisait à haute voix les premières épreuves, sans doute en prononçant toutes les

⁴⁵ *Les Essais*, III, 2, « Du repentir », Paris, 1588-EB, f. 352r^o [erreur pour 360r^o] : « Qui me verroit jusques dans l'ame, encore ne me trouveroit il *coulpable*, Ny de l'affliction & ruyne de personne. Ny de vengeance ou d'envie ». Paris, 1595, p. 13. Paris, 1598 (exemplaire d'Anvers en ligne sur les BVH), p. 839.

⁴⁶ « suivès l'orthografe antiene », écrit-il dans l'avis manuscrit à l'imprimeur, au seuil de l'Exemplaire de Bordeaux (EB, f. a1v^o).

⁴⁷ A. Grafton, *The Culture of Correction in Renaissance Europe*, Londres, 2011.

lettres qu'il voyait, à un correcteur d'imprimerie qui vérifiait la conformité par rapport à un original qui est la copie du secrétaire ou celle de l'atelier... Ce qui fait un nombre d'intermédiaires important entre le brouillon de l'auteur et la mise sous presse du livre à partir des secondes épreuves qui elles-mêmes sont relues – souvent par l'auteur –, et donnent lieu à une feuille d'*errata* : de un à cinq intermédiaires, selon les moyens financiers de l'imprimeur, qui peut aussi ne pas tirer d'épreuves du tout pour réaliser des économies.

Le résultat de toutes ces manipulations, écrites, orales, techniques, est un artefact qui pourra servir de guide à une lecture à voix haute. On comprend à quel point celle-ci peut être loin du français réellement parlé, et elle constitue néanmoins une autre forme d'oral. Ce retour forcé à une prononciation disparue à partir d'une orthographe devenue lentement la norme aux dépens de l'usage oral réel, je l'ai appelé « néo-oralité » : il œuvre en faveur non pas d'un français naturel, mais d'un français « civil », convenable, bienséant. L'évolution peut fonctionner dans les deux sens, si l'imprimeur se laisse gagner par la simplification : l'histoire de la typographie montre de fortes résistances aux nouveautés et aux archaïsmes.

Conclusion

À la lumière de ce bref parcours historique, il me semble que la mise en place de ce français écrit « civil » et oralisable, à partir de la fin du XVI^e siècle, réduit en art et diffusé grâce à l'imprimé, montre comment l'orthographe et la ponctuation offrent une variabilité artificiellement figée par les grammairiens avec plus ou moins de succès, qui influence encore assez peu l'écrit individuel. Les auteurs de cette époque en ont parfaitement conscience et ne sont pas vraiment gênés par une dichotomie, voire une schizophrénie qui oblige à manipuler deux codes, ou à n'en pratiquer qu'un seul, tout en laissant l'autre aux hommes de métier. Il faudra encore trois bons siècles pour que cette dichotomie se réduise à un usage unifié, avec la grammaire scolaire du XIX^e siècle, jusqu'à ce que les nouvelles formes de communication le fassent à nouveau exploser.

Je pense que l'on peut tirer quelques leçons de ces épisodes, d'autant que plusieurs laboratoires expérimentent des traitements de la variation graphique qui pourraient être utiles à mettre en œuvre pour la période contemporaine, alors que l'enseignement de la grammaire semble impuissant à freiner les nouveaux usages de l'écrit.

Reviendrait-on à la brièveté gauloise ? C'est comme si maintenant nous reculions à cette étape, antérieure à l'application des doctrines académiques dans les programmes, où, au lieu de la langue ou des graphies moulées par l'école dans l'écriture manuscrite, se répandaient les usages auto-régulés de l'écriture numérique *brève* (textos, tweets, phrases-paragaphes), usages certes

phonétiques mais aussi dotés de règles affectives (notamment de ponctuation « émoticonique »), parallèlement à un français post-académique de plus en plus mal maîtrisé : comme si nous allions à nouveau vers la séparation de deux codes, d'un côté un français « démotique », celui des réseaux sociaux, et de l'autre un français protocolaire, « classique tardif », cultivé (selon la terminologie de Benjamin Massot)⁴⁸, celui que je suis supposée parler et écrire ici même. Ces deux codes linguistiques, qui ont chacun leurs codes graphiques, sont convertibles l'un dans l'autre, et il existe déjà des traducteurs automatiques spécialisés pour passer de ce français démotique à un français civil et inversement. Les mouvements qui militent pour des orthographe alternatives du français me semblent offrir des solutions intéressantes, dont la manipulation peut sensibiliser élèves et étudiants à la variabilité des codes, mais aussi à la nécessité de s'en servir à bon escient.

Ainsi pourrait être favorisée, avec l'aide de quelques scripts de transformation (je pense aux possibilités du langage XSLT), l'aisance dans une pratique des différents codes graphiques du français actuel. La forme la plus soutenue pourrait s'appeler orthographe « civile », dans le sens de « citoyenne », et constituerait la forme visible et souple de notre langue commune.

⁴⁸ B. Massot, « Le patron diglossique de variation grammaticale en français », *Langue française*, 168, 2010/4, p. 87-106.

Optimiser l'apprentissage de l'orthographe, *un défi pour demain*

Michel Fayol⁴⁹

Résumé

Les données dont nous disposons depuis une décennie font apparaître une baisse considérable du niveau des performances orthographiques à l'école et au collège. Cette baisse affecte en priorité les accords et non le lexique. La première partie de mon exposé dressera un bilan des faits établis concernant cette baisse. Une deuxième partie présentera les résultats des recherches visant à identifier les mécanismes impliqués dans les erreurs commises. Une question importante a trait aux possibilités d'améliorer les performances des élèves en tenant compte des conditions actuelles d'enseignement. Dans une troisième partie, je défendrai une approche qui consiste à mettre en place des modalités structurées d'apprentissage, d'en évaluer la pertinence et d'en suggérer la diffusion, d'abord à l'école élémentaire. Les données actuellement disponibles confirment l'efficacité de ces modalités d'intervention : elles seront brièvement présentées et discutées.



Les "maîtres d'école" du 19^e siècle ont d'abord été incapables d'enseigner l'orthographe, au point que leur recrutement a longtemps posé problème. Une fois résolues les difficultés de leur recrutement, vers 1850, ils se sont trouvés en position de disposer à travers elle d'un pouvoir majeur car l'orthographe a joué pendant des décennies le rôle d'un redoutable outil de sélection, notamment par le biais du certificat d'études primaires dont l'obtention était pratiquement

⁴⁹ Professeur émérite des universités, membre du Laboratoire de Psychologie Sociale et Cognitive (LAPSCO) de l'Université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand Auvergne Blaise Pascal - Pr. Michel Fayol, 134 avenue Kennedy, 03100 Montluçon ; michel.fayol@univ-bpclermont.fr

impossible à qui commettait plus de cinq fautes (Chervel, 2006)⁵⁰. Ce rôle s'est atténué par la suite, d'autres disciplines étant utilisées pour exercer la sélection, mais l'orthographe conserve encore une influence non négligeable. Ainsi, les professionnels de tous ordres se plaignent-ils régulièrement des erreurs présentes dans les présentations et dans les courriers, voire dans les grands quotidiens d'information, au point de financer des cours particuliers ou des formations continues dédiées à l'orthographe.

Beaucoup reprochent aujourd'hui aux enseignants et plus généralement à l'institution scolaire de ne plus se soucier suffisamment de l'orthographe. De fait, la diminution des horaires d'enseignement, l'amoindrissement du statut sélectif, et une formation des enfants et des maîtres peut-être moins vigilante en ce domaine conduisent à une augmentation de la fréquence des erreurs (ou des fautes, c'est selon). Or, notre société contemporaine, confrontée au développement d'internet et des réseaux sociaux se sert de plus en plus de l'écrit, et donc mobilise de plus en plus les ressources orthographiques. Le besoin d'écrit augmente et ceux qui éprouvent des difficultés à s'exprimer par son biais en sont d'autant plus pénalisés. Nous vivons donc un paradoxe, celui d'une société grande consommatrice d'orthographe alors même que le temps qui lui est consacré a diminué et que la difficulté du système orthographique est restée la même : comme nous le verrons, les quelques rectifications, pour utiles et pertinentes qu'elles soient ne peuvent affecter massivement la performance des élèves et des adultes.

Ce constat m'a conduit à défendre une approche particulière. Puisque les difficultés subsistent, puisque les objectifs restent sensiblement les mêmes, puisque le temps dont disposent les élèves et les maîtres a plutôt tendance à diminuer, une voie pourrait être de s'appuyer sur nos connaissances relatives à l'apprentissage pour élaborer des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage visant une plus grande efficacité. Pour cela, il nous fallait identifier les difficultés, montrer en quoi elles concernent tout un chacun puis proposer des modalités d'intervention, en évaluer les effets et envisager leur diffusion.

1 - Le système orthographique français

La connaissance et l'apprentissage de l'orthographe concernent tout autant la lecture que la production verbale écrite. Il serait donc possible d'aborder les deux conjointement. Toutefois, compte tenu du temps qui nous est accordé, je m'en tiendrai à la question de la production orthographique. Je me contente de signaler que les difficultés orthographiques du français sont en

⁵⁰ Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du 17^{ème} au 20^{ème} siècle*. Paris : Retz.

lecture relativement modestes du fait que les configurations de lettres, même complexes (-eau ; -oin, etc.) se lisent généralement de la même manière (on les dit consistantes) même s'il existe des exceptions (notamment s, c et g). Par contraste, l'écriture des phonèmes est en français hautement irrégulière : du point de vue de la production, le système orthographique français fait partie avec l'anglais des deux systèmes les plus complexes. Par exemple, en production, un nombre restreint de phonèmes est associé à un nombre plus élevé de graphèmes ; ainsi /k/ se transcrit différemment dans : climat; accord; kilo; ticket; quand; chronique.

Le français écrit est un système alphabétique : des correspondances systématiques existent entre des lettres (en fait des graphèmes) et des unités phonologiques, les phonèmes. Pour mieux comprendre les problèmes posés par notre système orthographique, il faut imaginer ce que serait un système idéal. Dans un tel système, à chaque lettre correspondrait un phonème et inversement. Aucun système orthographique ne respecte cet idéal ; certains s'en rapprochent, par exemple ceux du finlandais ou de l'italien, d'autres s'en éloignent fortement : les systèmes français et anglais notamment⁵¹.

À ces difficultés s'ajoutent des lettres muettes (chaos, habitat), des orthographes lexicales parfois très peu prévisibles (yacht, thym) et une caractéristique que le français est seul au monde à présenter : des marques morphologiques qui n'ont le plus souvent pas de correspondance phonologique. Tel est le cas du pluriel des noms, des adjectifs et de celui des verbes (les poules rousses picorent) et, dans une moindre mesure, des marques de genre (notre amie est fâchée). Par ailleurs, les flexions qui affectent les verbes sont fréquemment homophones : l'imparfait, le passé simple, le participe passé, l'infinitif se transcrivent différemment mais ont souvent des prononciations équivalentes.

Du fait de ces caractéristiques, les enfants français ne peuvent se contenter de découvrir le principe alphabétique et d'apprendre les correspondances phonèmes / graphèmes et graphèmes / phonèmes. Cet apprentissage est nécessaire mais insuffisant. Il leur faut également acquérir des connaissances orthographiques générales, des connaissances lexicales et des connaissances morphologiques.

2 - Trois apprentissages

a - Le principe alphabétique et l'orthographe phonologique

Le principe alphabétique ne suffit pas pour apprendre le système orthographique du

⁵¹ Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. Paris : Presses Universitaires de France.

français mais il constitue la base de cet apprentissage, en lecture comme en écriture. Il y a à cela deux raisons. D'abord, il est génératif : un enfant, ou un adulte, qui en dispose est en mesure de transcrire la quasi-totalité des mots qu'il connaît ou entend en produisant une orthographe dite phonologique (*bato ; marène ; poulin*), la plupart du temps non normée. Ensuite, il induit un auto-apprentissage : la pratique du recodage (ou du déchiffrage) est efficace pour acquérir les formes orthographiques des mots (ce que nous appelons le lexique orthographique), même lorsqu'elles comportent des lettres muettes. Cela reste un peu mystérieux pour l'instant, et nous connaissons encore mal combien de rencontres sont nécessaires à cet apprentissage, et ce nombre varie en fonction de différences interindividuelles⁵². L'apprentissage de base porte donc sur le principe alphabétique, ce qui vaut pour tous les systèmes alphabétiques. Il s'appuie sur la conscience phonologique, sur la connaissance des noms et des sons des lettres et sur leur mise en correspondance.

Toutefois, l'application des correspondances entre phonèmes et graphèmes ne permet de transcrire qu'environ un mot sur deux. Il faut donc disposer d'autres connaissances. Du fait du caractère irrégulier du système orthographique français, l'enseignement et l'apprentissage explicites du principe alphabétique ne suffisent pas à assurer des connaissances suffisantes pour écrire correctement les mots et pour réaliser les accords.

b - L'apprentissage des connaissances lexicales

Intuitivement, nous percevons facilement que nos performances orthographiques lexicales (transcrire des mots) reposent sur deux capacités. La première, déjà évoquée, revient à connaître et appliquer les correspondances phonèmes-graphèmes. Cette application conduit à une orthographe phonologiquement plausible (phonologique) mais souvent non conventionnelle. La seconde consiste à retrouver directement dans notre mémoire des formes orthographiques stockées au moment de les transcrire. Nous disposerions d'une sorte de dictionnaire mental –un lexique orthographique – constitué de tous les mots que nous avons déjà rencontrés suffisamment souvent pour les avoir mémorisés. Ce lexique orthographique n'est toutefois pas organisé comme un dictionnaire classique suivant l'ordre alphabétique : la fréquence d'utilisation en est la dimension majeure. Par ailleurs, ce lexique se trouve en relation avec, d'une part, le lexique phonologique –

⁵² D. L. Share, Phonological recoding and orthographic learning : A direct test of the self-teaching hypothesis, *Journal of Experimental Child Psychology*, 1999, 72, p. 95-129 ; D. L. Share, Orthographic learning at a glance : On the time course and developmental onset of self-teaching, *Journal of Experimental Child Psychology*, 2004, 87, p. 267-298

l'ensemble des mots connus à l'oral – et, d'autre part, la signification⁵³.

Une question essentielle a trait à l'acquisition de ce lexique orthographique. Nous savons aujourd'hui que l'apprentissage du lexique orthographique commence pratiquement en même temps que l'acquisition du principe alphabétique. Dès le milieu du CP, les enfants ont déjà mémorisé un certain nombre de formes lexicales. Toutefois, ce constat ne donne pas la clé de la manière dont s'effectue l'apprentissage. Deux conceptions complémentaires sont apparues au cours des dernières décennies. La première considère que l'acquisition du lexique orthographique, y compris en ce qui concerne la production, repose sur la pratique du déchiffrage au cours de la lecture, laquelle conduirait à un auto-apprentissage : lorsque la lecture d'un mot permet à la fois son décodage et le maintien de l'ensemble de ses constituants (lettres, même muettes) dans une focalisation unique de l'attention, la forme de ce mot peut être stockée en mémoire. Une telle conception postule que l'essentiel de l'apprentissage du lexique orthographique est implicite, c'est-à-dire qu'il se réalise sans intention d'apprendre, comme un effet latéral du décodage. Les résultats disponibles attestent effectivement que la pratique du décodage (ou médiation phonologique) est corrélée à l'acquisition du lexique orthographique, qu'il s'agisse de mots réguliers ou irréguliers. Ces études ne décrivent toutefois pas le détail des performances orthographiques relevées en production. Cette conception prédit aussi que les individus qui rencontrent des difficultés de décodage (les dyslexiques) peinent à acquérir le lexique orthographique. Ces prédictions ne sont que partiellement vérifiées, suggérant que l'apprentissage du lexique orthographique ne peut reposer exclusivement pour beaucoup d'élèves sur le seul apprentissage implicite⁵⁴.

La seconde conception considère qu'un enseignement explicite des formes orthographiques est nécessaire, et cela d'autant plus que les individus ont de faibles performances. L'organisation d'un tel apprentissage repose sur des séances systématiques quotidiennes mais brèves, introduisant chaque jour un nombre limité d'items et veillant à assurer une révision régulière de ceux-ci, si possible en prenant en considération les différences interindividuelles. Elle s'appuie en cela sur les connaissances accumulées relativement à l'apprentissage et à la mémoire⁵⁵.

Toutefois, quelques points méritent d'être signalés. D'une part, l'orthographe de nombreux mots est acquise par le biais de la lecture, sans avoir été explicitement enseignée. D'autre part,

⁵³ P. Bonin (éd.), *The mental lexicon*, New York, Nova Science, 2003

⁵⁴ S. Graham, Should the natural learning approach replace spelling instruction?, *Journal of Educational Psychology*, 2000, 92, p. 235-257.

⁵⁵ M. Fayol & D. Gaonach, D. Le développement de la mémoire. In A. Blaye et P. Lemaire (Eds.), *La psychologie du développement* (pp. 125-156). Bruxelles : De Boeck. 2005

l'organisation systématique (en termes de fréquence et de calendrier) de l'apprentissage d'un nombre forcément limité de mots entraîne, notamment chez les plus faibles, une amélioration des performances. La fréquence de présentation joue un rôle important. Enfin, malgré l'enseignement dispensé, les élèves ne parviennent pas ou en tout cas pas tous à mémoriser certains mots, pour des raisons qui sont encore méconnues⁵⁶.

En résumé, une part importante du lexique orthographique est acquise incidemment (implicitement), du simple fait que les élèves lisent en recourant au décodage (ou à la médiation phonologique). Toutefois, nous connaissons encore mal le détail des acquisitions ainsi réalisées et les mécanismes permettant d'optimiser cet apprentissage. De fait, les connaissances orthographiques requises pour produire la forme conventionnelle des mots sont plus précises que celles qui suffisent à la lecture des mêmes mots⁵⁷. Nous manquons d'études longitudinales portant sur l'acquisition du lexique en lecture comme en écriture, qui mettraient en évidence comment s'acquiert le détail de l'orthographe des mots. Nous ignorons aussi largement le nombre de rencontres nécessaires pour qu'un mot soit mémorisé. Les rares travaux portant sur cette question ne portent pas sur le français et calibrent le plus souvent le calendrier des interventions et évaluations sur celui des pratiques de laboratoire. Or, les effets d'une organisation stricte dans le temps de la classe montrent que la fréquence de rencontre a un impact très fort, mais qu'il diminue très vite dès que cette fréquence baisse. De plus, les publications disponibles ne fournissent que des données parcellaires sur les caractéristiques des formes orthographiques et sur celles des productions des élèves, comme si toutes les erreurs se valaient. Il reste que la possibilité d'un apprentissage exclusivement implicite du lexique orthographique n'est pas tenable, au moins avec des systèmes orthographiques irréguliers comme celui du français. Il faut donc se résoudre à mettre en place un apprentissage explicite, à en évaluer les effets et à en rechercher l'optimisation. Beaucoup reste à faire.

c - L'apprentissage de la morphologie

Les linguistes distinguent entre deux types de morphologie : a) la morphologie flexionnelle, qui concerne les phénomènes d'accord en nombre, en genre des noms, adjectifs et

⁵⁶ M. Fayol, F. Grimaud & M. Jacquier. Une expérience d'enseignement explicite de l'orthographe lexicale. *ANAE*, 2013, n° 123, 156-163.

⁵⁷ M. Fayol, M. Zorman, B. Lété, Unexpectedly good spellers too. Associations and dissociations in reading and spelling French, *British Journal of Educational Psychology, Monograph series 2 – Teaching and learning writing*, 2009, 6, p. 63-75.

verbes et les marques des modes et temps des verbes; b) la morphologie dérivationnelle, qui est un mode de formation des mots permettant d'accroître le stock lexical dont je n'aurai pas le temps de parler aujourd'hui, même si elle conduit à poser des questions aussi intéressantes que la morphologie flexionnelle. J'ai choisi de me concentrer sur cette dernière du fait qu'elle constitue une spécificité française sur laquelle on dispose de travaux récents et nombreux et qui pose des problèmes d'enseignement et d'apprentissage.

Les données collectées d'une part, par nos collègues linguistes à partir de la dictée d'un extrait de texte de Fénelon mettent en évidence une augmentation de la fréquence des erreurs orthographiques entre 1995 et 2005 (de 7-8 à 13 erreurs en moyenne)⁵⁸. Elles font aussi apparaître, en proportions relatives, une augmentation portant essentiellement sur les erreurs dites grammaticales (accords, conjugaison). Les résultats rapportés par la DEPP entre 1987 et 2007 confirment ces tendances et mettent en évidence que les erreurs les plus fréquentes, celles dont le taux augmente fortement depuis quelques années ont trait à l'orthographe dite grammaticale⁵⁹. Une exploration rapide des performances des adultes lettrés, y compris parmi ceux dont la rédaction est le métier, les journalistes (écrivant dans les grands quotidiens) ou les professeurs, montre que les erreurs d'accord subsistent, même sous la plume de personnages éminents⁶⁰. Comment cela est-il possible ?

Dans tous les autres systèmes orthographiques, les marques morphologiques sont audibles, même si la correspondance entre phonèmes et graphèmes peut être complexe. En français, les enfants découvrent au cours de l'apprentissage de l'écrit, qu'il existe des marques qui n'ont pas de correspondants phonologiques comme le révèle la comparaison entre le singulier *la poule picore* / et le pluriel *les poules picorent*. À l'oral, ce sont les déterminants qui indiquent si un mot est pluriel, singulier, féminin ou masculin. Les noms, adjectifs et verbes ne portent que rarement des marques audibles de genre et de nombre. C'est dans cette situation si particulière qu'il faut rechercher l'origine et la perpétuation d'un enseignement grammatical explicite étroitement associé à l'orthographe et reposant sur la présentation de règles assorties de la réalisation d'exercices divers.

J'ai commencé à m'intéresser à cette question voici une vingtaine d'années. Nous (mes

⁵⁸ D. Manesse & D. Cogis. *L'orthographe, à qui la faute ?* Paris, ESF éditeur, 2007.

⁵⁹ Rocher, T., MEN-DEPP. *Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Note 08.38, 2008.

⁶⁰ V. Lucci & A. Millet. *L'orthographe de tous les jours*. Paris : Champion, 1994. M. Fayol (27 mars 2014), communication aux journées de l'innovation : http://www.dailymotion.com/video/x1mzj5g_journee-de-l-innovation-2014-apprendre-et-utiliser-l-orthographe-aujourd-hui_school.

doctorants et moi) avons en premier lieu découvert que les recherches empiriques non normatives portant sur l'apprentissage de la morphologie écrite étaient simplement absentes. Elles restent encore aujourd'hui relativement rares car elles ne peuvent bénéficier des travaux conduits en langue anglaise. Nous avons ensuite cherché une théorie de référence qui fût susceptible de rendre compte des apprentissages explicites reposant sur des règles et des activités de type exercice, de la nature et de la fréquence des erreurs et des impacts de l'instruction et de la pratique⁶¹. Cette théorie postule que l'apprentissage commence par la formulation explicite de règles, une connaissance dite déclarative, par exemple « si c'est un nom et qu'il est au pluriel, il faut ajouter -s; si c'est un adjectif et qu'il est au pluriel, il faut ajouter -s; si c'est un verbe, il faut ajouter -nt ». La pratique contrôlée de l'application des règles (exercices et évaluations) conduit à la constitution d'une procédure (une procéduralisation) qui devient de plus en plus rapide, qui ne requiert plus de contrôle et qui mobilise de moins en moins d'attention sous réserve qu'elle soit renforcée par la pratique.

L'analyse des productions d'élèves scolarisés du CP jusqu'au CM2 et la mise en place d'enseignements systématiques ont fait apparaître une série de faits. En début de CP, les enfants ne marquent le plus souvent le pluriel ni pour les noms ni pour les verbes : ils écrivent les mots sous leur forme neutre, le singulier pour le nom, la forme de la troisième personne du singulier pour le verbe. Pourtant, ils connaissent pour la plupart la marque du pluriel nominal, la seule à être sémantiquement fondée, et savent l'interpréter. Ils sont même en mesure de (plus ou moins bien) formuler la règle correspondant à la procédure « si pluriel alors ajouter -s »⁶². Les enfants de CE1 sont même en mesure de détecter les erreurs d'accord nominal et de les corriger alors même qu'ils les commettent souvent eux-mêmes⁶³. En somme, ils disposent d'une connaissance dite déclarative mais ils ne la mettent pas en œuvre. L'hypothèse la plus pertinente pour expliquer ce fait est que les élèves de ce niveau ne disposent pas d'une capacité d'attention suffisante pour gérer l'application de l'accord nominal tout en écrivant : leur attention est captée par le coût de la transcription graphique, ce qui induit massivement des omissions⁶⁴. De manière générale, dès que

⁶¹ J.R. Anderson. *Rules of the mind*. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1993. J.R. Anderson. *Learning and memory : An integrated approach*. New York : John Wiley & Sons, 1995.

⁶² C. Totereau, M-G. Thévenin & M. Fayol. The development of the understanding of number morphology in written French. In C. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell* (97-114). Mahwah NJ : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1997.

⁶³ P. Largy. La révision des accords nominal et verbal chez l'enfant. *L'Année Psychologique*, 101, 221-245, 2001.

⁶⁴ B. Bourdin & M. Fayol. Is written language production really more difficult than oral language

les activités en cours – dictée, rédaction – accaparent fortement l'attention, les performances aux accords diminuent par comparaison avec les situations dans lesquelles l'attention se trouve focalisée sur la seule réalisation de l'accord, comme dans le cas des « exercices à trous ».

Dans une deuxième phase, en CE1 et CE2, les enfants utilisent le s du pluriel nominal à la fois pour les noms (correctement) et pour les verbes (erronément), généralisant la flexion s aux verbes⁶⁵. Tout se passe comme s'ils utilisaient une règle du type : si pluriel alors s, dont le versant condition (si pluriel) serait sous-spécifié, du fait qu'il ne différencie pas les catégories syntaxiques nom versus verbe. En conséquence, des erreurs de substitution (de s à nt) apparaissent. Déjà, ces erreurs de substitutions tendent à se manifester sur les homophones comme *timbre* ou *montre*.

Dans une troisième phase, les enfants utilisent la flexion nt pour les verbes mais tendent à en généraliser l'emploi à quelques adjectifs et à quelques noms (*les fermentnt* au lieu de *les fermes*), notamment lorsque ces noms ou ces adjectifs ont un homophone verbal. Tout se passe comme si le pluriel notionnel activait des flexions concurrentes (s / nt), induisant des interférences. La compétition entre marques se résoudrait par l'utilisation correcte ou erronée de la flexion en fonction de plusieurs facteurs⁶⁶ : l'ambiguïté lexicale, les noms et les verbes ayant des homophones respectivement verbaux ou nominaux (*timbre/fouille*, etc.) sont plus sensibles aux effets d'interférence que les autres ; les fréquences relatives des items, les mots homophones sont plus souvent infléchis avec la marque du plus fréquent d'entre eux, nom ou verbe ; la dimension sémantique, le pluriel nominal, parce qu'il est sémantiquement motivé est plus précocement mis en œuvre que le pluriel des adjectifs (qui mobilise la même marque s) et que le pluriel des verbes (nt)⁶⁷.

Il nous est rapidement apparu que les élèves tendent progressivement à substituer, au moins dans certains cas, une récupération en mémoire des formes orthographiques fléchies (*timbres ; parents ; lune ; amie*) plutôt que d'appliquer systématiquement la procédure d'accord. Il s'ensuit un gain de temps, d'attention, et d'efficacité...sauf dans quelques circonstances qui

production? *International Journal of Psychology*, 29, 591-620, 1994.

⁶⁵ C. Totereau, P. Barrouillet & M. Fayol. Overgeneralizations of number inflections in the learning of written French : The case of nouns and verbs. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 447-464, 1998.

⁶⁶ M. Fayol, M. Hupet & P. Largy. The acquisition of subject-verb agreement in written French. From novices to experts errors. *Reading and Writing*, 11, 153-174, 1999.

⁶⁷ M. Fayol, C. Totereau & P. Barrouillet. Disentangling the impact of semantic and formal factors in the acquisition of number inflections. Noun, adjective and verb agreement in written French. *Reading and Writing*, 19, 717-736, 2006.

affectent les adultes tout autant que les enfants. Ces substitutions ne disparaissent pas. On les retrouve chez l'adulte cultivé lorsque celui-ci doit transcrire des phrases incluant des homophones nom/verbe dans des conditions de surcharge cognitive, par exemple lorsque la transcription s'effectue tout en maintenant en mémoire d'autres informations. Ces erreurs permettent de soulever un problème théorique fondamental : celui des processus qui régissent l'accord. En effet, dans une phrase telle que *L'épicier sort les cagettes et il les asperge*, le verbe *asperge* pourrait être mal accordé (*aspergent*) du fait de la pluralité induite par la présence du pronom, le verbe étant alors transcrit au pluriel. Or, les erreurs qui surviennent, nombreuses même chez des adultes, sont du type *asperges*, le verbe étant infléchi comme un nom. Or, de telles erreurs sont rares dans des phrases comme *Le magicien trie les cartes et il les montre* et quasi inexistantes dans *Le caissier prend les billets et il les range*. Ces erreurs ne tiennent donc pas seulement aux effets d'attraction par l'item immédiatement précédent, le déterminant *les*. La raison tient à ce que la fréquence d'occurrence du nom *asperge* est significativement plus élevée que celle de son correspondant verbal (*asperger*) alors que c'est l'inverse pour *montre* (le verbe est plus fréquent que le nom) et que ce problème ne se pose pas pour *range* (qui n'a pas d'homophone nominal). Comment expliquer que les erreurs de substitutions de s à nt affectent de manière privilégiée les verbes ayant un homophone nominal plus fréquent ? Il est impossible d'invoquer le recours à une règle. Par définition, l'application d'une règle ne dépend pas de la fréquence des items. Donc, il paraît probable que les erreurs d'accord sont dues à la récupération soit des associations entre un mot (*asperge*) et une flexion (s) soit d'instances toutes composées (*asperges*) activées globalement, les premières ou les secondes étant directement retrouvées en mémoire dès qu'un contexte pluriel est activé. Une telle récupération de la marque plurielle nominale ne peut survenir que rarement avec *montre* puisque cet item n'est pas associé de manière dominante avec s et qu'exceptionnellement avec *range*, qui n'a pas d'homophone nominal⁶⁸.

Nous pouvons donc conclure que les francophones lettrés disposent de plusieurs types de connaissance leur permettant de gérer les difficultés orthographiques du français : des procédures (règles) d'accord ; des instances mémorisées et des connaissances implicites relatives par exemple à la position des catégories grammaticales dans les phrases. Ainsi, la position post-nominale correspond très fréquemment à celle du verbe : il s'ensuit qu'une erreur fréquente consiste à accorder les adjectifs comme s'il s'agissait de verbes (*les femmes seulent courent des risques*) ce qui

⁶⁸ M. Fayol, P. Largy & P. Lemaire. Subject-verb agreement errors in French. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 47A, 437-464, 1994. P. Largy, M. Fayol & P. Lemaire. The homophone effect in written French : The case of verb-noun inflection errors. *Language and Cognitive Processes*, 11, 217-255, 1996.

n'apparaît pas dans les positions post-verbales (*les femmes qui sont seules courent des risques*). Ce type d'erreur survient encore plus souvent lorsque les adjectifs ont des homophones verbaux (*les yeux fixent de la poupée regardent dans le vide*). Un autre type d'erreur a trait aux (rares) cas de sujets inversés : la très grande fréquence de l'ordre sujet – verbe – complément conduit très souvent les rédacteurs, même lettrés, à accorder erronément le verbe avec le nom qui le précède (*Pendant des heures tournent le disque*)⁶⁹. Plus étonnant, ces erreurs sont fréquemment produites sans que les auteurs les soupçonnent, notamment lorsque le nom précédant le verbe est un sujet plausible de celui-ci, mais les (re)lecteurs de telles productions ne les détectent pas, ce qui explique qu'elles subsistent dans les textes de thèses et les articles de journaux⁷⁰.

En conséquence, d'une part, des procédures enseignées explicitement restent mobilisables : les adultes sont capables d'énoncer les règles d'accord et de les utiliser pour contrôler leur performance s'ils en ont le temps et si leur attention ne se trouve pas divertie par un autre objectif. D'autre part, dans le même temps, ils utilisent, souvent pour parvenir à une rédaction plus fluide, des récupérations directes en mémoire de formes toutes fléchies ou des critères implicites relatifs aux positions. Il s'ensuit que des conflits peuvent survenir : entre procédures (mettre un -s / mettre -nt; ou mettre -é (ée/és/ées) ou -er)⁷¹ ; entre procédure et récupération (entre *parents* rencontré le plus souvent au pluriel et la règle qui stipule d'écrire *le parent*, d'où l'erreur *le parents*)⁷². Ces conflits induisent en français un nombre plus élevé d'erreurs que dans d'autres systèmes orthographiques, et c'est la raison pour laquelle un enseignement de grammaire est indispensable.

Reste la question de l'apprentissage. Certes, la pratique de l'écrit entraîne des apprentissages implicites, bien que la question de l'existence de tels apprentissages portant sur des marques discontinues (*les.....s.....s.....nt*) n'ait pas reçu de réponse positive assurée. Vraisemblablement, l'essentiel de l'apprentissage s'effectue par procéduralisation de règles et mémorisation d'instances, comme nous l'avons décrit plus haut. Pour tester cette prédiction directement des expériences ont été réalisées dans des classes, avec des élèves et des enseignants

⁶⁹ M. Hupet, M. Fayol & M-A. Schelstraete. Effects of semantic variables on the subject-verb agreement processes in writing. *British Journal of Psychology*, 89, 59-75, 1998.

⁷⁰ M. Fayol, P. Largy & F. Ganier. Le traitement de l'accord sujet-verbe en français écrit. Le cas des configurations pronom1 pronom 2 verbe. *Verbum*, XIX, 1-2, 103-120, 1997.

⁷¹ M. Fayol & S. Pacton. L'accord du participe passé : entre compétition de procédures et récupération en mémoire. *Langue Française*, n° 151, 59-73, 2006.

⁷² P. Largy, M.P. Cousin, P. Bryant & M. Fayol. When memorised instances compete with rules : The case of number-noun agreement in written French. *Journal of Child Language*, 34, 425-437, 2007.

tout-venant. Par exemple, des élèves de CP, CE1 et CE2 ont suivi un enseignement explicite direct pendant trois semaines, et leurs performances à l'issue du post-test comparées à celles d'un groupe contrôlé⁷³. Les résultats ont mis en évidence que, malgré sa brièveté, l'instruction dispensée entraînait une amélioration rapide et pertinente des performances, même en CP : les erreurs d'accord portant sur les noms avaient presque disparu, celles affectant les adjectifs avaient beaucoup diminué et présentaient en CE2 une évolution complexe facilement explicable en termes de généralisation. Enfin, l'amélioration des accords des verbes, bien que moindre, était également précoce. En somme, l'enseignement explicite assorti d'exercices et d'évaluations immédiates semble en mesure d'induire à court terme une amélioration significative des performances d'accord. Nous n'avons malheureusement pas réussi à évaluer quelques mois plus tard la stabilité des apprentissages. Cette recherche a été prolongée ultérieurement à Riom, sans donner lieu à publication. Les résultats ont confirmé les données antérieures et, surtout, ont montré la stabilité à moyen terme (4 à 5 mois) des acquisitions en CE2, CM1 et CM2.

L'étude de l'apprentissage de la morphologie flexionnelle mériterait de recevoir une attention accrue, ne serait-ce que pour reprendre la question de l'efficacité à court, moyen et long terme d'un enseignement explicite et de son organisation dans le cursus scolaire. Nous disposons en effet, d'une part, d'un cadre théorique bien adapté (la théorie d'Anderson), de nombreux cas pour lesquels se pose le problème de l'apprentissage et de la mise en œuvre de règles (les finales en *ment* vs *mant*⁷⁴ ; les distinctions entre participe passé et infinitif ; etc.), et d'une importante demande sociale.

Conclusion

Dans la perspective d'une optimisation de l'apprentissage de l'orthographe par les élèves, trois directions sont envisageables.

Relativement au principe alphabétique, on dispose de données montrant clairement l'importance des facteurs influant sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (production orthographique), ce qui est attesté par une série d'études, y compris des études d'entraînement. On peut donc établir activités et progressions tout en garantissant aux enseignants la liberté de

⁷³ M.G. Thévenin, C. Totereau, M. Fayol & J-P. Jarousse. L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. *Revue Française de Pédagogie*, n°126, 39-52, 1999.

⁷⁴ S. Pacton & M. Fayol. Do French third and fifth graders use morphosyntactic rules when they spell adverbs and present participles? *Scientific Studies of Reading*, 7, 273-287, 2003.

méthode.

Quant au lexique orthographique, nous restons largement dans l'ignorance de la manière dont il se constitue. Il paraît probable qu'interviennent des apprentissages à la fois implicites via la lecture et explicites, mais sans qu'on sache exactement quand, comment et en quelles proportions. D'une part, le passage du recodage phonologique à la mémorisation d'instances nous échappe encore, et il est possible que de larges différences interindividuelles s'y manifestent. D'autre part, les difficultés inhérentes au système orthographique lexical conduisent à défendre la mise en place d'un apprentissage guidé systématique portant sur un lexique limité et s'appuyant sur les connaissances que nous avons de la mémoire et des apprentissages.

Enfin, pour ce qui concerne la morphologie flexionnelle (pour la morphologie dérivationnelle, les travaux sont à venir), il est possible de systématiser l'instruction, c'est-à-dire d'enseigner des règles et leur mise en œuvre. Dans tous les apprentissages explicites directs, le fait d'enseigner, de faire pratiquer et d'évaluer rapidement et systématiquement (feed-back) les productions a des effets rapides et positifs. En revanche, les effets à moyen et long terme et l'impact d'autres facteurs intervenant dans l'apparition d'erreurs (attention distraite ; récupération d'instances fléchies erronées) ont été moins étudiés. Or, l'apparition de ces erreurs est probablement à l'origine de la nécessité d'un système de contrôle qui, lui, repose sur des règles explicites (une forme de grammaire). Ce qui pose, et ce sera là la fin de mon exposé, le problème de l'articulation entre deux types d'apprentissage : l'un, explicite, que l'on met en œuvre à l'école - ou ailleurs - et qui part d'un enseignement ou d'une instruction dispensée, et un autre apprentissage, implicite, probablement le plus répandu et fréquent en ce qu'il nous permet de savoir et d'utiliser plus, plus vite et à moindre coût les connaissances. Mais l'articulation des deux reste pour l'instant largement mystérieuse.

Fait à Montluçon le 24 octobre 2016

Urgence et enjeux de l'enseignement de l'orthographe et ... de quelques mythes l'empêchant

Olivier Barbarant⁷⁵

*Nous vivons aujourd'hui dans une société
où la maîtrise de l'orthographe, rectifiée ou non,
est devenue bien plus nécessaire qu'elle ne le fut naguère.*

Michel Fayol, Jean-Pierre Jaffré
L'Orthographe, PUF, 2014.

Résumé

Comment évaluer l'orthographe en fin de collège ? La réflexion sur l'élaboration d'une évaluation pertinente servira de point de départ à une intervention relevant à la fois du témoignage et de la réflexion. L'entrée d'une nouveauté dans cet exercice sanctuarisé, la dictée, celle des crispations qui accompagnent la question de l'orthographe, des débats qui ont accompagné la proposition de barème portée par l'inspection générale, viseront à préciser ce qu'on peut entendre par « maîtrise » d'un point de vue pédagogique, au regard des représentations communes et toujours dominantes.



Introduction

La contribution que je m'apprête à proposer s'appuie moins sur une compétence scientifique que sur l'expérience acquise du professeur que je fus, et que je demeure dans mon travail d'inspecteur général. Au regard des experts qui ont pris ou vont prendre la parole (je viens d'en citer, et non des moindres, en exergue) ou que je mentionnerai au fil de mon exposé, il s'agira donc d'une réflexion pragmatique, d'une modestie cependant aussi inévitable que délibérée.

Une telle déclaration ne relève pas que de la captation de bienveillance : si on peut attendre d'un professeur de français qu'il maîtrise l'orthographe, sa connaissance scientifique de ce domaine, aux plans linguistique et historique, n'est pas forcément assurée. La formation initiale porte bien

⁷⁵ Écrivain, Inspecteur général de l'Éducation nationale

davantage sur l'indispensable domaine littéraire et stylistique que sur les connaissances linguistiques non moins nécessaires à l'enseignement. L'histoire de la langue est certes bien représentée dans les concours, mais la linguistique, tout particulièrement une connaissance de la linguistique pour l'enseignement, dispose encore d'une marge de progrès. L'étrange dédoublement du nom de notre discipline entre l'appellation universitaire et la fonction dans les établissements – un agrégé ou un certifié de *Lettres*, classiques ou modernes, enseigne dans le secondaire le *Français* – porte la marque de cet état de fait.

De fait, la véritable légitimité qui peut justifier ma présence au milieu de savants qui ont éclairé mon activité naît sans doute du travail accompli concernant l'enseignement de la langue et l'évaluation de l'orthographe. Un groupe dit « de consensus », réunissant des universitaires et les experts pédagogiques que sont les inspecteurs, a travaillé en 2012-2013 sur l'impulsion des groupes « premier degré » et « Lettres » de l'inspection générale la question de l'enseignement de la langue, et fait quelques propositions dont certaines se retrouvent dans les progressions rédigées depuis par le Conseil supérieur des programmes. Surtout, avec l'appui de mes collègues inspectrices de Français de la voie professionnelle (IEN) et de l'enseignement secondaire général (IA-IPR) d'une académie voisine (celle de Poitiers) j'ai travaillé naguère à l'établissement d'une nouvelle forme d'évaluation de la dictée, qui a connu quelques retentissements médiatiques, ce qui peut servir de point de départ véritable à ma réflexion.

1- Les enseignements d'une proposition de barème

Notre projet nous paraissait très modéré : il s'agissait, sans revenir sur la domination considérable de l'exercice de la dictée (sur laquelle il y aurait pourtant à dire) de proposer une modalité d'évaluation qui n'avait rien de révolutionnaire, mais qui tentait de prendre en considération à la fois les compétences acquises et les erreurs des élèves, alors que le décompte traditionnel des points n'envisage que leurs défaillances, portant ordinairement le nom révélateur de « fautes ». La dictée offre de ce point de vue un merveilleux observatoire de la relation symbolique française à l'écriture, à l'obsession de la distinction, comme à toute une mythologie de l'excellence scolaire – excellence évidemment révolue et refuge de toutes les nostalgies. Les dictées alors, abondent, débordent largement la seule école, envahissent le champ éditorial, et l'on republie celles des lointains certificats d'étude sous des couvertures joliment délavées. Les concours de dictées connaissent nombre de candidats ; l'on consulte comme un oracle dans les médias un « champion du monde », gloire nationale dont les performances ne garantissent pourtant pas la compétence scientifique, à moins de confondre la maîtrise vétilleuse des exceptions avec

l'appréhension du système de la langue et de la didactique pour l'enseigner... Rappeler qu'elle est un exercice, d'ailleurs assez limité puisqu'il n'évalue qu'une orthographe de reproduction, quand la véritable compétence à construire est celle d' « écrire soi-même sans fautes », tient du sacrilège. La dictée, il faut le dire ici avec quelque force, n'est pas une activité scolaire parmi d'autres, comme la récitation ou le calcul mental : elle est un monument national, autour duquel s'assemblent bien des passions françaises, à commencer par le culte déclaré de la norme. L'on pourrait se réjouir de voir un peuple se préoccuper de sa langue avec tant d'énergie, si, comme souvent, l'ostentation d'exigence ne servait d'alibi à bien des relâchements et des abandons dans les faits.

C'est dans la pratique de la dictée que se réfugie aussi une modalité d'évaluation symptomatique de quelques obsessions éducatives, heureusement résiduelles aujourd'hui. Dans quel autre exercice (hors les versions de concours, mais qui s'adressent à des experts, et pour les départager) trouverait-on légitime de procéder aux « points-fautes », dans une évaluation purement descendante, qui ne prenne jamais en compte les compétences acquises ?

Dans la notation ordinaire, le signe adressé aux élèves est très simple : ce que vous savez faire n'a aucun intérêt, seul vaut ce que vous ne savez pas faire – ce qui relève du péché, et que l'on constate plus souvent qu'on y remédie. Pour la majorité des élèves, le retour est rude, et les convaincre qu'ils ne savent pas quand ils ne savent pas tout. Pour les élèves en difficulté, elle est proprement disqualifiante, et conduit le plus souvent à l'acceptation de la « nullité » dont on les gratifie. Pareille atmosphère n'est pas la plus propice au développement d'efforts, puisque la réitération de l'exercice et du zéro leur prouve régulièrement que la partie serait perdue. Ainsi par exemple des moyennes obtenues à la dictée, notée sur 5, au Dnb voie professionnelle 2014 dans une des académies dont j'ai la charge, fragilisée par de considérables difficultés sociales : Aisne : 0.71 ; Somme 0,91 ; Oise 1,42. Les élèves qui s'y présentent comptent sur d'autres exercices, et le disent, tant il leur a été assuré tout au long de leur parcours scolaire qu'ils « ne savaient pas ». On remarquera que même au sein de publics défavorisés, l'orthographe demeure un marqueur, puisque l'Oise (plus riche, plus urbaine et plus en lien avec la capitale) se retrouve, dans ce naufrage docimologique, un peu moins en profondeur.

Dans le corps social, c'est dans la droite ligne ce décompte descendant, d'avance piégé puisqu'il ne sanctionne que les erreurs sans considérer les acquis, que le discours sur l'orthographe s'appuie, avec force lamentos quant à la « baisse de niveau ». Notre barème ne visait aucunement à « remonter les notes », mais à dresser une cartographie plus précise et partant plus juste des compétences de chaque élève, un outil numérique permettant d'enregistrer les acquis et les erreurs, et de les évaluer au pourcentage des formes attendues et non par une échelle exclusivement descendante. Pourtant, le barème, rendu public par une expérimentation de grande envergure

permise par l'engagement du Directeur général de l'enseignement scolaire d'alors, notre collègue Jean-Paul Delahaye, a sitôt connu déclenché une véritable tempête médiatique, dans les plis mêmes des polémiques réchauffées que nous avons tenté d'éviter. Sans rentrer dans le détail de cette frénésie, peu intéressante et si récurrente que bien connue, il nous faut plutôt tirer les leçons de cette expérience, lesquelles confirment qu'en dehors des cercles scientifiques, un débat serein sur l'orthographe, son enseignement ou le degré de maîtrise des élèves comme du grand public est impossible. Je certifie d'expérience que le thème, dès que lancé, échappe à toute rationalité. Nous en avons eu depuis une dernière confirmation lors du retour sous la lumière des rectifications orthographiques proposées depuis plus d'un quart de siècle. Ce ne sont pas les divisions sur cette question qui étonnent (elles sont naturelles, et bienvenues), non plus que le désaccord entre les tenants d'une rationalisation du système orthographique et ceux qui peuvent s'inquiéter qu'on puisse régir la langue par décret, mais le ton, la fureur et l'incohérence d'une parole publique qui semble n'attendre qu'une allusion à l'orthographe pour s'incendier.

Comme souvent, cependant, les défenseurs héroïques de l'orthographe, qui la prétendent menacée dès qu'on imagine l'organiser ou l'enseigner plus efficacement, en sont les fossoyeurs. La preuve en est que d'autres contrées francophones (et confrontées autant que nous à une langue écrite difficile) présentent, comme le Québec, une relation plus apaisée à la correction orthographique, qui se double précisément d'une réflexion didactique plus avancée que la nôtre. L'aveuglement forcené empêche de penser, et le souci vétilleux d'une prétendue « tradition » dont les résultats peinent à être remis en cause interdit que le public dispose d'une vision claire des compétences en orthographe de nos élèves, comme de l'état réel de son enseignement.

2- Vers un état des lieux

L'une des difficultés pour les polémistes tenait à ce que le soupçon à l'endroit des autorités éducatives de « briser le thermomètre » se heurtait à notre point de départ, pour lequel les compétences orthographiques des élèves aujourd'hui réclamaient qu'on pût réviser et améliorer son enseignement.

Peut-on dire que « le niveau baisse » ? Encore faudrait-il déterminer quel est le comparant, et à quel niveau de scolarité l'on souhaite procéder à une évaluation comparée. Quand par exemple est déplorée la fragilité orthographique de copies de niveau lycée, ou des classes dites « post-bac », il faut évidemment les mettre en regard avec le pourcentage de population accédant à ces formations aux deux époques concernées. Lecteur assidu des correspondances de soldats de la première guerre mondiale dans leur état manuscrit (et non pas dans les versions éditées souvent

corrigées) je puis assurer qu'au seuil des années 1920, l'école était loin d'avoir stabilisé les compétences orthographiques des jeunes adultes mâles, et que la représentation de son excellence relève du légendaire. Il me faut à la lecture régulièrement oraliser les mots écrits pour essayer d'en saisir le sens, et la simple transcription du son à l'écrit (la relation phonème/graphème) n'est pas régulièrement établie sous la plume des soldats.

Par ailleurs, les comparaisons s'en tiennent trop souvent, dans les débats médiatiques, à la confrontation des textes supports des exercices : une dictée de 1950 et la dernière proposée au Dnb. Mais les attentes peuvent varier sans que le niveau de compétences des candidats ait véritablement changé. De même, le niveau d'exigence du texte est trop souvent évalué à travers une représentation contestable de la difficulté (la présence du passé simple, un imparfait du subjonctif font un texte « difficile », indépendamment des réalités lexicales). Les comparaisons ne tiennent pas non plus compte de l'évolution de la langue, et donc des fréquences d'emploi chez les locuteurs de telle ou telle forme ou catégorie grammaticale, qui sont alors proportionnellement plus ou moins ardues selon le degré de familiarité avec la forme à orthographier... On le voit, l'établissement d'une vision diachronique suppose donc quelques précautions scientifiques.

Au milieu de tant d'approximations, une étude solide et incontestable peut fournir un éclairage précis. Il s'agit de l'enquête dite Manesse-Cogis, du nom des deux collègues universitaires spécialistes de l'enseignement de la langue (et pour ce qui est de Danièle Cogis, précisément de l'orthographe dont elle est l'éminente spécialiste). Son principe repose sur l'évaluation d'un même échantillon représentatif de 3000 élèves en 1987 et 2005 sur la même dictée, dans les mêmes conditions de réalisation de la tâche. Les résultats, dans les mots mêmes de la spécialiste, sont éclairants : « Pour le dire comme la presse : les élèves de 5ème sont au niveau des CM2 d'il y a vingt ans. Et, de toutes les erreurs, ce sont les erreurs de type grammatical qui ont augmenté le plus »⁷⁶.

Ce diagnostic croise celui que dressent d'autres travaux rigoureux. Ainsi en 2013 de ceux de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale, qui par comparaison entre 1999 et 2013 des acquis de CE2, retiennent des résultats stables en lecture, mais en baisse pour ce qui concerne l'orthographe et le vocabulaire⁷⁷. Ces données peuvent être mises en relation avec les résultats PISA, même si cette comparaison des performances ne concerne pas directement l'orthographe : en 2012, le système scolaire français devient de plus en plus inégalitaire, et ne transmet pas à tous les compétences de base de l'écrire.

⁷⁶ D. Cogis, article « Morphologie et didactique, au carrefour des recherches », *Nouvelles recherches orthographiques*, Colloque de Strasbourg, 2008.

⁷⁷ DEPP, note n° 19 de mai 2014, disponible sur le site eduscol.

Comme le rappelle Danièle Cogis, cependant le résultat de son enquête ne permet pas d'élucubrer sur les interprétations. Si son travail montre que les compétences ont reculé de deux années de niveau de scolarité, il ne faut pas oublier que l'enquête prouve aussi que les élèves continuent de progresser entre la cinquième et la troisième, et au-delà, tout au long de leur parcours scolaire. Les élèves continuent donc d'apprendre, mais plus lentement : les résultats en 2005 présentent une élévation régulière entre le CM2 et la 3ème : la courbe de 2005 est inférieure, mais parallèle à celle de 1987.

Ces nécessaires nuances n'empêchent pas de conclure sur ce point que le niveau orthographique peut constituer un sujet de préoccupation, même indépendamment de tout purisme, en ce que :

- la grande difficulté orthographique peut entraver l'accès à l'expression écrite, et empêcher d'instaurer l'élève dans sa parole, ce qui devrait être l'objectif fondamental de notre enseignement ;
- la compétence orthographique se trouve décisive pour l'accès à l'emploi, et discriminante socialement ;
- elle est de plus en plus un marqueur social, dans une société où l'usage de l'écrit, quoi qu'on en raconte par ailleurs, progresse considérablement ;
- l'apprentissage, visiblement de plus en plus long, pourrait être plus efficace ;
- quand l'école minore cette attente sociale, elle laisse la porte ouverte à des officines privées, évidemment payantes, prétendant se substituer à elle dans l'enseignement et dans la certification.

3- Trouver l'origine ?

Sur ce point aussi, la multiplicité des causes mentionnées dans le grand public fait souvent écran à une analyse précise. Pour n'en prendre qu'une, très en vogue actuellement, la dénonciation des graphies inventives et accourcies des SMS, qui conduiraient les jeunes générations à ne plus mémoriser la norme, relève très clairement de l'idée reçue. Une enquête universitaire menée par le Centre de Recherche sur la Cognition et l'Apprentissage a démenti l'ensemble de cette appréhension intuitive⁷⁸. Bien au contraire, l'inventivité orthographique, parce qu'elle relève du jeu,

⁷⁸ Centre de Recherche sur la Cognition et l'Apprentissage (CNRS/Université de Poitiers/Université François-Rabelais Tours). L'étude réalisée en collaboration avec des chercheurs de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense et de l'Université Toulouse II – Le Mirail. Voir l'article suivant ; J. Bernicot, A. Goumi, A. Bert-Erboul, O. Volckaert-Legrier, « [How do skilled and less-skilled spellers write text messages ? A longitudinal study of sixth and seventh graders](#) », *Journal of Computer Assisted Learning*.

croît avec la maîtrise de la règle. Les meilleurs élèves (qui sont d'ailleurs statistiquement les meilleures au féminin) sont aussi ceux et celles qui écrivent le plus sur ces nouveaux supports, et qui réalisent les énoncés les plus incriminés par les adultes et certains enseignants. Le plus souvent d'ailleurs, les formes les plus ébouriffantes (appelées « textismes ») voisinent d'ailleurs, quand on se livre comme l'ont fait les chercheurs à de véritables études des textes produits, avec des graphies parfaitement régulières.

Les débats portant sur le respect de l'idée de règle, sur une forme d'insoumission postmoderne devant la contrainte, touchent peut-être une part de vérité, mais force est de reconnaître qu'ils relèvent essentiellement de l'idéologie. D'expérience, lorsque la règle importe aux acteurs, ils la respectent et se montrent même très sourcilleux : ainsi notamment des obligations du joueur vidéo, que les adolescents connaissent et auxquelles ils se soumettent, non sans bien des efforts quelquefois, pour accomplir la mission ou gravir à l'échelon supérieur. Outre qu'il s'agit d'un air connu depuis l'Antiquité, il est difficile alors de dire que les enfants et adolescents d'aujourd'hui se détourneraient de la contrainte et prôneraient un laisser-aller orthographique. Ce discours peut même scandaliser, quand on a comme je l'ai l'expérience d'élèves empêchés dans leur graphie, qui s'interdisent d'écrire et de bénéficier pleinement de ce qu'ouvre l'écrit parce qu'ils s'y sont sentis disqualifiés. Je peux mettre précisément des visages de lycéens derrière cette remarque⁷⁹ : si leur souffrance se dissimule quelquefois sous un affichage de désinvolture, il ne dure jamais longtemps quand on prend le temps d'un entretien avec eux. Sont-ils d'une génération blasée, et insoucieuse de la norme, quand ils reconnaissent « ne pas savoir » et le vivent au fond comme un drame ? Seuls peut-être répondent à la catégorie en partie imaginaire des élèves suffisamment sécurisés pour ne pas mettre en œuvre une compétence qui sommeille, mais qu'ils réveilleront dès lors que l'enjeu orthographique rencontrera leur intérêt – parce que le destinataire n'est plus le seul professeur dans des communications artificielles, que la correction orthographique jouera pour l'obtention d'un stage ou d'un emploi...

Il est donc bien difficile de déterminer quelles causes historiques et sociolinguistiques peuvent contribuer à éclairer le phénomène d'un ralentissement dans la construction des compétences orthographiques. Si elles ne sont cependant pas à exclure, elles ne doivent pas non plus occulter les responsabilités internes à l'école.

4- Les limites d'un enseignement

⁷⁹ « J'aime pas écrire parce qu'on voit les fautes, tandis qu'à l'oral, non. C'est pour ça, je préfère parler, mais écrire, non » (parmi bien d'autres, paroles de K., élève de seconde à option technologique, recueillies en octobre 1996).

Une tentation corporatiste, assez forte, tendrait à corrélérer les résultats avec la baisse des horaires de l'enseignement du français. Il a été avancé qu'en heures d'enseignements, les élèves ont perdu en trente ans sur l'ensemble de leur cursus l'équivalent de deux années de scolarité à la fin du collège. La coïncidence des chiffres (moins deux ans pour le niveau orthographique, moins deux ans au total d'enseignement) réjouit l'œil au point d'attirer vers une conclusion qui rappellerait opportunément que le Français n'est pas une discipline parmi d'autres, mais celle qui, porteuse de la maîtrise de la langue, ouvre aux autres apprentissages. Il faut cependant s'en garder : l'apparente symétrie oublie que les heures de cours ne sont pas exclusivement dévolues à l'orthographe, alors qu'on ne note pas dans l'enquête de la DEPP de baisses équivalentes en lecture. Par ailleurs, si l'on ne saurait attendre d'un inspecteur général de Lettres qu'il désapprouve fortement l'hypothèse d'une augmentation d'heures disciplinaires, il convient aussi de reconnaître que les élèves ont, dans un monde modifié, désormais des besoins de formation dans d'autres domaines que ceux visés par l'école de Jules Ferry, ou même celle que nous avons pu connaître.

De ce point de vue, rappelons que les résultats de l'école de la III^{ème} république tels qu'ils apparaissent notamment dans les « Lettres de poilus » sont d'autant plus relatifs qu'ils proviennent d'un enseignement presque exclusivement préoccupé d'orthographe, de calcul et de construction d'un récit national. Il est permis à d'aucuns de rêver de ce que l'on appelle le « retour aux fondamentaux », mais cette hypothèse ne peut omettre de se prononcer sur les enseignements scientifiques, numériques, de langue étrangère, etc. dont les enfants d'un monde à la fois fluide, ouvert et de plus en plus complexe ont aussi besoin.

Aussi la maîtrise de la langue, et notamment de l'orthographe, ne saurait-elle dépendre du seul professeur de français. Outre les questions de temps, ce sont aussi celles de l'efficacité d'un enseignement qui se posent, et qui méritent que la préoccupation orthographique soit partagée. C'est d'ailleurs ce vers quoi ont tendu toutes les recommandations des corps d'inspection, parlant de « compétences transversales », et ce que plaident clairement les nouveaux programmes de collège. La maîtrise de la langue doit être un objectif pour l'ensemble d'une équipe pédagogique, ce qui évite aussi de compartimenter des enseignements étanches dont on demande pourtant à l'élève de faire tout seul la somme.

(Re) Construire un enseignement de l'orthographe ?

Admettons donc que l'état des lieux, s'il n'a rien du cataclysme régulièrement évoqué, laisse par les résultats des élèves une véritable marge de progression à l'enseignement de l'orthographe. Quelles sont les difficultés internes à l'école qui peuvent expliquer les fragilités relatives des élèves d'aujourd'hui ? Par souci d'économie, et pour éviter l'épuisement de l'auditoire, les problèmes se trouveront ci-après assortis immédiatement de propositions de remédiations, dont certaines sont mentionnées comme programmées par l'institution ; les autres relèvent donc de propositions personnelles.

Indéniablement, l'orthographe est (mal) évaluée. Mais est-elle enseignée ? La question peut scandaliser pour les apprentissages premiers, incontestables, qui s'effectuent à l'école primaire. Elle est pourtant assez pertinente concernant les classes de collège, et parfaitement en phase avec l'état de l'enseignement au lycée et après. En effet, après un travail régulier de connaissances et de mises en oeuvre en partie intégré à l'apprentissage de l'écriture dans le premier degré, l'orthographe n'est plus guère envisagée que par le biais de la dictée, avec pour horizon la préparation aux épreuves des examens. Le plus souvent, c'est la correction de la dictée qui tient lieu d'enseignement, les collègues de collège mentionnant aussi quelques incursions dans l'étymologie, ou l'importance de la connaissance des désinences grammaticales, que l'on fait de nouveau mémoriser aux élèves. La réflexion sur l'objet orthographique est au moins ponctuelle, et fort peu adaptée aux besoins des élèves, qui ne sont pas toujours clairement identifiés. Cette pédagogie de l'exercice se double d'une entrée à l'envers dans la langue, où l'on insiste sur les « exceptions » (présentées comme de véritables objets de désirs, et le lieu de la compétence de l'expert) sans montrer aux élèves ce qui, dans un code effectivement compliqué et parfois alambiqué, présente cependant des régularités et fait système. Rien n'est dit non plus de l'arbitraire de certaines graphies, quand ce savoir permet d'éviter une vision transcendante et écrasante de la langue comme s'il s'agissait d'une Loi intangible et forcément culpabilisante.

Cette lacune rejoint la question de la formation initiale des professeurs. Leur recul scientifique en grammaire n'est pas suffisant pour que tous disposent d'une vision d'ensemble à présenter aux élèves de manière claire. La syntaxe apparaît alors comme un écheveau de règles, l'orthographe comme un pur labyrinthe de règles intransigeantes, doublées de pièges nombreux et inexplicables. Le souci de « professionnalisation des concours de recrutement » de ce point de vue amorce un renouveau. Depuis la lointaine formation initiale dont j'ai bénéficié, quelques évolutions positives en effet ont vu le jour : ainsi de l'inflexion des épreuves de langue française et d'ancien français vers une grammaire diachronique. Mais il faudrait sans doute y adjoindre une épreuve rendant compte de quelques compétences en histoire de l'orthographe, de sa didactique et de ses difficultés. La question d'ailleurs dépasse celle des spécialistes que devraient représenter les

professeurs de français dans les équipes pédagogiques. Quand l'éducation nationale parle à raison de la construction partagée des compétences des élèves par l'ensemble des disciplines, qu'en est-il de ces connaissances dans la formation d'un professeur de mathématiques ou de toutes les autres « matières » scolaires, qui auront pourtant à corriger des copies et devraient être en mesure de proposer des remédiations ?

La prise en charge de la maîtrise de la langue dans toutes les disciplines serait en effet décisive pour l'élève, et sortirait d'une situation aux allures d'hypocrisie. La dictée reste le seul lieu où l'orthographe est prise en considération. Le plus souvent, dans le souci légitime de ne pas infliger aux élèves en difficulté une double peine, l'orthographe n'est pas considérée dans les autres travaux écrits. Le comportement est bienvenu du point de vue docimologique, mais il présente aux élèves des injonctions paradoxales : l'école répète que la correction orthographique est décisive, mais la plupart du temps, feint de ne pas voir les problèmes soulevés par le devoir, si bien que l'orthographe apparaît à terme non comme une nécessité de la communication écrite, mais comme une « marotte de prof de français ». Il ne s'agit évidemment pas de savoir, comme le réclament régulièrement les commissions de correction de baccalauréat, si « -3 » pour l'orthographe est une sanction suffisante, mais, tout au long de la scolarité, de pointer dans toutes les disciplines et tous les travaux des élèves les difficultés, de les faire repérer aux élèves, de montrer leurs récurrences, d'attirer l'attention sur des objectifs définis collectivement. Le dépôt, hélas bien connu, des rapports de stage des élèves de BTS par les professeurs de spécialité professionnelle dans le casier du professeur de français « pour qu'il corrige l'orthographe » n'est pas acceptable.

De ce point de vue, des éléments d'amélioration sont perceptibles. La construction de nouveaux programmes aux progressions enfin cohérentes entre l'école et le collège, la définition d'un cycle 3 enjambant le CM2 et la 6^{ème} et favorisant les rapprochements pédagogiques avec le premier degré, la mise en avant du travail d'équipe et la délimitation des champs d'intervention des disciplines dans la construction des compétences font de la réforme de la scolarité obligatoire un creuset à partir duquel une pédagogie de l'orthographe pourra trouver à se déployer. Il en va de même de l'exigence d'individualisation réaffirmée dans ces nouveaux programmes. Ce n'est évidemment pas le rappel d'une règle d'accord qui construira une compétence orthographique, mais un diagnostic sur des besoins au vu des écrits présentés, et la détermination précise de priorités pour l'élève, dont on attend par exemple qu'il concentre son attention sur les accords du groupe nominal, quand son voisin souffre surtout d'inadvertance dans la graphie des imparfaits.

Ce dernier point prouve qu'à côté de la dictée, qui peut servir de base à un diagnostic individualisé, l'acquisition de l'orthographe se fait d'abord et surtout par l'écriture. Or il apparaît que les élèves français en classe écrivent peu (et parlent encore moins) ou plus précisément qu'ils

n'écrivent pas assez longuement, et surtout pas assez fréquemment. Les écritures collaboratives, clairement favorisées par le recours au numérique qui permet de tisser à plusieurs un texte tout en intervenant dans des bulles de dialogue pour commenter et expliquer son intervention, ont fait leur preuve dans l'acquisition de l'orthographe, et à tout le moins de son souci. En lycée professionnel, par exemple, des élèves déclarés « indifférents » à la correction montrent au contraire un souci constant dans la rédaction de leur nouvelle ou de leur article, dès lors que le texte à produire est valorisant, et destiné à de véritables lecteurs.

Cet appel à la rédaction, quelque forme qu'elle prenne, et à l'expression des élèves, prouve enfin qu'il ne s'agit pas dans mon esprit de fonder un enseignement de l'orthographe chronophage, à côté des autres ambitions éducatives. Il ne s'agit pas non plus de recentrer sur des « fondamentaux » linguistiques aux dépens de la littérature : bien au contraire, c'est ici en pratiquant la littérature, en assurant la continuité entre le lire et l'écrire, en multipliant les occasions de recours à l'écrit sous toutes ses formes, et non pas seulement pour l'interrogation écrite et la dictée, que se construisent des compétences orthographiques.

Je crois enfin possible de rassembler les contenus d'une intervention sans doute trop dense et trop dispersée en quelques traits fondamentaux, auxquels les lecteurs pressés pourront, eux, se reporter directement, sans avoir à subir le déroulé de l'orateur, qui n'a guère pour excuse que de prétendre avoir assis ses conclusions :

- l'orthographe souffre en France d'un climat qui n'est pas propice à la sérénité, ni des enseignants, ni des élèves, ni du débat public ;
- fortement célébrée, mais parasitée par de vaines querelles, elle est constamment évaluée et finalement peu enseignée ;
- des signes positifs cependant se dessinent dans les innovations et les réformes en cours,
- il s'agira dans les quelques moments de réflexion sur le code écrit avec les élèves de passer de l'idolâtrie de la norme à la compréhension du code ;
- ce déplacement suppose une formation des professeurs à l'histoire de l'orthographe et une initiation aux apports de la neuro-linguistique dans l'appréhension de l'écriture ;
- l'enseignement de l'orthographe suppose un suivi individualisé en lieu et place d'une répétition des « règles » inefficace ;
- c'est d'abord en se libérant de l'obsession orthographique et en conviant nos élèves à pratiquer le plaisir du texte et de véritables expériences d'écriture que nous serons en mesure de les faire progresser.

Quant aux effrois devant telle ou telle copie que d'aucuns jugeraient révélatrice du déclin de l'occident et de la faillite de la pensée, qu'il nous soit permis de remettre sous les yeux cet énoncé renversant :

« le lapen çovache éme le ten ».

L'altération est si grande qu'il est difficile de comprendre le sens de ce message sibyllin. A force de remâcher cet aphorisme, de rétablir des syllabes, de corriger des transcriptions phonétiques, l'on devine cependant « Le lapin sauvage aime le thym ». S'agit-il d'un de mes soldats de 14, décrivant un passage brutalement bucolique depuis la tranchée où il souffre ? Ou d'un collégien d'aujourd'hui pianotant en grand désordre orthographique sur le clavier de son téléphone portable ? Cette inscription considérablement « fautive » est de la main ... du jeune Jean-Paul Sartre, ce qui laisse raisonnablement supposer que sont possibles, même chez des élèves déclarés faibles, quelques progressions.

Les bacheliers sont-ils illettrés ?

Anne Armand⁸⁰

Résumé

Etudiants de BTS, mais aussi de première année de médecine, de CPGE scientifiques économiques et littéraires, pourquoi les bacheliers paraissent-ils à leurs professeurs « illettrés » ? Le sont-ils ? En quoi le sont-ils ? Peut-on encore à ce niveau les faire entrer dans les règles orthographiques ? L'élargissement de la question de l'orthographe à celle de la norme et du code de la langue, dans ses différentes dimensions, peut être une réponse pour les enseignants et un réconfort pour les grands parents : non, leurs petits enfants ne sont pas illettrés)



Introduction

Qui d'entre vous ne s'est pas un jour ou l'autre posé cette question, en lisant dans la presse une attaque virulente sur ces néo bacheliers invités *fermement* par telle ou telle formation post bac à suivre un cours d'orthographe, ou tout simplement en recevant le mail que l'attention néo bachelier envoie aux parents et grands-parents que vous êtes ? « Comment peut-il faire autant de fautes en si peu de lignes », grande interrogation de notre génération.

Et qui d'entre vous n'a pas un jour entendu enfants, petits-enfants, lors d'un jeu de société de type scrabble, lors d'un après-midi estival et pluvieux pendant lequel on a proposé de réaliser un document souvenir sur les coquillages ramassés la veille sur la plage, répondre avec assurance à

⁸⁰ Vice-doyenne de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, docteur-ès-Lettres

votre demande de « faire un peu attention quand on écrit » : « Mais l'orthographe, c'est pas grave. L'orthographe, ça compte pas » ?

De fait, à leurs yeux, « c'est pas grave ». Or d'autres trouvent cela très grave. Non seulement les grands parents et parents CAMIF et autres assimilés, mais aussi une toute autre partie de l'opinion, dont je vais vous parler.

Lorsque j'ai mené, il y a une dizaine d'années, la réforme de l'enseignement du français en BTS (où les étudiants sont tous bacheliers), puis la réforme du même enseignement en voie professionnelle (CAP, BEP, Baccalauréat professionnel), j'ai été amenée à rencontrer les CPC, les chambres professionnelles consultatives, porte-parole de tous les types d'employeurs, de la plus petite PME au plus grand groupe industriel, pour échanger avec ces employeurs sur ce qu'ils attendaient de l'enseignement du français. Leur réponse a été parfaitement unanime, et a conduit l'inspection générale à mettre en place un nouvel enseignement intitulé « Culture générale **ET** expression ».

La première partie de l'appellation, « culture générale » ne mérite aucun commentaire, car elle allait de soi pour mes interlocuteurs : tous les techniciens supérieurs doivent avoir une culture générale solide, ce qui constitue la « marque » de la formation française, aussi bien celle des techniciens supérieurs que celle des ingénieurs dans les filières techniques et scientifiques, là où d'autres pays s'en passent. Par contre, tous les échanges que j'ai eus avec les professionnels ont porté sur « l'expression ». Or c'est surprenant.

Il est surprenant d'entendre dire que « l'important, c'est qu'ils écrivent sans faute », pour tous les diplômes professionnels, du CAP au diplôme d'ingénieur, alors qu'il n'est pas évident de la justifier : pourquoi un diplômé de niveau CAP, ou BEP, doit-il écrire sans faute puisque dans son univers de travail il n'est jamais appelé à *écrire* ? Pas plus d'ailleurs que la majorité des diplômés du secteur industriel au niveau BTS. Qu'est-ce qui justifie donc la nécessité, jamais remise en cause, d'écrire sans faute ?

J'avais besoin d'une réponse à cette question, parce que je devais engager les professeurs vers ce cours d'expression et ils devaient, eux, pouvoir expliquer aux étudiants qu'ils ont dans leur classe pourquoi « si, faire des fautes, c'est grave ». En quoi les fautes d'orthographe ?

Pour partager avec vous ma réflexion d'alors, une présentation rapide des demandes du monde professionnel.

1 – Les demandes du monde professionnel

Je vous propose deux exemples de la façon dont les professionnels expriment leur rapport à la norme orthographique, deux exemples très différents professionnellement, et aux deux bouts de l'éventail des niveaux de diplômes.

a- Premier exemple, le CAP fleuriste, première affirmation du professionnel avec lequel je réfléchis sur le cahier des charges de la formation : « l'essentiel, c'est qu'il ne fasse pas de faute ». Or que fait un élève en formation fleuriste quand il est en stage chez son patron ? L'élève doit écouter et comprendre la demande du client, préparer le bouquet, nettoyer la table de préparation de ce bouquet, faire un joli bouquet et un bel emballage, remettre les outils utilisés à leur place, calculer le prix, recevoir le paiement. Ainsi la vente de fleurs a une particularité par rapport à d'autres métiers de la vente : la longueur de « l'entretien client ». Le plus court des entretiens clients est en boulangerie : le stagiaire aura à dire : « bonjour madame Dupont, comme hier ? » ; le plus long est en fleuristerie : faire un bouquet, c'est long, et on ne laisse pas le client « en plan », dans le silence, peut-être en train de calculer le prix de ses choix et prêt à renoncer à telle ou telle fleur ... Il faut parler ; il faut « *être poli avec le client* ». Je reviendrai sur cette adéquation entre « être poli » et « écrire sans faute ».

b- Deuxième exemple, à l'autre bout du prisme : la soutenance du mémoire professionnel dans le BTS CPI (conception des produits industriels). Pour ce BTS de haut niveau, j'ai dû inventer un enseignement particulier, qui s'ajoute au cours de « Culture générale et expression ». Les étudiants en effet sont validés sur une épreuve longue de bureau d'étude ; ils doivent prendre en compte la demande d'un client, imaginer une solution technique aux questions posées, puis concevoir une double présentation des fruits de leur travail : d'une part un power point, donc un support écrit qui serait lu/vu par un client potentiel et, dans l'exemple qui m'intéresse, par le jury de soutenance du mémoire professionnel, d'autre part un exposé oral, car il faut parler pendant qu'un auditoire regarde/lit un power point. La situation que j'ai effectivement observée est la suivante : le jury est composé d'un enseignant de la filière relevant du champ technique, d'un autre enseignant de la filière, souvent le professeur de français, ou de langue vivante, et d'un professionnel ; ce jour-là, au bout de dix minutes à peine de soutenance, le professionnel se lève, et interrompt brutalement l'exposé du candidat, en lui disant : « votre power point est un torchon, je refuse de vous écouter plus longtemps ». Effondrement du candidat, qui passe l'épreuve majeure de son diplôme, et qui comprend enfin que, oui, tout ce que ses professeurs lui ont dit pendant des années, « l'orthographe, ça compte, et ça va finir par te coûter cher » (et comptons pour lui : un professeur dans les deux années de BTS, plusieurs professeurs de français,

d'histoire - géographie, de sciences économiques et sociales, de philosophie, au minimum – je viens de passer en revue les quatre dissertations du baccalauréat -, pendant les trois années de lycées, et les professeurs des quatre années de collège, et les professeur des écoles des cinq années de primaire, soit trois professeurs en moyenne pendant *quatorze* années, soit probablement 42 professeurs), tout ce que ses professeurs donc lui ont répété est donc vrai. Ce jour-là, c'est son diplôme qui lui échappe. Quant aux fautes présentes dans le power point, quelles étaient-elles ? Vous les devinez : des « a » sans accent là où il en fallait un, des marques de pluriel ou de genre oubliées, un participe passé orthographié à la finale « er », ces fameuses fautes que tout le monde fait. Au nom de ces fautes, qui l'avaient réellement *heurté*, le professionnel a fait cesser la soutenance et a refusé l'obtention du diplôme.

Que signifie ce *heurt*, cette réaction violente ? Que traduit l'association de la politesse vis à vis des clients et de la maîtrise de l'orthographe ? C'est à ces deux questions que j'ai voulu répondre pour pouvoir proposer aux professeurs de français de BTS des perspectives d'enseignement qui échappent au projet vain : « moi, après tous ceux qui n'ont pas su le faire, je vais leur apprendre les règles et ils vont enfin les appliquer ».

Avant d'en venir à une solution d'enseignement, un détour rapide : qui sont-ils, ces étudiants ? qui sommes-nous, qui les jugeons illettrés ? qui suis-je, moi qui ai mené cette réflexion ?

2- L'univers de référence des « jeunes » face au nôtre (et au mien)

Dans l'enseignement, un professeur doit considérer les connaissances à faire acquérir, les objectifs à atteindre (en BTS, la rédaction d'une synthèse de documents, exigeante tant sur le fond que sur la forme, suivie d'une réponse d'une page à une question portant sur la thématique de la synthèse), et prendre en compte enfin les caractéristiques du public des élèves, ici, des étudiants. Qui sont ces jeunes dont on dit volontiers qu'ils ne savent pas écrire et à peine lire ? J'utilise volontairement ce terme de « jeunes », car ils sont élèves *ET* enfants, adolescents, étudiants *ET* jeunes adultes, et nous ne pouvons pas prendre en compte la moitié seulement de ce qu'ils sont. Quelques mots rapides pour que nous soyons certains vous et moi de parler de la même chose.

• Leur monde à eux : j'y vois deux particularités majeures

a - La première particularité des générations qui ont suivi les nôtres est *l'auto référence*. Non seulement ils ont leurs modes (vestimentaires, comportementales, culturelles, en particulier musicales, et linguistiques – du verlan à l'écriture du texto, en passant par les mots du rap et les

anglicismes constants), mais la société les conforte dans le bien fondé de cet auto référence, puisque les adultes veulent être comme eux, et adoptent volontiers leurs modes précisément. Le désir de s'affirmer rapidement comme un « adulte », qui a pu être le nôtre, est fortement concurrencé aujourd'hui par la fascination des plus âgés vis à vis du monde des jeunes, dont ils souhaitent toujours faire partie. Et les difficultés socio-économiques actuelles, dans le même temps, créent le phénomène connu sous l'appellation de « génération Tanguy » (quand vont-ils enfin quitter la maison ?, se demandent bien des parents de jeunes, de jeunes un peu plus vieux, de jeunes adultes de moins en moins jeunes). Ils sont entre eux, auto référencés, et demeurent très longtemps dans cet entre soi. Globalement, la parole de l'adulte, et de l'enseignant en particulier, n'a plus le même statut que pour les générations précédentes : lui, le professeur, il dit que ..., mais nous, on dit entre nous que – dans nos chat, sur nos profils ; lui, il cite un journal qui dit que ..., mais nous, on lit sur internet, sur twitter, que ; nous, on sait que ... et on sait entre autres, entre nous, que l'orthographe, ça ne compte pas.

b - La deuxième particularité des générations qui montent est d'être confrontées à l'éclatement du savoir, au savoir ouvert, à disposition, dont les nouveaux champs ne remplacent pas les anciens mais s'y ajoutent, ce qui induit de connaître beaucoup plus de domaines qu'avant, peut-être de survoler, de picorer, d'aller vite ... Aller vite, donc lire vite, voire faire des « copier coller » en ayant le sentiment d'avoir lu et écrit, mais sans réellement ni lire ni écrire. Mon propos n'est pas de présenter un point de vue de sociologue, mais il n'est pas une affirmation gratuite, non fondée. Le 22 mars dernier se réunissait le Conseil scientifique de la DGESCO, l'instance qui au ministère de l'éducation nationale met en œuvre les contenus des enseignements, les programmes, et donc engage avec l'inspection générale, le CSP (Conseil Supérieur des Programmes), des chercheurs universitaires, français et étrangers, des réflexions à moyen terme sur les évolutions de l'enseignement, des programmes, sur les réformes à conduire. Ce soir-là, deux chercheurs, Patrick Rayou et Dominique Glasman, participaient, avec Michel Fayol ici présent, à une réflexion qui va nous occuper quelques temps, le travail personnel de l'élève ; ils ont défini l'élève d'aujourd'hui comme devant être un « *omnivore* », ce qu'on ne demandait pas d'être à ce point à nos générations ; un élève *omnivore* dont on exige en même temps qu'il soit autonome et se débrouille dans la sphère du savoir contemporain.

Avant de le qualifier d'illettré, même quand il a obtenu son bac (bac dont le niveau d'exigence a monté dans chaque discipline composant le diplôme, ce que nous oublions volontiers

(⁸¹), commençons à reconnaître en lui des connaissances, des savoir-faire, des compétences, que nous n'avions pas forcément à son âge. Quitte à être fascinés par le monde des jeunes, reconnaissons-lui les compétences qu'il a.

• **Leur monde à eux... mais aussi notre monde tel qu'il est...**

Pensons aux mails qu'on voit passer entre architectes et clients que nous sommes, architectes qui pourtant bâtissent nos maisons qui tiennent debout, entre médecins et patients que nous sommes, qui pourtant nous soignent avec efficacité, aux mails qui circulent dans les associations que nous fréquentons vous et moi, associations qui présentent le plus souvent une belle moyenne de niveau de « diplomation », comme nous ont appris à le dire nos amis québécois : si des « jeunes » participent à ces échanges écrits, ils n'apprendront guère par imprégnation le code orthographique, et pourtant ces scripteurs qui nous entourent ne sont ni illettrés ni des jeunes à la dérive. Autrement dit nous-mêmes nous ne respectons le code de la langue qu'autant que nous y prêtons attention, qu'autant qu'il nous paraît important de le respecter ; nous ne changeons ni de médecin ni d'architecte parce qu'il fait des fautes.

Je ne reviens pas sur les interventions précédentes (Michel Fayol explique tout le monde fait des fautes). Pour avoir parmi mes attributions le privilège de relire et de valider tous les écrits de l'inspection générale, nos rapports, je suis bien placée pour constater que l'univers qui nous entoure, les jeunes et nous, ne renvoie pas l'image d'une maîtrise du code. Pour preuve parmi d'autres : en face des bureaux de l'inspection générale vient d'ouvrir un super marché, qui annonce sur sa vitrine qu'on trouve, là, des produits « saints », S_A_I_N_T_S, et ça ne fait sourire sans doute que nous, et peut-être pas tous les inspecteurs généraux.

• **.... mais aussi mon propre univers, mon histoire scolaire, mes représentations personnelles de l'apprentissage et du savoir**

Je me souviens parfaitement de ma scolarité jusqu'au brevet. Je fais partie de ces gens qui ont toujours eu zéro en dictée, ce qui ne m'inquiétait absolument pas. Malgré l'inquiétude

⁸¹ Au cas où la question te serait posée, j'aurais été prête à démontrer que les exercices de maths, de physique - chimie, les questions de SVT du bac S actuel étaient traitées en première ou en deuxième année après le bac à notre génération ; que je pouvais avoir de bonnes notes en français en disant, en façon de commentaire d'un poème, ce à quoi ce poème me faisait penser, en citant telle autre œuvre (critère : avoir de la culture, avoir lu, ou citer les œuvres de l'année) et non en démontant comme dans le commentaire composé d'aujourd'hui les techniques d'écritures qui ont permis à l'auteur d'obtenir l'effet qu'il veut produire sur le lecteur ; que le niveau médiocre d'anglais qui m'a permis d'avoir une note honorable au bac ne me permettrait en aucun cas aujourd'hui de valider le niveau B 2 du cadre européen de référence des langues ; que l'excellente note que j'ai obtenue en histoire et en géographie tenait à mes capacités de réciter par cœur bien plus qu'à réfléchir et à argumenter comme aujourd'hui, etc...

qu'exprimaient mes professeurs, l'énerverment de mes parents, ma représentation du « problème » était simple : la note de la sixième à la troisième (et jusqu'au brevet) était sur 20, 10 points pour la dictée – et j'ai toujours eu zéro – et 10 points pour les questions – et j'ai toujours eu 10. J'avais donc 10 sur 20. Bon. Toutes les rédactions étaient sanctionnées : 12, 13, 15, mais moins 2, moins 3, moins 5 à cause des fautes. Bon, je retenais, moi, que la « vraie » note était 12, 13, 15, et que ce n'était pas grave. Le monde était simple : comme il y avait des blonds et des bruns, des yeux marrons et des yeux bleus, des droitiers et des gauchers, il y avait les « bons en orthographe », et le « nuls en orthographe ». Bon, j'étais parmi les seconds. Les professeurs recommandaient à mes parents de me faire lire beaucoup, or mes parents devaient m'interdire de lire trop tard le soir, car j'adorais lire, et je lisais de bons auteurs. Ma mère me faisait faire des dictées le jeudi après-midi et pendant les vacances, et j'ai eu zéro à la dictée du brevet. Et puis, ça m'est passé. Je n'ai pas de souvenir précis du cheminement, mais je peux supposer que mes dissertations de baccalauréat, de licence, de concours ne méritaient plus de minoration pour les fautes.

Je me suis donc appuyée sur mes échanges avec les professionnels, sur mes observations nombreuses en classe, sur mon expérience de professeur (eh oui, j'avais la réputation auprès des parents d'élèves de mes classes d'être « spécialiste de l'orthographe », parce qu'avec moi leur enfant passait de « nul en orthographe » à « normal ». Je n'avais pas de *secret*, ni de potion magique ; je disais simplement aux parents en début de seconde qu'ils devaient cesser de s'inquiéter et qu'ils verraient qu'en fin de première leur enfant ne ferait pas plus de fautes que les autres élèves. Et, de fait, ils passaient de la seconde à la première, et **entraient peu à peu dans la conscience du CODE.**

3- La rencontre des deux univers, le leur et le nôtre, dans l'enseignement post baccalauréat

J'en viens au concept sérieux qui sous-tend un propos qui peut vous paraître un peu vagabond et léger jusque-là. Qu'est-ce qu'un code ? Je ne vais pas vous l'expliquer de façon « magistrale », mais vous faire suivre le chemin que j'ai proposé à mes classes, puis aux enseignants de BTS que j'ai formés.

- Mon objectif : montrer en quoi l'absence de maîtrise du code de la langue est-elle un vrai obstacle à la communication

Quand j'ai eu à l'expliquer à de vrais étudiants, je suis partie de cet exemple, emprunté à un de leurs écrits : « *Cette idée, Rousseau l'avait développée, et c'était un auteur du XVIIIe siècle* » – trois points d'exclamation. Je ne suis pas certaine de comprendre cette phrase, ainsi ponctuée.

Les enseignants savent que lorsqu'on fait remarquer à des élèves ou des étudiants qu'on n'a pas compris ce qu'ils ont écrit, les moins policés rétorquent que, eux, ils se comprennent très bien ; pour preuve, le voisin auquel on soumet la phrase, ou le texte, et qui confirme que, oui, il le comprend très bien. Il faut avoir conscience et leur faire prendre conscience que cette situation est normale, tout à fait naturelle : deux thésards en littérature peuvent se parler d'une lecture, discuter entre eux dans un langage que d'autres vont qualifier de « jargon » ; comme deux scientifiques, deux sportifs, deux passionnés de cuisine et de vins « jargonneront » entre eux pour ceux qui ne sont ni scientifiques, ni sportifs, ni épicuriens.

La lectrice que je suis en tant que professeur ne sait pas comment interpréter la phrase que je viens de citer : « *et c'était un auteur du XVIIIe siècle* » – trois points d'exclamation. Première lecture possible : connotation admirative, que je glose « et c'est Rousseau, ce grand philosophe du XVIII^e siècle, siècle qui n'en manquait pas, qui l'a dit, donc c'est une référence ». Deuxième lecture possible : connotation dépréciative, que je glose « ça date du XVIII^e siècle, il y a trois siècles, donc ça n'a aucun intérêt, aucune valeur aujourd'hui ». Pourquoi pas une troisième lecture, partagée souvent par eux, que je glose : « et c'est un philosophe, oui, bon, on passe ».

Bien sûr, mon raisonnement est une quasi caricature. Mais souligner un peu trop un trait en classe peut avoir valeur pédagogique. Je fais comprendre ainsi, très simplement, à des élèves ou des étudiants qu'ils se comprennent, eux, certes, comme je me comprends avec mes collègues enseignants, mais qu'eux et moi nous n'avons pas exactement le même « *code* ». Je viens de dire devant vous que je « glosais » la phrase écrite par cet étudiant pour en clarifier le sens, pour être certaine que lui et moi la comprenons bien de la même façon. Réfléchir avec une classe sur cet exercice de la glose fait rapidement admettre que la clarté d'une communication, entre personnes qui n'appartiennent pas au même monde, est une nécessité de la vie en société. On peut passer de « gloser » à « expliciter », introduire cette fois dans le concret d'une situation de communication les termes « d'implicite » et « d'explicite » qu'on a rencontrés au lycée en français, mais dans l'exercice de la lecture, et faire entrer les étudiants dans une autre compréhension de l'importance de la ponctuation, de l'orthographe, du lexique.

Ainsi, pour l'emploi du lexique approprié, l'exemple d'une campagne ministérielle contre le tabac m'a beaucoup servi au moment où je faisais réfléchir sur ces questions de langue : "Fumer, c'est mortel". Publicistes et jeunes n'avaient pas du tout la même lecture de la formule retenue, les uns ignoraient les usages lexicaux des autres, et la campagne a totalement raté sa cible.

L'orthographe, c'est un code (comme les registres de langue en sont un), code dont nous savons, nous, qu'il a une histoire, qu'il évolue, qu'il connaît des crises, des fractures, des réformes ; mais les étudiants ont à l'apprendre. Vous voyez maintenant à quoi m'a servi, dans le cadre de cette

réflexion, mon récit sur la soutenance du mémoire professionnel : ce que le membre du jury n'a pas supporté dans les fautes laissées dans le power point du candidat, ce ne sont pas tant les fautes en elles-mêmes que ce qu'elles révèlent du manque de considération de ce candidat pour le membre de jury qu'il est ; et il suffit de pousser un tout petit peu l'échange avec ce professionnel pour qu'il nomme ce qu'il a ressenti comme un manque de considération : « ce gamin me méprise, parce que je suis ... un ouvrier, un technicien, un vieux, un », tout simplement un « pas comme lui ».

Voilà, c'est tout, je n'ai pas d'autre révélation à vous faire : à partir de là tous les publics d'élèves ou d'étudiants que j'ai pu rencontrer comprennent pourquoi « les fautes d'orthographe, c'est grave ». Parce que ne pas faire l'effort de rentrer dans le code de l'autre, c'est lui « manquer de respect », cette fameuse expression dont ils sont si friands pour traduire toutes les formes de tension entre élèves, entre élèves en enseignants, entre communautés, et qu'ils comprennent donc très bien.

C'est exactement ce que traduit, maladroitement, la demande de la CPC des métiers de la vente de proximité : être poli, respecter le client, a pour signe visible, aux yeux des patrons de commerce, le fait de ne pas « faire de faute » dans le CV qu'ils reçoivent. De fait : Je le considère, moi qui lui écrit pour un stage, pour ce qu'il est en écrivant correctement, comme en m'habillant correctement, non pas selon « mes » critères (je m'habillerai comme bon me semblera pour aller en boîte samedi soir, j'écrirai comme j'y suis habitué le texto que j'envoie à mes copains ...) mais selon les critères de la profession, ou les critères d'un jury d'examen, les critères de l'autre avec lequel je fais faire pour un temps un collectif. Je respecte l'autre en respectant le code.

A partir de cette prise de conscience de ce qu'est l'orthographe, comme code de communication de la société dans laquelle je vais entrer (quitte à ce que, comme tout le monde, quand je serai l'architecte qui échangera par mail sur les plans de la maison, quand je serai le médecin, quand je serai un des membres de l'association des copropriétaires, je relâche mon attention au code pour aller vite dans l'échange écrit), à partir du moment où je comprends comment l'autre reçoit mon mépris de l'orthographe, comme ma façon de m'habiller, de manger ... ou de mettre mon linge directement dans la machine à laver au lieu de le laisser traîner sur le plancher de ma chambre en attendant que Maman fasse la bonne ..., je décide de respecter un peu, de respecter un peu plus, de respecter vraiment le code courant de la langue, de l'orthographe, de la ponctuation, de la syntaxe, du lexique.

Parce que, bien sur, l'étudiant de BTS sait depuis toujours qu'il faut un « s » au pluriel, un « e » au féminin, que le dictionnaire, le correcteur orthographique de sa tablette, son professeur peuvent lui dire s'il faut un « p » ou deux, et qu'il suffit qu'il veuille faire l'effort de lui demander combien il y en a, qu'une forme verbale terminée par le son « é » s'orthographie « é » et non « er » après le verbe avoir, et avec un « e » si c'est le verbe être ... Ben oui, tout ça c'est du niveau de la

sixième, voire du CM1, et il est temps qu'il grandisse, qu'il quitte le code des jeunes et entrent dans le code des grands.

Conclusion

Pour garantir ce que j'avance, deux exemples :

- j'ai retenu de mes échanges avec les chambres professionnelles consultatives cette remarque d'un professionnel : il m'explique qu'un jeune technicien est « testé » par les personnes avec lesquelles il va travailler,

1° par les ouvriers ou les employés, qui sont « en dessous » de lui, mais qui ont de l'expérience, du savoir-faire, ou simplement de l'âge, selon la façon dont il va s'adresser à eux, à l'oral, et à l'écrit si cela se produit ; or les plus vieux font souvent peu de fautes, et vont juger sévèrement que lui en fasse ;

2° par ses pairs, qui sont au même niveau que lui, qui sont ou pas du tout prêts à le reconnaître comme pair, selon ce qu'il dira autour de la machine à café ou transmettra par écrit ;

3° l'exemple rapporté ce jour-là est celui d'un jeune technicien se mêlant aux propos de la pause-café et interpellant ses interlocuteurs avec un « et vous avez vu, hier soir, sur telle chaîne ... », pensant partager avec eux un sujet de conversation, alors que ses « pairs » le prennent pris pour un « blanc bec qui veut la ramener » : l'observateur qui me raconte la scène a compris qu'ils ne savent pas de quoi ce jeune technicien leur parle, et prennent son allusion pour un test, voire un piège. Ce jeune technicien n'a pas pris le temps, lui, d'écouter de quoi ses collègues déjà là, installés, avaient l'habitude de parler autour de la machine à café. L'incompréhension avait été totale, le ressenti de mépris pour les uns et d'exclusion pour l'autre avait été immédiat. Commentaire du professionnel qui m'expliquait pourquoi il était essentiel d'apprendre aux étudiants de BTS à communiquer, à l'oral et à l'écrit : « ce jeune peut changer de boîte, ici il ne sera jamais reconnu ».

On est loin d'un 0 sur 10 en dictée de la sixième : c'est « grave », au sens propre.

- Et j'ai retenu des réformes de l'enseignement du français que j'ai conduites pour la voie professionnelle que, quand un élève, un étudiant, est fier de ce qu'il va « montrer » aux autres, de lui-même il devient exigeant sur le respect du code.

Pour preuve, la façon dont les élèves de CAP, qui n'auront jamais à écrire et ils le savent, se prêtent au jeu de l'écriture longue, instituée comme épreuve de leur diplôme de fin d'études et réussissent leur épreuve.

Non, les bacheliers ne sont pas illettrés, rassurons-nous ; il leur manque juste de comprendre à quoi sert l'orthographe, la ponctuation, le choix réfléchi du lexique, une attention mesurée à la clarté de la syntaxe : la prise en compte de l'autre, comme garantie de son confort de lecture et de clarté entre lui et moi, pour accepter de continuer, pour deux ou trois années après leur bac, de travailler l'expression avec leurs professeurs.

Les mystères de la syntaxe ou tentative d'autobiographie linguistique.

Jean-Pierre Sueur⁸²

Résumé

La syntaxe est souvent présentée comme une matière austère, voire rébarbative.

La présente communication vise à montrer qu'il n'en est rien et que la syntaxe du français, qu'il est vain d'isoler de la phonologie, pas plus que de la sémantique, crée entre l'une et l'autre des liens insoupçonnés par lesquels l'acte de langage se constitue entre routine et mystères.



Merci à toutes et à tous, et merci à Marc Baconnet qui a bien voulu me proposer de dire quelques mots au terme de cette journée consacrée à la langue française, ce qui m'a permis de traverser la Beauce par des routes départementales, au milieu de champs inondés, jusqu'à Chécy où, malheureusement, un grand ami d'Orléans a été enterré cet après-midi, et jusqu'ici où je suis arrivé avec les dix minutes de retard qui étaient prévues...

Je dois vous dire que j'ai quelque scrupule à m'exprimer, tout particulièrement devant mes amis Bernard Cerquiglino et Gabriel Bergounioux, qui connaissent si bien ce dont je vais parler que je leur demanderai une grande indulgence.

C'est vrai que, sans la linguistique française, je ne serais jamais venu à Orléans. Et il n'y aurait peut-être pas eu de tramway aujourd'hui dans cette ville... Il se trouve que j'étais en Tunisie et que Géraldi Leroy me dit : *J'ai rencontré une collègue* – à qui je tiens tout particulièrement

⁸² Sénateur du Loiret

à rendre hommage en ce jour : c'était Julie Sabiani – à un colloque et elle m'a dit qu'il y avait un poste ouvert en linguistique française à l'université d'Orléans. J'envoie ma candidature en me disant que je ne serai pas retenu car je n'y connaissais personne. Et j'ai appris depuis que, dans la commission de spécialistes qui s'est penchée sur le sujet, deux candidats s'étaient dégagés. Le premier était féru en grammaire classique et philologie, le second – ou peut-être la seconde – était spécialiste de grammaire générative. Et, au bout d'un après-midi entier de débats, ils ont fini par dire : finalement, il y a aussi cet autre candidat – c'était moi – qui conjugue les deux orientations. Ils m'ont retenu et c'est ainsi que la linguistique m'a mené ici.

Et j'ai pensé, puisque je devais vous dire quelques mots, vous dire pourquoi j'aime profondément la syntaxe, et la syntaxe de la langue française – et vous proposer, en toute humilité, une tentative d'autobiographie linguistique, et, plus spécialement, syntaxique.

Cela a commencé chez moi par une révolte contre un excès de dissertation et de rhétorique qui m'a conduit – et qui nous a conduits, avec mon ami Bernard Cerquiglini, qui fut mon « coturne » à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud et quelques autres – à nous intéresser beaucoup au *texte*, à la matérialité du texte, à la phrase, aux mots, à la syntaxe. Ce fut une sorte de *parti pris des choses*, qui nous a menés, de Saint-Cloud à Nanterre et à Vincennes.

Ce fut d'abord pour moi un mémoire que j'ai écrit sur *La structure syntaxique des titres de journaux*⁸³, dans lequel j'ai cherché ce qu'il y avait de commun entre les titres de *France Soir* et du *Monde*. Contrairement à ce qu'on aurait pu attendre, il y avait beaucoup de points communs dans la manière de titrer et dans les habitudes syntaxiques afférentes. Je me suis intéressé en particulier à un sujet qui m'était apparu assez mystérieux, qui était ce que j'appellerai l'énigme de la *disparition de l'agent*. Voilà un premier *mystère*.

Pourquoi utilise-t-on le passif ? Nous avions un professeur, Jean Dubois, qui a écrit une grammaire structurale du français en trois tomes⁸⁴, qui montrait que s'il n'avait pas exactement assimilé les méthodes de la grammaire générative, il avait compris toute la fécondité du structuralisme en grammaire. Ces trois tomes fourmillaient d'analyses, d'idées et d'intuitions. Jean Dubois se posait notamment la question de savoir pourquoi on utilisait la forme passive. Il avait mis en évidence le fait que si on y avait recours, c'était notamment parce qu'on avait une

⁸³ *La structure syntaxique des titres de journaux*, Université de Nanterre, 1968. Ce mémoire est repris intégralement sur mon site www.jpsueur.com, rubrique linguistique / grammaire du discours.

⁸⁴ Jean Dubois, *Grammaire structurale du Français*, Larousse, 3 tomes, 1965, 1967 et 1969.

raison, bonne ou mauvaise, avouée ou inavouée, explicite ou implicite, de faire disparaître l'agent.

Je reviens aux titres de journaux. Soit le titre qui fut, un certain matin, celui de nombreux journaux de toute la planète : *Kennedy assassiné*. Deux mots. Bien sûr, c'est une forme passive. Il y a une ellipse de l'auxiliaire. L'agent a disparu pour deux raisons. La première est que l'on ne sait pas qui est l'assassin. La seconde est que, même si on avait connu son identité, cela n'aurait intéressé personne. Et c'est ainsi que j'ai travaillé sur un premier mystère, celui de la disparition de l'agent, et bien d'autres sujets qui faisaient – et qui font – la singularité des titres de la presse.

Nous avions à Saint-Cloud, un autre enseignant – je parle pour Bernard et pour Gabriel – qui s'appelait Maurice Tournier, et qui s'était pris d'une grande fascination pour la lexicométrie.

Il a fait une thèse sur le vocabulaire de la Révolution de 1848⁸⁵. Il a écrit d'innombrables articles sur les *mots*. Et nous avons aussi écrit avec lui plusieurs articles ainsi qu'un livre intitulé *La parole syndicale*⁸⁶. Ce titre n'est d'ailleurs pas exactement approprié car le livre porte sur le *vocabulaire* syndical et non, justement, de la *parole*. Et c'est ainsi que j'ai perçu l'intérêt mais aussi les limites de la méthode *quantitativiste* que nous mettions en œuvre.

Donc, nous comptons les mots. S'agissant de partis politiques, d'organisations syndicales, de personnages historiques ou d'auteurs divers et variés, nous comptons le nombre de mots qu'ils employaient. Nous le faisons à l'aide d'ordinateurs très gros, immenses, par rapport à la taille de ceux d'aujourd'hui. Il fallait d'abord enregistrer les données et procéder à une opération complexe qui s'appelait la *lemmatisation*. Pour le verbe *aller* par exemple, car l'ordinateur logiquement – et mécaniquement – considérait chaque forme du verbe comme un mot différent. Il fallait donc regrouper dans une seule rubrique toute une série de formes différentes.

Cette méthode permettait de définir pour chaque locuteur les mots qu'il employait le plus – et de les classer en fonction de leurs occurrences –, ainsi que ceux que, par rapport à d'autres locuteurs « comparables », il employait le moins, ou dont l'absence – ou la moindre

⁸⁵ Maurice Tournier, *Un vocabulaire ouvrier en 1848*. Essai de lexicométrie, 3 volumes, Laboratoire d'étude des textes politiques, CNRS et ENS de Saint-Cloud, 1975.

⁸⁶ *La parole syndicale*, ouvrage collectif écrit par Alain Bergounioux, Michel Launay, René Mouriaux, Jean-Pierre Sueur et Maurice Tournier, PUF, 1982.

occurrence – étaient significatives. Elle permettait aussi de mesurer les cinq mots qui apparaissent de manière significative dans l’entourage d’un autre mot (l’entourage étant défini par les cinq mots qui le précédaient et par les cinq mots qui le suivaient), autrement dit les mots qu’un mot « attirait » et ceux qui étaient, corrélativement, absents ou faiblement employés dans le même entourage par rapport à d’autres locuteurs comparables.

Cette méthode avait des avantages. Elle était, d’une certaine manière, « productive » et efficace. Et puis je me suis révolté contre elle. Je l’ai contestée, au nom, précisément, de la *syntaxe* et des faits d’*énonciation*, dans un article que j’ai publié dans la revue *Mots*⁸⁷. Pourquoi ? Parce que – ai-je expliqué – c’est un peu comme si on étudiait un moteur avec un double décimètre, en regardant quelle pièce est proche d’une autre. Or, dans un moteur, il peut y avoir une pièce qui se situe à 2 cm, à 3 cm, à 5 cm d’une autre, mais qui est moins solidaire de la première qu’une autre située à 50 cm mais qui est reliée par une courroie à la première. C’est identique dans les textes. Revenons au passif. Chacun voit bien que l’agent – qui est le sujet de la phrase active correspondante – peut être relégué loin du verbe de la phrase passive tout en étant fortement lié à lui. J’en ai tiré les conséquences. Et je me suis mis à faire des études pour corréler le lexique, la syntaxe et les faits d’énonciation. J’ai alors posé que ce qui était caractéristique d’un texte, c’était, outre les occurrences du vocabulaire, l’apparition, à des places syntaxiques définies et dans des formes d’énonciation déterminées, de tel ou tel mot. Ainsi, je montrais comment lexique, syntaxe et énonciation étaient indissociable, composaient des structures spécifiques et permettaient de caractériser le système linguistique propre à un locuteur ou à un corpus.

... Mais il serait trop long de développer cela. Et je poursuis, en toute modestie, le fil de ma tentative d’autobiographie linguistique. Devenu donc, assistant en linguistique française à l’Université d’Orléans, j’enseigne notamment la phonétique.

La phonétique est une discipline passionnante. Certains pensent que la phonétique est une affaire de sons et qu’elle traite des effets produits par la juxtaposition de sons, ou de phonèmes, pour parler plus justement, comme si l’on pouvait, en quelque sorte, faire de la phonétique – ou de la phonologie – en ignorant la syntaxe et la sémantique. Or, ce n’est pas vrai.

Et, une nouvelle fois, mon appétence pour la syntaxe est revenue au cœur de la phonétique.

⁸⁷ Jean-Pierre Sueur, *Pour une grammaire du discours. Elaboration d’une méthode. Exemples d’application*. *Mots*, n°5, 1982. Voir aussi : Jean-Pierre Sueur, *Syntaxe, lexique et énonciation dans quelques résolutions syndicales*, Actes du 2^{ème} Colloque de lexicologie politique, Klincksieck, 1982.

Je ne prendrai qu'un exemple, qui est familier à chacune et chacun, celui de la liaison. Si vous dites que, pour qu'il y ait liaison, il faut forcément qu'il y ait une consonne suivie d'une voyelle, tout le monde comprend cela. L'ennui, c'est que si cette condition est nécessaire, elle n'est pas suffisante.

Tous les linguistes connaissent l'histoire du *savant aveugle*.

Si vous dites *un savant aveugle*, sans faire la liaison, c'est un nom plus un adjectif. Si vous dites *un savant_aveugle*, en faisant la liaison, c'est un adjectif plus un nom. Autrement dit, l'absence ou la présence de la liaison sont déterminées par la syntaxe et la sémantique. Il est impossible de les éliminer au bénéfice de purs mécanismes phonétiques.

C'est ainsi que, comme beaucoup d'autres, je me suis intéressé à toutes les fautes dites de prononciation induite par des effets syntaxiques et sémantiques.

Par exemple, j'ai encore entendu l'autre jour – c'était au Sénat – un brillant orateur évoquer, *les cent z'amis d'un ministre*. Écoutez la radio et la télévision. Vous verrez que beaucoup de personnes utilisent la liaison comme une marque grammaticale, une marque syntaxique et non comme l'effet de la juxtaposition d'une consonne et d'une voyelle. La syntaxe est toujours là. Elle réapparaît même lorsqu'on croit pouvoir l'éliminer ou l'ignorer.

J'ai également beaucoup enseigné les grammaires génératives et transformationnelles. J'ai d'ailleurs toujours pensé qu'on n'avait pas exploré autant qu'il l'aurait fallu tout ce que les méthodes issues de ces grammaires pouvaient apporter pour la description de français, du moins dans les premières versions de ces grammaires, puisqu'ensuite Noam Chomsky a passé beaucoup de temps – d'une certaine manière on peut lui en faire crédit – à remettre en cause les différents modèles qu'il a successivement élaborés.

Dans ce cadre, j'ai, en particulier, été passionné par la question des adverbes. On vous présente dans beaucoup de grammaires les adverbes comme un tout, comme une catégorie unique et homogène. Or cela ne correspond pas à la réalité. J'ai à cet égard été marqué par les très remarquables analyses de Nicolas Ruwet sur ce sujet ⁸⁸.

On dit aussi qu'il y a une catégorie dite « adverbes de temps » qui formerait un tout. Or, on peut observer qu'un enfant de cinq ou six ans a dans sa tête davantage de catégories d'adverbes de temps qu'il n'en existe dans les grammaires. Et ce qui est fascinant, c'est de décrire, de rendre explicite, de mettre à jour toutes les règles qui font que cet enfant de cinq ou six ans ne se trompera pas, en l'espèce, dans l'ordre des mots.

⁸⁸ Nicolas Ruwet, *Introduction à la grammaire générative*, Plon, 1967.

Ainsi, on peut dire *il est encore venu*, on peut dire *il est déjà venu*, *il est parfois venu*, mais personne ne dira – et aucun enfant de six ans ne dira – *il est hier venu*. Parce que vous tous et toutes qui êtes ici, vous avez intégré, sans le savoir, plusieurs classes d’adverbes de temps – mais aussi d’adverbes de manière, pour s’en tenir à ces deux catégories.

Et vous direz tous : *il est venu hier* et non *il est hier venu*, parce que vous avez assimilé sans le savoir des règles qui existent, qu’on peut rendre parfaitement explicites, mais que vous n’avez jamais apprises – au sens où on *apprend* des règles de grammaire.

De même, si vous réfléchissez à ces trois phrases : *il a bien été servi hier*, *il a encore été bien servi hier*, *il a bien encore été servi*, vous voyez que le même mot *bien* relève de deux catégories d’adverbes différentes, que la place des adverbes appartenant à chacune de ces catégories n’est pas la même, que vous ne vous tromperez pas quant à la place respective de chacune d’entre elles, ni pour ce qui est de ces places par rapport aux places des différents adverbes de temps.

La phrase *Il a bien mangé* est donc ambiguë. Et quand il s’agira de mettre *encore*, le *bien* n°1, le *bien* n°2 ou *hier* dans un certain ordre, vous ne vous tromperez jamais, en raison de règles que vous connaissez – mais vous ne savez pas que vous les connaissez...

Il est fascinant d’étudier tout cela parce qu’on se rend compte de la complexité de la langue, de la syntaxe et des capacités considérables du cerveau humain pour assimiler nombre de règles dont nous ignorons jusqu’à l’existence.

J’ai aussi eu l’occasion d’enseigner les *fonctions* et de montrer le côté paradoxal de cette notion. Ainsi, dans la phrase *Le magasin ouvre*, *Le magasin* est le sujet. Dans la phrase, *Pierre ouvre le magasin*, *Magasin* est complément d’objet. Dans la phrase *La clé ouvre le magasin*, c’est *La clé* qui est le sujet. Mais dans *J’ouvre le magasin avec la clé*, *la clé* devient complément circonstanciel d’instrument – du moins je suppose. D’où la nécessité de distinguer la *place* et la *fonction*. La *place* du syntagme nominal situé avant le verbe et s’accordant avec lui peut être occupée par des mots assumant toutes les *fonctions* au sens traditionnel du terme. D’où les confusions entraînées par les grammaires dites traditionnelles lorsqu’on ne distingue pas les *places* (syntaxiques) et les *fonctions* (sémantiques). D’où aussi les confusions induites par le fait qu’on affecte une fonction à une catégorie de mots, fonction dont d’autres catégories de mots seraient exclues. Ainsi, des adverbes comme *hier* ou *demain* sont, à bien des égards, assimilables aux compléments circonstanciels. Comment justifier également que *jours* soit complément circonstanciel de temps dans : *il vient dans trois jours* et que *demain* ou *après-demain* ne le soient pas dans *il viendra demain* (ou *après-demain*) ?

Dans le même ordre d'idées, j'ai toujours été fasciné – ce sont des mystères pour moi, mais il faut toujours chercher à élucider les mystères – par cette phrase *Il est entré dans les ordres en Espagne*.

En Espagne, c'est un complément circonstanciel de lieu. Mais qu'est-ce que *dans les ordres*, dans nos analyses traditionnelles ? C'est un lieu mystique, en quelque sorte. Toujours est-il que nous enseignons à nos étudiants que l'on peut dire *En Espagne, il est entré dans les ordres*. Mais personne ne dira *Dans les ordres, il est entré en Espagne*. C'est différent. Et la réalité, c'est que *dans les ordres* a avec le verbe *entrer* un rapport du même type qu'aurait un complément d'objet direct ou indirect avec un verbe transitif. Et que c'est très différent du rapport qui s'établit entre le verbe (ou la phrase) et le syntagme *en Espagne*. Il ne faut donc pas se fier aux apparences. Quelles que soient les prépositions qui les introduisent, ou qu'une préposition soit présente ou absente, il y a des compléments *essentiels* et des compléments – en effet – *circonstanciels*.

On le voit, j'ai beaucoup aimé déconstruire les fausses évidences.

Je l'ai également souvent fait, s'agissant de ce que l'on appelle le conditionnel. J'avais, un jour, inscrit au tableau cette phrase : *Le conditionnel n'exprime jamais la condition*. Je trouvais que c'était clair et simple. La seule question était de savoir pourquoi on appelait ce mode – ou ce temps – *conditionnel*.

En effet, de deux choses l'une. Ou bien on est dans un système hypothétique du style *S'il faisait beau, je sortirais*. Mais alors, c'est l'imparfait – *S'il faisait beau* – qui exprime la condition. Ou bien il s'agit de phrases comme *Il disait qu'il viendrait* et, dans ce cas, on a affaire à un futur par rapport au passé, de la même manière que dans des phrases comme *Il dit qu'il viendra*, on a un futur par rapport au présent. Et le conditionnel est alors, incontestablement, un temps de l'indicatif.

Ainsi, ou bien nous sommes dans un système hypothétique, et c'est l'imparfait (ou le plus-que-parfait) qui exprime la condition. Ou bien nous sommes dans la modalité du réel, de l'indicatif donc, et le temps appelé conditionnel exprime le futur par rapport au passé. On voit ainsi qu'il n'exprime jamais, en effet, la condition.

Et lorsque j'expliquais que, pour être logique, il faudrait mettre dans le tableau de l'indicatif le futur par rapport au passé comme le futur par rapport au présent et qu'il faudrait inscrire dans la rubrique *mode conditionnel*, (ou *hypothétique*), l'imparfait et le plus-que-parfait au même titre que le « *conditionnel* » ou le « *conditionnel passé* » qui leur sont liés, je n'ai pas toujours été compris. C'est pourtant parfaitement logique.

Il y a bien d'autres sujets qui m'ont beaucoup intéressé, en tant qu'enseignant à l'Université. Et puis je suis devenu maire d'Orléans et, lorsque je me rendais dans les classes

pour offrir des dictionnaires au nom de la ville et que je pouvais échanger sur la grammaire – par exemple – avec les élèves, ce furent de grands bonheurs. Je ne sais d'ailleurs pas si les enseignants ont toujours apprécié...

L'autre jour, je suis allé déjeuner au restaurant scolaire à Guilly, commune où il y a un magnifique méandre sur la Loire, et où nous avons parlé de grammaire et de syntaxe pendant tout le repas. C'était passionnant.

Parmi mes sujets de prédilection, lors de ces dialogues, il y a la différence entre le passé simple et l'imparfait.

On dit tout le temps que l'imparfait exprime une action qui dure – donc un état – alors que le passé simple est le temps des événements ponctuels.

Et on se délecte d'exemples du type : *La voiture roulait depuis dix heures quand, soudain, le pneu éclata.*

Ou encore : *Il dormait depuis dix heures quand, soudain, le réveil sonna.*

Or, ces explications sont, en fait, illusoire. Et c'est un vrai bonheur pédagogique, quand vous expliquez à une classe que l'imparfait dure, et que le passé simple est ponctuel, que vous vous assurez que tout le monde a compris, et bien compris, et que, quand tout le monde a bien compris, vous prenez votre craie – il n'y a plus de craies aujourd'hui –, et vous écrivez au tableau la phrase suivante : *La guerre dura cent ans.*

Cela crée un grand trouble et une profonde incompréhension. Et alors, vous dites à l'auditoire : chers amis, vous pensiez avoir compris, mais vous n'avez pas du tout compris. Et c'est à partir de ce moment-là que commence l'acte pédagogique

La solution, certains d'entre vous la connaissent bien. D'autres, j'en suis sûr, ont l'intuition de cette solution. Elle figure dans un livre immense que j'adore lire et relire. Il s'agit des *Problèmes de linguistique générale* d'Émile Benveniste⁸⁹, et plus précisément, en son sein, du chapitre intitulé *Les relations de temps dans le verbe français*. On ne trouve pas de meilleure explication que dans les quinze pages de ce chapitre du fait que le passé simple, c'est le temps du *récit* et que, ce qui compte, c'est que l'on met au passé simple *les événements du récit*. Le problème n'est pas de savoir si ces événements durent une seconde ou un siècle dès lors que ce sont des *événements du récit*.

J'ai écouté l'autre jour, dans cette manifestation qui s'appelait *Les Voix d'Orléans*, une conférence passionnante d'Henriette Walter. Elle y a dit que le passé simple disparaissait. Or, je ne pense pas qu'il disparaisse. Simplement, le passé simple est encore beaucoup utilisé dans le

⁸⁹ Emile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, 1966.

roman et dans les récits, cher Marc Baconnet. Mais il n'est pratiquement utilisé qu'à la troisième personne. J'ajoute qu'avec le passé simple, vous n'avez pas non plus *hier*. On n'écrit pas (et on dit encore moins) *Il arriva hier*, mais *Il arriva le lendemain*. De même que nous n'avons pas *je ni tu*, nous n'avons pas *hier, aujourd'hui, demain*, avec le passé simple. Et le passé simple est surtout employé à l'écrit, et peu à l'oral. Il y a là un *système*. Avec le passé simple, les *déictiques* sont exclus. Nous sommes dans le système du *récit*. C'est intéressant parce que, de même que l'on a vu le rapport entre la liaison, la syntaxe et la sémantique, il y a des rapports profonds, puissants, entre les verbes, les pronoms, les adverbes, les relatives, les déterminants. C'est cela qui est passionnant dans la syntaxe. Et c'est ce qui justifie la perspective structurale.

Un jour – j'étais encore étudiant – on m'a proposé de faire une thèse – que j'ai faite – sur les modalités en grammaire⁹⁰. Cela a été une période de bonheur pour moi que celle durant laquelle j'ai écrit cette thèse, – et je continue à réfléchir à ces questions.

Je suis parti d'une interrogation : comment se fait-il qu'il y ait autant d'ambiguïtés dans les langues naturelles ?

Vous prenez le verbe *pouvoir*. Il peut signifier bien des choses.

Vous avez d'abord une première série d'interprétations qui sont : *permission, capacité, possibilité*. Il *peut* venir, *parce qu'il a reçu l'autorisation (permission), parce qu'il en a la capacité (capacité), ou parce qu'il y a un pont qui lui permet de franchir la rivière (possibilité)*. Il y a donc des conditions (*permission, capacité, possibilité*) qui font qu'il peut venir. On qualifie ces interprétations de *radicales*. *Radicales* est un anglicisme, en l'espèce. Et puis, il y a une autre interprétation, dite *épistémique*. Quand vous dites, il *peut* venir, cela peut signifier qu'il viendra *peut-être*. Donc, le même verbe qui exprime la *permission, la capacité et la possibilité*, exprime aussi l'*éventualité*. Et si, dans cette dernière interprétation, il *peut* venir, il peut nécessairement *ne pas venir*. Sinon, ce n'est pas une éventualité.

J'en viens maintenant au verbe *devoir*. Il exprime l'*obligation*. Et par une sorte de bizarrerie, de supposée malfaçon de la langue, voilà que ce verbe qui exprime l'*obligation*, exprime aussi la *probabilité*. On a les deux interprétations dans la phrase : *Il doit venir*. Il y a une différence majeure entre les interprétations épistémiques de *devoir* et de *pouvoir*. Parce que *Il peut venir*, cela signifie que *peut-être qu'il viendra* ou que *peut-être qu'il ne viendra pas*, tandis que *Il doit venir* signifie :

⁹⁰ Jean-Pierre Sueur, *Etudes sémantique et syntaxique des verbes devoir et pouvoir. Recherche sur les modalités en grammaire*, 1975. Les textes intégraux de cette thèse ainsi que des articles écrits à partir de celle-ci sont repris sur le site www.jpsueur.com, rubrique linguistique/modalités.

il est probable qu'il vienne – bien sûr, il faut utiliser le subjonctif –, mais qu'il y a plus de chances pour qu'*il vienne* plutôt que pour qu'*il ne vienne pas*.

Pourquoi est-ce comme cela ? On peut écrire des pages là-dessus. J'ai dû écrire 500 pages environ, sur cet irritant défaut de fabrication des langues naturelles.

De surcroît, si vous mettez les phrases déjà citées à la forme négative dans le cas de *pouvoir* et donc de *Il ne peut pas venir*, cela fait disparaître la deuxième interprétation (l'interprétation épistémique). Cette phrase ne peut pas signifier : *peut-être qu'il ne viendra pas*. Il n'y a plus que la première interprétation qui tient, la seconde disparaît. En revanche, la phrase *Il ne doit pas venir* reste ambiguë et peut signifier à la fois : *il est probable qu'il ne viendra pas* et *il reçoit l'ordre de ne pas venir* ou *il est dans l'obligation de ne pas venir*.

Si l'on approfondit le sujet, on voit que, pour ce qui est de *pouvoir*, il y a quelque chose de commun à toutes les interprétations. C'est ce que les logiciens appellent la *conversion complémentaire*. Dire que *p* est *non exclu* équivaut à dire que *non p* est aussi *non exclu*. Cela s'applique à toutes les interprétations de ce verbe.

Pour *devoir*, les choses sont différentes car la pluralité des significations est un signe de l'inéluctable dégradation de la force des actes de langage.

Un logicien qui était aussi linguiste, Karttunen, a écrit : « La connaissance indirecte – c'est-à-dire la connaissance fondée sur des inférences logiques – a une valeur moins forte que la connaissance directe qui n'implique aucun raisonnement ».

91

Je vais prendre des exemples pour essayer d'expliquer.

Si vous dites *Dieu existe*. C'est très fort.

Si vous dites *Je crois que Dieu existe*. *Je crois, credo*. C'est fort, mais moins fort.

Et si vous dites *Je crois qu'il est trois heures*. C'est encore moins fort. Cela devient une hypothèse.

Si vous dites *Pierre viendra*, c'est sûr – en tout cas, c'est présenté comme tel.

Si vous dites *Il est sûr que Pierre viendra*, c'est sûr. Mais il y a un phénomène énonciatif qui a pour effet que c'est moins sûr.

Et si vous passez à *Sûrement que Pierre viendra*, ce ne sera plus sûr du tout.

Quand vous dites *sûrement*, cela veut dire que ce n'est pas sûr.

Quand vous dites *Pierre viendra*. *Il est certain que Pierre viendra*. C'est certain.

Si vous dites *Certainement que Pierre viendra*, alors ce n'est plus certain

⁹¹ L. Karttunen, *Possible and must*, dans J-P Kimball (éd), *Syntax and semantics*, New-York, Seminar Press, 1972.

Si vous dites *Logiquement, Pierre viendra*, sa venue n'est pas logique.

Si vous dites *Il est normal que Pierre vienne*, vous présumez qu'il viendra.

Mais si vous dites *Normalement, Pierre viendra*, vous ne présumez rien de tel.

Alors, si vous dites *certainement*, ce n'est *pas certain*, si c'est *sûrement*, ce n'est *pas sûr* et si vous dites *sans doute*, c'est nécessairement qu'il y a *un doute*.

Conclusion

Je pourrais continuer longtemps mais je voulais dire, en me limitant à cette partie du sujet, que ce qui est intéressant, c'est qu'on retrouve là un *processus*.

Si on dit qu'il y a un défaut de fabrication qui fait que, bizarrement, dans plusieurs langues, des choses distinctes, différentes, sont exprimées par le même mot, on ne rend pas compte de la réalité. La réalité, c'est que le sens de ce mot et des mots qui lui sont liés est un *processus*. Et ce processus relie les interprétations.

J'ai travaillé sur d'autres chantiers. Comme j'étais venu à Orléans par la grâce de Charles Péguy, j'ai décidé d'étudier l'écriture et la syntaxe de Charles Péguy. Je ne vais pas vous entretenir à cette heure du sujet. Je vous dirai simplement que, pour comprendre l'écriture de Charles Péguy, il faut s'ôter de la tête la notion de *brouillon*.

Quand vous écrivez un texte, souvent vous faites un *brouillon*, puis vous mettez *au propre*.

Charles Péguy écrivait quelque chose puis, comme il pensait que ça n'allait pas tout à fait, que ce n'était pas exactement la bonne rédaction, il écrivait autre chose en dessous, et puis encore autre chose. Simplement, il ne barrait jamais. Ce qui est extraordinaire dans la prose de Charles Péguy, c'est que, la lisant, vous devenez témoin de l'écriture en train de s'écrire. Cela vaut aussi, selon d'autres modalités, pour les œuvres en vers.

Par exemple *Ève*⁹², œuvre monumentale trop méconnue, requiert à la fois une *lecture horizontale*, disons *syntagmatique* et une *lecture verticale*, disons *paradigmatique*. Lorsqu'on analyse ce poème, il faut regarder la place d'un mot dans un vers et aussi par quels mots cette place est occupée dans les vers suivants et puis de vers en vers, c'est-à-dire que vous devez lire de gauche à droite et de haut en bas. Les significations et les rapports entre les significations se déploient

⁹² Charles Péguy, *Ève*, dans *Œuvres poétiques et dramatiques*, Bibliothèque de la Pléiade, p. 1175 à 1397.

dans l'horizontalité et dans la verticalité. Et c'est pourquoi Péguy se référait explicitement à la notion de *tapisserie*, parce que c'est un entrecroisement entre les lignes horizontales et verticales, comme je l'ai expliqué dans plusieurs articles⁹³. Ce qui renvoie aussi à la très remarquable analyse de Roman Jakobson du *Dernier Spleen* de Baudelaire⁹⁴, qui met en relation trois vers du poème – le premier, le dernier et un vers intermédiaire en tête de strophe – qui ont la même structure rythmique, du moins dans leur second hémistiche, ce qui entraîne nécessairement des effets de sens :

Quand le ciel bas et lourd pèse comme un couvercle (3/3/1/5)

Des cloches tout à coup sautent avec furie (2/4/1/5)

Sur mon crâne incliné plante son drapeau noir (3/3/1/5)

Ensuite, je suis devenu sénateur, après avoir été député.

Pour ce qui est de la syntaxe, *l'écriture de la loi*, c'est passionnant. Pourquoi ? Parce que la loi est une norme. Nul n'est sensé l'ignorer. Et nous avons fait un colloque au Sénat, auquel Bernard Cerquiglini a bien voulu participer, sur ce thème. Car le paradoxe, c'est que cette norme, elle est écrite dans le feu du discours. Deux assemblées parlementaires sont composées d'élus qui vont faire des amendements. Et qu'est-ce que c'est qu'un amendement ? C'est une procédure qui consiste à remplacer trois mots par trois autres mots, une phrase par une autre phrase, à ajouter ou supprimer trois mots, trois paragraphes ou trois alinéas. Vous pouvez tout faire. Et après son passage dans le tamis de cette écriture collective par laquelle des élus de différentes tendances ajoutent des amendements qui sont approuvés, le texte qui sort des débats peut être assez *râpeux*. C'est pourquoi je suis un grand défenseur, contre tous les exécutifs, de la *seconde lecture*, et du fait que l'on travaille beaucoup pour polir le texte de telle manière que, comme la mer polit le galet, petit à petit, on passe du *discursif* au *normatif*. Car *il faut du temps*, et beaucoup de travail, pour passer du feu du débat à la production d'un texte normatif. Et, naturellement, comme la loi est une norme, il y a toute une série de caractéristiques du texte normatif, législatif. Par exemple, dans un texte de loi, il n'y a pas de passé simple. Il n'y a pas beaucoup d'articles indéfinis. Il n'y a pas de déictiques, pas de *je*, de *tu*, etc. et puis le présent y a la valeur d'un impératif, etc. Mais c'est un travail très intéressant et la loi est réussie lorsqu'on parvient à passer

⁹³ Les textes intégraux de mes articles sur Péguy sont repris sur le site www.jpsueur.com, rubrique Péguy.

⁹⁴ Roman Jakobson, Une microscopie du Dernier Spleen, Tel Quel n°29, 1967.

du *discursif* au *normatif* dans de bonnes conditions. Nous avons fait un livre qui s'appelle *L'écriture de la loi*⁹⁵, qui est sur le site du Sénat, dans lequel nous avons présenté les travaux des participants à notre colloque sur ce thème.

J'ai essayé au cours de cette brève et peut-être quelque peu égotique *tentative de biographie syntaxique*, de vous dire le bonheur qui est le mien de tenter de polir chaque jour le texte de la loi, comme un artisan travaille la matière. Et d'œuvrer ici, là, ailleurs, aujourd'hui, demain, comme hier, afin de *donner un sens plus pur aux mots de la Tribu*⁹⁶.

⁹⁵ L'écriture de la loi. Colloque du Sénat, 2014

⁹⁶ Stéphane Mallarmé, Le tombeau d'Edgar Poe.

La réforme de l'orthographe française : une dynamique sociale pluriséculaire et ses acteurs.

Bernard Cerquiglini⁹⁷

Résumé

L'histoire de la norme graphique est celle d'une lente, courageuse, dans l'ensemble efficace résipiscence. Ayant choisi de son propre aveu, au XVII^e siècle, une orthographe compliquée à l'excès, l'Académie française a mené un travail pluriséculaire d'autocorrection. D'édition en édition de son dictionnaire, qui fait foi en matière graphique, elle a changé la physionomie d'un mot sur deux.

On se doute cependant que toutes les simplifications et régularisations souhaitables ne furent pas opérées ; on peut réfléchir au moyen d'y parvenir de nos jours. Notamment en alliant le droit (l'Académie française) et la science (le savoir des linguistes), en impliquant les autres francophones : c'est ainsi que les « rectifications de 1990 » furent conçues.

Reste à savoir si ces ajustements trouveront grâce auprès d'usagers dont les habitudes graphiques renforcées par l'essor de l'écrit numérique ont accru le respect des formes. L'amour, légitime, de la langue française passe-t-il par l'adoration de ses graphies ? Tel est le véritable enjeu de l'actuel débat.



⁹⁷ Professeur des universités, Recteur honoraire de l'Agence universitaire de la Francophonie.

Introduction

La question n'est pas : faut-il réformer l'orthographe française, mais : comment le faire aujourd'hui ? Ouvrons l'édition originale (1637) du *Cid* de Pierre Corneille, et lisons les fameuses stances :

Percé iuſques au fonds du cœur
D'vne atteinte impreueuë auſſi bien que mortelle,
Miserable vangeur d'vne iuſte querelle,
Et malheureux objet d'vne iniuſte rigueur,
Ie demeure immobile, & mon ame abbatuë
Cede au coup qui me tuë.
Si près de voir mon feu recompensé,
O Dieu l'eſtrange peine
En cét affront mon pere eſt l'offenſé,
Et l'offenſeur le pere de Chimene.

On mesure combien notre langue écrite a changé, sur bien des plans : norme (on écrit désormais *vengeur*), caractères (disparition de ſ ; distinction de *u* et de *v*, de *i* et de *j*), usage des accents (apparition de l'accent grave ; accentuation systématique), stabilité orthographique (plus loin, Corneille écrit *offenceur*). Les détracteurs d'une réforme ne laissent pas de mettre en avant les classiques, qu'il faudrait « re-éditer » alors, au risque de s'en couper fâcheusement ; on voit que l'on « édite » ces classiques pour les publier, et depuis longtemps.

Certes, aucune transcription d'une langue n'est immuable, et le français n'y fait pas exception. Les modifications inévitables tiennent, par exemple, à l'évolution phonétique que l'on finit par traduire (ainsi, en français, l'accent circonflexe, introduit tardivement, est venu noter la disparition d'un son), au progrès des techniques qui permet ou exige des changements (c'est l'imprimerie qui distingua *u* de *v* dans la graphie française). Le phénomène est toutefois singulièrement frappant pour cette dernière, qui subit des corrections nombreuses, profondes et régulières. Une perpétuelle réforme, en somme.

1- La complication initiale

Il ne s'agit pas de servir une conception romantique du Moyen Age, qui oppose une période romane, claire et simple, à une époque gothique sombre et compliquée ; les historiens ont fait litière des « deux Moyens-Ages ». Nous pouvons toutefois contraster deux graphies françaises. Aux XIIe et XIIIe siècles, on écrit en suivant la prononciation : chaque signe

transcrivant un son, il n'est pratiquement pas de lettre inutile. Les choses se compliquent aux XIVe et XVe siècles : des consonnes apparaissent, que ne justifie pas la prononciation, la référence au latin s'inscrit dans la lettre. Ce qui s'écrivait *ten*, ou *tan* prend désormais la forme de *temps*. On ne suivra pas non plus les historiens de l'orthographe, réformateurs de conviction et légitimement épris de la « belle graphie » du premier Moyen Age, qui voient dans la complication des écritures une ignorance de demi-savants ou la cupidité de scribes payés à la page, avides de tirer à la ligne en gonflant les graphies : « l'absurde graphie du XVe siècle » déclare Ferdinand Brunot. Sans doute, mais ces scribes n'étaient pas tous des rustres. Leur écriture participe d'un vaste mouvement de latinisation (perceptible également dans le lexique), de monumentalisation d'une langue dont on sent que le lien avec le latin des origines est distendu⁹⁸ ; les plus lettrés ont sans doute senti la spécificité de l'écrit, toujours hors contexte et sans interaction possible : il doit fournir des informations plus complètes et plus explicites que l'oral. La graphie *temps* est pompeuse ; mais elle fait allégeance à *tempus* et est immédiatement reconnaissable. Toujours est-il que l'orthographe (ou du moins la graphie, car il n'est point encore de norme) dont hérite la Renaissance n'est plus guidée seulement par l'oreille mais aussi par l'œil, n'est plus formée des seuls signes transcrivant des sons, s'hérise enfin de consonnes que l'on peut juger ridiculement superfétatoires.

On ne va pas s'en priver. Cette graphie complexe suscite l'idée de réforme, un projet de mise en œuvre, la polémique. Et cela, très tôt : la réflexion sur la langue française, qui a pris naissance à la fin du XVe siècle, émerge véritablement au mitan du siècle : en 1549 avec la *Défense et illustration* de Du Bellay, en 1550 avec le *Tretté de la grammère françoise* de Louis Meigret, première grammaire du français rédigée en cette langue. Il convient toutefois de se souvenir que sept ans auparavant, Meigret avait publié un *Traité touchant le commun usage de l'écriture françoise* (1542), véritable texte fondateur de la linguistique française ; c'est un pamphlet. Meigret attaque avec violence la graphie courante, notamment les « consonnes inutiles », énonce une théorie de l'orthographe fondée sur la prononciation, propose une réforme cohérente ; il la met en œuvre dans sa grammaire, dont on a noté le titre. Se déclenche alors une polémique non moins violente : attaques et réponses se succèdent jusqu'à ce que Meigret, dépité, jette l'éponge. En quelques années notre irascible grammairien lyonnais aura inventé la réforme de l'orthographe, la bronca que celle-ci ne manque jamais de susciter, l'échec final.

⁹⁸ Cerquiglini Bernard, *Une langue orpheline*. Paris : éd. de Minuit, 2007.

Pour notre propos, marquons cette date. En matière d'écriture, une tension s'installe, qui ne s'est pas affaiblie, entre la graphie traditionnelle et la réforme, le patrimoine et le mouvement

2- Les deux paradigmes

Fait social, l'orthographe est prise dans un jeu des forces, conservatrices ou progressistes, portées par des acteurs sociaux dont les intérêts, les besoins, les revendications divergent. La polémique suscitée par Louis Meigret, durant la dizaine d'année qui suit 1542, laisse apercevoir deux paradigmes aussi solidement dessinés que durables.

Le camp du progrès. Il est **phonocentriste**, tenant que la graphie doit suivre (exclusivement ou fondamentalement) la prononciation, posant une relation biunivoque entre le son et la lettre. Quatre autres traits nous intéressent ici. Le **professionalisme**. On a vu que dans la genèse de la linguistique française, le pamphlet précède la grammaire. Comme si, avant de décrire l'usage parlé, dont le peuple est souverain, Meigret, en professionnel probe, avait voulu régler la question de l'outil de transcription qu'il entendait utiliser. Louis Meigret est le premier des linguistes français ; il leur a montré la voie, la marche à suivre, la tâche. Quelles que soient leurs opinions en tant que citoyens, ces derniers, dans leur immense majorité, se sont montrés favorables à un progrès orthographique : c'est pour eux une question d'éthique professionnelle, ou tout simplement de nécessité pratique. En outre, ils ne se contentent pas d'être favorables à la réforme, ils en font leur affaire. Des lors que la graphie doit être une transcription fidèle de l'oral, elle ne relève pas de l'usage, n'est pas sous l'autorité d'un consensus populaire, mais appartient aux spécialistes, qui ont mission de la régler. Comme le dira Pierre de La Ramée (Ramus) dans sa *Gramèrè* (1562) : "Le peuple n'est pas maistre de l'escripiture, comme de la parole ". Le **mécanique**. Meigret travailla pour les meilleurs imprimeurs. Le lien des réformateurs renaissants avec les imprimeurs est bien connu. Ces derniers mettent en circulation des caractères détachés, plus lisibles que la gothique manuscrite, et qui ne nécessitent pas de marques graphiques de lisibilité. Ils portent plus généralement en eux un désir de promotion de la langue française, vouée aux honneurs de l'impression soignée, et de la correction. Pour cela ils promeuvent l'accentuation, qu'ils ont empruntée aux éditions critiques des textes latins, et qu'ils entendent bien adjoindre, dans un but de clarification, à la graphie française. La réforme des imprimeurs consiste à éditer, toiletter l'orthographe française, en la pourvoyant d'accents. Chez Jacques Dubois (Sylvius), chez Geoffroy Tory et pour tous leurs successeurs l'accent est le signe de l'humanisme ; le

circonflexe, notamment, l'emblème de la réforme. Accentuer ou ne pas accentuer la graphie française, telle est une des questions principales que l'Académie française devra trancher ; nous y reviendrons. La **pédagogie**. Si la graphie doit, par principe, se faire transparente à la parole, les réformateurs se soucient de ceux, ignorants du latin, dont le seul savoir est la maîtrise orale du français ; comme le dit Pierre de La Ramée : « Les petits enfans, les femmes, les estrangiers, cest a dire ceulx qui ont le simple naturel, et qui ne sont embrouilles de nos belles raisons etymologiques ». Les réformateurs ultérieurs, et massivement à partir du développement de l'école républicaine, ne manqueront pas d'évoquer les besoins d'une pédagogie démocratique. La **Réforme religieuse**. Sans être tous calvinistes, les réformateurs étaient majoritairement préoccupés de réformation : Meigret était proche des milieux évangélistes ; il eut maille à partir avec l'Église et fut incarcéré ; on sait que le milieu des imprimeurs était sensible aux idées nouvelles. Pour eux, il importe que les textes sacrés soient librement donnés à lire : en français, et dans une graphie transparente ; pédagogie et évangélisation du peuple vont de pair.

Le paradigme conservateur, pour sa part, n'a pas seulement pour lui la coutume et les habitudes graphiques naissantes. La polémique des années 1540 fait apparaître des convictions qui, pour l'essentiel, traverseront les siècles. Il est **graphocentriste**, tenant que la graphie est régie par l'œil et non pas par l'oreille (au XVI^e siècle, la lecture silencieuse se répand) ; elle a sa logique propre, ainsi que des missions spécifiques : les « consonnes superflues », notamment, distinguent les homonymes, et rendent les mots aisément reconnaissables, voire élégants. La lettre désambiguïse la forme graphique, la consonne étymologique vaut brevet de latinité, le graphisme est une esthétique : c'est une orthographe pour l'œil, lequel ôte aux lèvres et à l'oreille la tâche de faire accéder au sens. Au **professionnalisme** des linguistes répond celui des écrivains. A quelques exceptions près (Ronsard, ami de Meigret, quelque temps ; Corneille, sur le tard ; Voltaire) ces derniers, coutumiers de la Lettre, se montreront toujours rétifs à l'innovation graphique, dans leurs opinions et surtout dans leur pratique : en 1835, l'académicien Chateaubriand votera la décision académique d'écrire désormais les imparfaits et conditionnels – *ais* (et non plus –*ois*), mais l'écrivain ne l'appliquera jamais. Au goût réformateur des technologies nouvelles les conservateurs opposent l'habitude de l'écriture **manuscrite** : caractères fluidement liés (comme le « s long » *ſ*), grands jambages décoratifs, refus des accents (qui font lever la main). La pédagogie des conservateurs est celle des véritables professionnels du savoir écrit : clercs, praticiens, etc. Ceux-là savent le latin, qui est pour eux un encodage commode : la forme *temps*, par exemple, est clairement lisible et identifiable. Dès lors, ce ne serait pas caricature

de voir dans cette orthographe traditionnelle, ornée de consonnes majestueuses et ostensiblement latinisante, une graphie **catholique**. Cela tient à son élitisme, tout d'abord : l'accès à l'écrit est réservé à la maîtrise d'un savoir spécifique ; le clerc seul accède au Texte. A sa latinité primordiale, ensuite. Refusant de fonder la graphie sur la parole vive, car fugitive et mobile, le paradigme conservateur prend appui sur une langue morte, stable et fondatrice, le latin, artefact immuable. A son amour du faste, ensuite. La graphie traditionnelle suppose une écriture majestueuse, qui honore et élève la langue française. Elle déploie un luxe de consonnes, splendeur d'affiliation latine. Cette orthographe de la Contre-Réforme déploie une esthétique de l'abondance, qui fait de la langue écrite la forme la plus noble de la langue, un lieu de mémoire, un palliatif au manque oral de latinité, une splendeur moderne.

Les débats sont d'autant plus vifs qu'aucune norme n'a été fixée : l'orthographe est coutumière, le terrain libre pour tous les projets de réforme. Au siècle suivant, il faudra édicter un droit graphique : le prescripteur, l'Académie française, devra choisir son camp.

3- Un choix malencontreux

Au XVII^e siècle, le camp réformateur ne manque pas d'atouts. Ses troupes sont nombreuses : aux « linguistes » épris de simplification (les émules de Meigret) s'est joint le bataillon des imprimeurs calvinistes ; on sait que la révocation de l'édit de Nantes les fit s'installer aux Pays-Bas, d'où ils diffusaient en France des ouvrages commodes, au petit format, adoptant une orthographe simplifiée : à la fin du XVII^e siècle, cette orthographe « hollandaise » était de fait une concurrente de la graphie traditionnelle. Le camp du progrès bénéficie de nouveaux membres : les femmes, auxquelles on n'enseigne pas le latin, et qui se fient à leur oreille (les Précieuses n'étaient point si ridicules). La réforme est également forte de la faiblesse académique.

Depuis la fondation de l'Académie française en 1635, on attendait la publication de son dictionnaire. Chargée, selon l'article 24 de ses statuts, de « travailler avec tout le soin et toute la diligence possibles à donner des règles certaines à notre langue », la jeune académie devait adopter une norme orthographique pour son dictionnaire, laquelle ferait foi. Le travail, commencé par Vaugelas, qui mourut à la tâche, fut repris à nouveau frais, longuement mûri, retardé ; on jasait. Enfin le dictionnaire fondateur et prescripteur parut ; on était en 1694. La Compagnie eut largement le temps d'examiner la situation de l'orthographe, partagée entre l'usage par défaut (latinisante et baroque) et les diverses innovations circulant (notamment la graphie simple et régulière des Elzévir et des Précieuses). Les choses ne pouvaient rester en état, de tous côtés (y

compris le pouvoir royal) on pressait l'Académie de trancher ; elle discuta longuement et choisit une graphie pour son dictionnaire : c'était la plus traditionnelle⁹⁹.

« L'Académie s'est attachée à l'ancienne Orthographe receüe parmi tous les gens de lettres... ». La préface du dictionnaire ne laisse aucun doute : l'orthographe française sera latinisante, étymologique (« ... parce qu'elle ayde à faire connoistre l'Origine des mots »), élitiste : mémorielle et savante. La Compagnie s'oppose au courant réformateur, ainsi qu'aux divers usages innovants, tant dans l'esprit (la graphie se règlera moins par la prononciation que selon l'étymologie) que dans sa pratique : maintien des consonnes étymologiques et redoublées, emploi (d'ailleurs aléatoire) du seul accent aigu, refus hautain du circonflexe, que beaucoup emploient désormais à la place d'une consonne (un *s*, généralement) ou d'une voyelle disparue : « C'est pourquoy elle a creu ne devoir pas autoriser le retranchement que des Particuliers, & principalement les Imprimeurs ont fait de quelques lettres, à la place desquelles ils ont introduit certaines figures qu'ils ont inventées... ». L'orthographe académique écrit donc, suivant les choix que nous venons de dire : *obmette, poulmon, raffraischir, sçavant ; prés* (« à côté de »), *decés, mere, college ; apostre, découvrir, teste*. La route est longue, jusqu'à la norme graphique actuelle (qui est à peu près celle des réformateurs de l'époque). La Compagnie, heureusement, va la parcourir.

4- Un réformateur opiniâtre et heureux : l'Académie

L'histoire de la norme graphique, par la suite, est celle d'une lente et prudente, mais honnête et courageuse, dans l'ensemble efficace résipiscence. Sans se déjuger, refusant tout bouleversement, mais sensible aux critiques, s'adjoignant de bons grammairiens, l'Académie entreprend un travail pluriséculaire d'autocorrection. Dès la troisième édition (1740) de son dictionnaire, confiée à l'abbé d'Oliver, excellent phonéticien qu'elle a admis en son sein, l'Académie « des Lumières » opère des aménagements systématiques et spectaculaires : suppression de consonnes superflues, réglementation du pluriel, etc. En particulier le bon abbé met en place un vrai régime d'accentuation : emploi de l'accent grave formant couple avec l'aigu, introduction de l'accent circonflexe. L'accentuation française a changé de camp.

Il serait fastidieux d'énumérer les multiples « rectifications » que l'Académie française apporta, d'édition en édition du dictionnaire, à sa propre orthographe. Contentons-nous de noter que ces aménagements purent être de grande ampleur : ainsi, en 1835 (6^e édition), la Compagnie changea les terminaisons de l'imparfait et du conditionnel, écrites désormais *-ais* et non

⁹⁹ Bernard Cerquiglini, *La Genèse de l'orthographe française (XII^e – XVII^e siècles)*. Paris : Champion, 2004.

plus *-oïz* ; on reconnaît désormais aisément un texte publié avant cette date. Ces changements furent parfois audacieux : ainsi la 7^e édition (1878) fit perdre à *poème, poète* et *poésie* leur tréma traditionnel, au profit d'un accent : le tollé fut immense (la *Poésie* était défigurée), quelques académiciens menaçant de claquer la porte ; un changement inverse déclencherait sans doute aujourd'hui la même tempête. Un tel processus d'ajustement courut enfin sur plusieurs siècles : la plus récente édition complète du dictionnaire (8^e ; 1932-1935) corrigea environ cinq cents graphies (manifestant, notons-le au passage, une faveur pour la soudure des composés : *contrecoup, entracte, primesautier*, etc.). À l'aune de tout cela, les « rectifications de 1990 », qui concernent un petit millier de termes réellement employés, ne paraissent ni démesurées, ni extravagantes.

Le travail académique eut un double effet. Asseoir, d'une part, l'autorité de la Compagnie en matière orthographique. Certes, les statuts de 1637 lui conféraient un magistère en matière de langage. Mais la lenteur avec laquelle elle prépara son dictionnaire, le choix d'une graphie archaïque, sa longue autocorrection elle-même freinèrent l'exercice de cette autorité. Il fallut attendre la création d'un enseignement primaire public, sous François Guizot ministre de l'instruction publique (1833), pour que sa souveraineté fût reconnue : une norme était nécessaire à l'enseignement de l'orthographe, Guizot trancha en faveur de l'Académie. Les auteurs de manuels, les dictionnaires (Littré, Larousse, etc.), les corps d'inspection suivirent ; l'affaire était réglée, le pouvoir établi. En témoigne l'assurance avec laquelle l'Académie, au cours du XIX^e siècle, fit capoter les nombreux et fort sérieux projets de réforme orthographique, proposés par les plus grands savants, appuyés sur de solides rapports, encouragés par l'opinion éclairée, soutenus parfois au plus haut niveau de l'État. Désespérant d'obtenir un accord du quai de Conti aux projets de réforme qu'il encourageait, le ministère de l'Éducation dut se contenter de l'acte juridique qu'il avait seul à sa disposition : l'arrêté de tolérance pour les examens et concours, allégeant dans la correction la notion de faute (arrêtés Leygues de 1901, Haby de 1977).

On affirme qu'en France les divers réformateurs de l'orthographe ont en commun l'échec, patent et irrémédiable ; cela se vérifie avec constance, de Louis Meigret (1542) à Aristide Beslais (1957) et ne laisse pas d'impressionner. Mais on oublie ce faisant qu'un réformateur bénéficia d'une réussite constante, ayant il est vrai éliminé les autres : l'Académie française, championne hors de pair de la réforme, 50 % du vocabulaire courant à son actif. Ce qui conduit au second effet, paradoxal : persuader aux réformateurs, tout éclopés qu'ils fussent, que l'idée de réforme n'était pas morte, que des aménagements restaient possibles (puisque l'Académie s'y était employée à plusieurs reprises), que le progrès, nécessaire, allait reprendre. Cet espoir tenace avait un objet précis : la neuvième édition du dictionnaire, en préparation dès 1935 (publication de la 8^e). Voudrait-on et saurait-on, quai de Conti, poursuivre la salutaire œuvre de perfectionnement ?

5- De nouveaux acteurs

Au XIX^e siècle, le camp réformateur s'était renforcé d'un lien accru à la Science. La « Commission du dictionnaire », fraternel dévouement d'académiciens bénévoles partageant la finesse de leur sentiment langagier, pâtit de la montée en puissance d'une dictionnaire moderne, conduite par de grandes personnalités (Émile Littré, Pierre Larousse), au siècle suivant par des équipes disposant de dépouillements gigantesques et de méthodologies solides : que l'on songe au *Trésor de la langue française* et au *Robert*. Le dictionnaire publié, d'ailleurs rarement, par la Compagnie, consulté par les seuls professionnels pour y apprendre les formes et tournures autorisées, s'il faisait toujours foi, ne faisait plus autorité. Effet pratique de l'émergence rapide, depuis le XIX^e siècle, de la linguistique, science historique et systématique des langues, investissant les universités, accumulant du savoir, menée par d'éminentes personnalités. Les spécialistes de linguistique française, nombreux et savants, examinant la graphie dans son système comme dans son développement, ne pouvaient pas ne pas souhaiter son progrès, c'est-à-dire, de fait, la poursuite de son perfectionnement ; tous, pour des raisons professionnelles, appartenaient au camp de la réforme. Un camp éclairé, toutefois, conscient que la graphie française est un équilibre de phono- et de graphocentrisme, que les simplifications doivent s'opérer au sein du système en place.

Les âpres querelles, au tournant du XX^e siècle, entre la Sorbonne républicaine et l'Académie des ducs et pairs, lesquelles, on s'en doute, ne tenaient pas à la seule orthographe, finirent par s'apaiser, pour tomber dans une morne indifférence : la Compagnie travaillait à son dictionnaire, l'Université à l'essor du savoir. De ce côté, on s'y employait avec ardeur : une « école de linguistique française » brillante prenait son envol à la fin des années 1960. Ces chercheurs, que leur profession versait dans le parti du mouvement, mais que leur connaissance de l'institution orthographique, des complexités du système comme des contraintes de l'écrit retenait des grands bouleversements, attendaient avec un espoir faiblissant le signe d'un réveil académique.

L'attendaient également les Francophones. Effet non encore perçu du rayonnement mondial de la langue française, qui mettrait bientôt les Français en minorité numérique, un mouvement en matière de langage apparaît hors du champ normatif français, notamment en Belgique et au Québec. La féminisation des noms de métiers, à la fin des années 1990, d'inspiration populaire et francophone, en sera un exemple majeur. Issue du Québec, reprise en Belgique puis en Suisse, elle passera dans l'usage en France, malgré les puristes, mettant l'Académie française en un spectaculaire porte-à-faux : elle condamne encore aujourd'hui un usage devenu général. Dans les années 1980, les linguistes, les militants orthographiques et les académiciens francophones se

montraient favorables à la poursuite d'une modernisation de l'orthographe et entendaient bien s'y voir associer.

6- L'opération consensuelle de 1990

Les « rectifications » de 1990 ont été décrites, dans leur genèse, leur objet, le détail de leur contenu¹⁰⁰. Nous nous attacherons ici, à la lumière de ce que nous venons de voir, à en expliciter les acteurs. Comment aider l'Académie française à reprendre son travail de modernisation et de simplification, prudentes et sages, des graphies ? Une tentative avortée, en 1973, l'avait effarouchée ; il fallait attendre un nouveau Secrétaire Perpétuel (ce fut Maurice Druon), et un nouveau Premier Ministre.

Michel Rocard, qui ne fit jamais mystère de son protestantisme, était depuis longtemps acquis à la cause du progrès orthographique. Le membre de son Cabinet chargé de la culture et de la langue, Pierre Encrevé, éminent linguiste et fin politique, qui avait toute sa confiance, fut mis à la manœuvre. Il fallait une occasion ; elle fut double. Dix linguistes publièrent, en février 1989, une tribune dans le journal *Le Monde* invitant à « moderniser l'écriture du français » ; le Syndicat National des Instituteurs, dans une déclaration solennelle, rappelait son attachement ancien à une réforme de l'orthographe, gage d'un enseignement plus aisé et donc plus efficace pour tous, publiait dans *l'École libératrice* un sondage impressionnant (90 % des enseignants du primaire favorables à une simplification), exigeait une réforme audacieuse et de grande ampleur, entendait être écouté d'un pouvoir qu'il avait, par son vote, contribué à installer. L'Académie française frémit devant une telle revendication, que le contexte politique ne rendait pas insensée, se fâcha d'être ainsi mise en cause par de simples maîtres d'école, comprit que des aménagements mesurés, tels d'ailleurs qu'elle avait su jadis les effectuer, valaient mieux qu'un raz de marée, se dit enfin qu'il était temps de coopérer avec les linguistes. Maurice Druon fit des avances, elles furent reçues. Loin des affrontements idéologiques, un espace s'ouvrait à des échanges sereins, en vue d'un progrès consensuel et modéré, rapprochant l'autorité morale (l'Académie française) et le prestige du savoir (les linguistes), impliquant sans exclusive les professions concernées (enseignants, éditeurs, correcteurs, etc.). Marier la Loi et la Science sous l'œil attendri de la Société civile : le rocardisme était à son affaire.

Il fallait à cette vaste concertation un dispositif et des ardeurs. Pierre Encrevé bâtit, en quelques semaines du printemps 1989, un cadre pour les échanges, doté d'un instrument d'exécution, et le fit fonctionner. Un décret du 2 juin créa, auprès du Premier Ministre, un *Conseil supérieur de la langue française* ; il était chargé d'étudier « les questions relatives à l'usage, à

¹⁰⁰ Bernard Cerquiglini, *L'orthographe rectifiée. Le guide pour tout comprendre*. Libro / Le Monde, 2016.

l'aménagement, à l'enrichissement, à la promotion et à la diffusion de la langue française ». Piloté par Bernard Quemada, grand maître de la linguistique française, y siégeaient tous les acteurs concernés : Secrétaire perpétuel, ministres, écrivains (français et francophones), enseignants, entrepreneurs, artistes. Bernard Pivot apporta au conseil son prestige et sa caution donnée à des aménagements ; à la Loi et au Savoir, en matière de graphie, on avait adjoint l'Icone. Le même décret donna un bras armé au Conseil, une *Délégation générale à la langue française*, confiée à un (alors) jeune linguiste sachant administrer (il avait été directeur de ministère), Bernard Cerquiglini.

Celui-ci fut chargé d'animer un groupe de travail, constitué des meilleurs spécialistes. Le groupe œuvra vite et très bien, en liaison constante avec les partenaires francophones (*Conseils de la langue française* du Québec, de la Communauté française de Belgique et leurs experts), émit des propositions que le délégué général synthétisa en un rapport qu'il présenta au Conseil supérieur, puis devant la Commission (élargie) du dictionnaire de l'Académie française. Enfin, le 3 mai 1990, la Compagnie se réunit à huis-clos, afin d'examiner le rapport et prendre officiellement position : elle approuva à l'unanimité. Maurice Druon, le 19 juin 1990, fit la présentation du rapport final au Premier Ministre. Il fut des plus clairs, rappelant la commande, la procédure suivie (groupe d'experts « de grande valeur », informations et échanges constants), confirmant l'assentiment du Conseil supérieur et de l'Académie, énonçant la philosophie de ces « retouches et aménagements » : « rectifier des incohérences anciennes, faciliter la maîtrise orthographique des mots à créer ». En réponse, le Premier Ministre se réjouit d'un travail mené à bonne fin en moins de huit mois, en félicita les auteurs, constata l'accord général (Académie, conseils français, québécois et belge), accepta officiellement les rectifications. Le texte du rapport fut publié dans les « Documents administratifs » (c'est-à-dire non réglementaires) du *Journal Officiel*, au matin du 6 décembre 1990. Le délégué général avait passé une partie de la nuit avec les correcteurs du *J.O.*, relisant le texte soigneusement : pas question, on s'en doute, d'y laisser la moindre faute d'orthographe.

Conclusion

Quelle stratégie, désormais ?

Des rectifications de 1990, on a gardé le souvenir d'une polémique non encore éteinte : elle a repris, dans les mêmes termes et souvent avec les mêmes intervenants, en février 2016 ; on ignore que, dans les faits, les rectifications, notamment celles qui concernent l'accentuation (sauf le circonflexe, auxquels les scripteurs semblent attachés), les mots composés, le pluriel se diffusent. Ce contraste est révélateur ; il indique que quelque chose n'a pas fonctionné dans le consensus.

Les simplifications pratiquées, les régularisations opérées étaient pourtant mesurées et prudentes. Selon les mots de Maurice Druon, ces « retouches et aménagements rectifiaient des incohérences anciennes, facilitaient la maîtrise orthographique des mots à créer » ; plusieurs avaient été proposés dès le XIXe siècle : le Secrétaire perpétuel s’amusait que l’on ait enfin fait droit à Sainte-Beuve.

Le problème est ailleurs, dans deux catégories sociales qui ne jouèrent pas le jeu. Les écrivains, tout d’abord, toujours sensibles, souvent rétifs, que l’on avait cru séduire en les invitant au Conseil supérieur. Cette opération, conçue et menée de fait par des linguistes, leur déplut ; la lettre, et donc l’orthographe étaient leur domaine, dont ils n’entendaient pas se laisser déposséder : la corporation donna de la voix, haut et fort. On explique ainsi, sans aucun doute, les tergiversations ultérieures de l’Académie, qui exigea un second vote (dont le résultat fut une approbation seulement majoritaire) ; l’actuelle Secrétaire perpétuelle déclare à la presse, non sans audace, que la Compagnie ne fut presque pour rien dans l’affaire de 1990. L’Académie française, formée majoritairement d’écrivains, a une mission grammairienne : sous le second aspect, elle approuve et pratique une modernisation de l’orthographe, sous le premier elle s’y oppose. Cette tension n’est pas négligeable, elle est ancienne et doit informer toute stratégie future.

La seconde catégorie sociale est immense : celle des usagers de l’écrit, toujours plus nombreux. Leur nombre s’accroît pour plusieurs raisons : malgré la « baisse du niveau » et la multiplication des incivilités à la graphie, le taux inquiétant d’illettrisme, la situation, comparée à celle du XIXe, fait apparaître une alphabétisation massive ; les technologies de l’information et de la communication multiplient le recours à l’écrit (on n’a jamais autant écrit en français) ; corrélativement les professions ne nécessitant aucune maîtrise de l’écriture et de sa norme, aucune consultation d’un document, aucune rédaction même minimale, se réduisent à néant. On est loin, dès lors, de l’époque où l’Académie française décidait souverainement de réformes substantielles, qu’une petite élite de scripteurs adoptait docilement. De nos jours, chacun est concerné par l’orthographe, qu’il s’en montre désinvolte ou sourcilieux, qu’il souffre encore des efforts de son apprentissage, qu’il regrette le temps mythique du « certifié zéro faute » et de la marine à voile (où, il est vrai, seul le capitaine pouvait lire et écrire). Chacun sait combien le respect de la norme graphique reste un marqueur social puissant, la faute d’orthographe sur un CV le souillant d’une tache indélébile. Chacun a son mot à dire sur la réforme, et est plutôt enclin à défendre un code dont on connaît les irrégularités, mais que l’on a chèrement acquis, dont on dénonce l’irrespect chez les autres, sans jamais s’interroger sur sa véritable pratique personnelle.

Ce qui a manqué à la réforme de 1990 ? Trente ans de pédagogie préventive : enseignement historique de l’orthographe à l’école, précédé d’une bonne formation des maîtres ;

large information du public par l'Etat, les associations, les sociétés savantes. Puis trente ans d'une réforme lente, procédant point à point, dans la transparence : retransmission télévisuelle et en ligne de tous les échanges (experts, professionnels, académiciens, etc. français et francophones), débats parlementaires, rapport annuel sur la diffusion de chacun des points traités, bilan général dressé à l'occasion du chaque Sommet de la Francophonie. Trente ans, enfin, pour que les habitudes graphiques et les images oculaires deviennent stables. Un tel échéancier semble une exigence minimale ; nous le recommandons aimablement à nos successeurs.

Les difficultés du français

Pierre Muckensturm¹⁰¹



Conclusion

Nous parlons aussi naturellement que nous respirons, sans jamais être conscient du miracle que représente le fonctionnement du langage. Comment l'homme est-il parvenu à transmettre à ses semblables, la pensée, cette chose immatérielle et très intime, que nous avons du mal à définir ? Pour y parvenir, il a fallu faire correspondre à la suite des idées, un ensemble de signes sonores selon un code commun à un groupe social, code qui permet à l'auditeur de reconstruire la pensée de celui qui parle.

Un mécanisme analogue, faisant, cette fois, appel à la vue, doit se superposer à celui de la parole, quand on veut fixer et immobiliser la pensée en ayant recours à des signes écrits. Mais l'opération ne connaît pas la symétrie presque parfaite utilisée pour le langage oral. S'il est relativement facile, grâce à la lecture, de retrouver la pensée enfermée dans les signes de l'écriture, il est beaucoup plus difficile de faire l'opération inverse et de traduire la suite des idées au moyen de signes écrits. Il faut, en effet, maîtriser parfaitement le nouveau code permettant de procéder au changement de registre. Toutes les langues alphabétiques ont d'abord commencé par analyser la langue parlée en distinguant les voyelles et les consonnes et, ensuite fait correspondre à chacun de ces sons un caractère écrit. Le prototype de ce système de codage est fourni par le latin où la chaîne

¹⁰¹ Inspecteur d'Académie honoraire. Membre titulaire de l'Académie d'Orléans

écrite correspond strictement et sans interruption à la succession des sons du discours oral. Le latin ne sépare pas les mots :

GALLIAESTOMNISDIVISAINPARTESTRES

il n'utilise qu'un signe écrit pour traduire un son, il n'a ni majuscules, ni signes de ponctuation. On ne peut donc le lire qu'en prononçant chaque son mais, en revanche, quand on connaît l'alphabet, on sait lire et écrire. Le mode de codage est extrêmement simple et le « *grammaticus* » romain n'avait pas à affronter les problèmes des enseignants actuels...

La langue écrite commune qu'était le latin n'a pas persisté partout. Elle a dû affronter, à la fois, l'usure du temps et l'influence des diverses langues parlées dans le vaste territoire de l'Empire. Partout, on a utilisé l'alphabet des Romains pour écrire les langues locales ; alors que, dans certains cas, elles ont préservé leurs caractéristiques dans le domaine du vocabulaire et de la syntaxe ; dans d'autres, si le latin prédominant a continué à être utilisé, il s'est profondément modifié et a dû tenir compte de la variété des situations et des usages locaux sans parler des apports de l'histoire et de la culture des différents peuples. Mais quelle que soit la situation, Il en résulte que, de nos jours, chaque individu, qu'il écrive ou qu'il parle, doit respecter les particularités de la langue de son pays, ce qui influe sur sa façon de penser et, probablement sur le fonctionnement de son cerveau. « On est parlé » en même temps qu'on parle...Un bon exemple en est donné par l'allemand qui paraît si différent aux usagers des langues latines. Un mot qu'on trouve quotidiennement dans le journal comme :

Bundeslandwirtschaftsministerium

reflète la structure profonde de la langue ; tous les déterminants sont placés avant le déterminé mais l'écriture en un seul mot préserve l'unicité du sens. La même logique se rencontre dans une phrase complexe ; le sujet du verbe est placé au début de l'énoncé, mais il faut garder en mémoire des adjectifs, des adverbes et des subordonnées, parfois quinze ou vingt mots, avant d'arriver au verbe qui permet enfin d'accéder à la signification de l'ensemble. Même si la comparaison semble un peu osée, je ne puis m'empêcher de rappeler un des ouvrages fondamentaux de la philosophie occidentale qu'est la « Critique de la Raison pure ». Kant s'y livre à une analyse rigoureuse et méthodique du fonctionnement de la raison et ce n'est qu'au bout de trois cents pages qu'il aboutit à la conclusion que la raison est impuissante à donner les réponses aux questions que se pose l'homme sur le Moi, le Monde et Dieu et que donc la métaphysique n'est pas du domaine des certitudes rationnelles. Il semble donc qu'il y ait bien un lien solide entre la culture allemande, les mentalités germaniques et les structures de la langue.

Un phénomène comparable se rencontre en français mais comme nous vivons au sein de la langue, nous en sommes beaucoup moins conscients. Le français est une langue savante et fière

de l'être ; elle le montre à chaque instant, comme un aristocrate qui s'enorgueillirait de sa particule et rappellerait sans cesse ses ancêtres. Elle exhibe, presque à chaque mot, ses origines latines et grecques mais uniquement dans la langue écrite comme le font parfois les titulaires de décorations qui ne les portent pas mais les font figurer sur leur carte de visite. C'est pourquoi il multiplie les lettres muettes qui n'ont d'autre rôle que de rappeler l'étymologie grecque ou latine du mot. C'est ainsi que nous écrivons » : temps, vingt, doigt, théâtre » et des milliers d'autres termes. La parenté avec les langues anciennes n'est accessible qu'à ceux qui les ont quelque peu fréquentées ; « *tempus* » est facilement visible dans « temps » mais il n'est pas à la portée de tout un chacun de retrouver « *ipse* » dans « même ». Depuis des siècles, on s'efforce de simplifier ce qui apparaît comme des anomalies mais le Français qui se targue volontiers d'être progressiste, reste dans ce domaine résolument conservateur.

La grammaire française accentue encore le caractère savant de la langue. Pour conserver les liens entre le sens des mots matérialisés par les déclinaisons du latin, elle a multiplié les règles d'accord entre les termes de la phrase ce qui se traduit par l'adjonction de lettres supplémentaires qui sont, la plupart du temps, muettes. Pourtant, celles qu'on appelait jadis « le sexe faible » y trouvent leur compte puisque l'e du féminin s'entend après une consonne et est même marqué faiblement par un allongement de la syllabe se terminant par « é » ou par « i » ; ce qui permet à « l'amie » d'être plus chaleureuse que « l'ami » ... La règle la plus connue et aussi la plus difficile est celle du participe passé employé avec avoir dont personne, je pense, ne peut se vanter de la maîtriser parfaitement ; et, effectivement, il n'est pas facile, pour l'homme de la rue, d'écrire sans erreur : « elles se sont vues et se sont parlé ». On attribue la paternité de cette règle à Marot, mais on ne prend pas garde que Ronsard, heureusement, ne l'a pas respectée, ce qui lui a permis d'écrire : « Mignonne, allons voir si la rose qui ce matin avait déclose » ; l'orthographe d'aujourd'hui : « déclos » aurait détruit le poème.

Les difficultés de la transcription écrite du français sont particulièrement visibles dans la conjugaison ; en effet le recours à des modes et à des temps différents se marque par de nombreux changements dans les terminaisons. Le présent de l'indicatif des verbes du 1^{er} groupe a cinq terminaisons différentes et, cependant, trois d'entre elles ont la même prononciation : « chante, chantes, chantent ». Si on fait l'inventaire complet de toute la conjugaison de ce même verbe, on trouve trente-neuf graphies différentes ; celles du passé simple et des passés du conditionnel et du subjonctif ne sont à peu près jamais utilisées mais les autres sont d'un usage courant et doivent donc être connues. Le même exercice pour un verbe régulier anglais se solde seulement par quatre écritures différentes : « I love, he loves, he loved, loving » ; en allemand, la recherche n'aboutit qu'à une douzaine de différences. Si on ajoute à ces difficultés, celles qui résultent des homonymies et

des lettres muettes, on aboutit à un véritable casse-tête dont on ne peut venir à bout qu'en recourant au contexte, ce qui est contraire à la logique des langues alphabétiques. Quand on entend : « vin », on peut écrire : « vin, vins, vain, vains, vingt, vingts, vins, vint, vînt, vaincs, vainc » ; soit onze homonymes parfaits.

Ces subtilités sont la redoutable particularité du français. Le mot allemand cité plus haut,

Bundeslandwirtschaftsministerium,

compte trente et une lettres mais ne peut s'écrire que de cette façon, toutes les lettres se prononcent, les règles de la transcription de l'allemand sont stables et ne sont pas très éloignées de celles du latin. Celles de l'anglais n'ont pas cette simplicité mais en revanche les règles de grammaire, y sont à peu près inconnues. Même si c'est pour des raisons différentes, la dictée est un exercice que le maître propose rarement à ses élèves, aussi bien Outre-Manche qu'Outre-Rhin.

Les comparaisons que font les organismes internationaux entre les différentes nations quant aux résultats scolaires ne sont pas à l'honneur de notre pays. On met en avant pour l'expliquer, le nombre d'enseignants, l'organisation du système éducatif ou d'autres raisons structurelles. On admet implicitement que le jeune enfant qui entre à l'école primaire rencontre partout les mêmes difficultés pour apprendre la langue de son pays. On donne souvent en exemple l'allemand, si difficile pour un Français. C'est oublier que la difficulté pour un étranger qui apprend l'allemand provient essentiellement de la syntaxe qui relève, à peu près uniquement de la langue orale, apprise en famille en même temps que l'enfant acquiert le langage et donc connue avant qu'il aille en classe. Le petit Allemand ignore ce qu'est un datif et un accusatif mais il dit, sans se tromper : « mit mir » et non pas « mit mich » et saura l'écrire sans faute.

Le petit Français n'a pas cette chance puis qu'il doit affronter les redoutables pièges de la langue écrite et des règles qui la régissent. Contrairement au code oral, le code écrit doit faire l'objet d'un apprentissage systématique absolument indispensable pour les raisons qu'on vient d'exposer. Cela ne peut se faire que par un travail méthodique qui demande du temps et qui commence par l'acquisition de la lecture. La connaissance des règles grammaticales et leur pratique qui viennent ensuite exigent qu'on fasse appel aux fondements traditionnels du savoir validés par des siècles d'expérience : la mémoire et la répétition. Depuis quelques décennies, on répugne à les employer par crainte de porter atteinte à la liberté naissante de l'élève. C'est refuser de voir que la maîtrise de la langue est, au contraire, un des outils qui permet à l'adulte d'accéder à la liberté effective dans la vie quotidienne. En outre, comme pour tous les peuples, par son histoire et ses caractéristiques, elle est le pilier de notre identité ; elle est la langue de Descartes et de Victor Hugo ; elle a façonné notre façon de penser, notre rapport au monde. Nous devons veiller à ce que notre école puisse offrir la même possibilité à nos enfants.



Colloque 2016 Printemps de l'Académie

<i>Titres</i>	Conférenciers	Pages
<i>Du pessimisme à l'optimisme ? Constats, informations et perspectives.</i>	Marc Baconnet	11
<i>Quelles ressources pour étudier le français parlé ? Des corpus aux humanités numériques</i>	Gabriel Bergounioux	19
<i>Tentatives de modernisation de la langue et des graphies à la Renaissance.</i>	Marie-Luce Demonet	33
<i>Optimiser l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe.</i>	Michel Fayol	47
<i>Qu'entend-on par maîtrise de l'orthographe ?</i>	Olivier Barbarant	61
<i>Les bacheliers sont-ils illettrés ?</i>	Anne Armand	73
<i>Les mystères de la syntaxe.</i>	Jean-Pierre Sueur	85
<i>Les « rectifications » orthographiques de 1990 : l'enjeu du débat</i>	Bernard Cerquiglini	99
<i>La langue française, conclusions</i>	Pierre Muckensturm	113