

CHRISTOPHE  
BENZITOUN

# QUI VEUT LA PEAU DU FRANÇAIS ?



TEMPS DE PAROLE

CHRISTOPHE  
BENZITOUN

# QUI VEUT LA PEAU DU FRANÇAIS ?

 leROBERT

**Conception graphique et illustration  
de la couverture et de l'intérieur : Justine Dupré ( Studio l'ours )  
Correction : Catherine Lainé  
Fabrication : Nicolas Zeifman**

© Le Robert 2021 – 92, avenue de France – 75702 Paris cedex 13  
ISBN 978-2-32101-688-5 / ISSN 2608-9114 Coll. « Temps de parole »

« J'ai mis toute ma vie  
à savoir [parler] comme un enfant. »

Citation adaptée de Pablo Picasso

« L'un des drames de toute langue  
est que son ressenti, sa vision dominante,  
n'est jamais celui des descripteurs objectifs,  
mais se partage entre trois attitudes dangereuses :  
le volontarisme, qui défend et attaque ;  
le purisme, qui tend à borner ;  
et l'indifférence paresseuse, qui laisse faire. »

Alain Rey, *L'Amour du français. Contre les puristes  
et autres censeurs de la langue*, 2007.



# INTRODUCTION : LA CARTE ET LE TERRITOIRE

## Une passion nationale

Depuis des décennies, une version orientée de l'histoire de France est utilisée pour alerter sur le déclin de la culture française. La langue française occupe une place de choix dans cette entreprise et elle a souvent été utilisée par le passé pour promouvoir le même dessein. Mais pas la langue française telle qu'elle est écrite et parlée au quotidien par des millions de personnes. Plutôt un idiome idéalisé ayant une

forme fixe et immuable. Malheureusement, cette conception puriste et rigide de la langue française s'est largement répandue, bien au-delà des seuls convaincus du déclin du pays. À tel point qu'elle est aujourd'hui majoritaire.

Pour s'en convaincre, combien sommes-nous à trouver problématique la valorisation extrême de la maîtrise d'un supposé « bon » français et la chasse aux usages déviants ? Combien sommes-nous à mener une réflexion critique sur le contenu de ce « bon » français ? Sans doute ne sommes-nous pas nombreux. Et pourtant, ces questions sont fondamentales et conditionnent la vitalité de la langue française. Celle-ci ne doit pas être mise sous cloche sous peine de dépérir. Au contraire, il faut la laisser respirer. Si la langue française risque de disparaître, ce n'est pas à cause de mauvais locuteurs, comme le pensent certains, mais des défenseurs trop pointilleux du bon usage. À force de vouloir la protéger contre un péril mortel imaginaire et de faire en sorte qu'elle demeure inchangée, on risque de doter la langue française de tous les attributs d'une langue morte.

Pour comprendre la situation du français contemporain, il faut revenir sur son histoire et sur les mécanismes de fonctionnement des langues naturelles humaines. L'apparition du langage est un changement majeur qui a profondément transformé l'humanité et a rendu possibles les échanges et la conservation d'informations et de récits, d'abord par la mémoire et la répétition, puis par la gravure des inscriptions dans la pierre. Avec le développement de l'écrit grâce au papier et à l'encre, l'être humain a inventé les sciences,

les mathématiques, les raisonnements complexes et même les formulaires administratifs. L'écrit est d'ailleurs à l'origine de nombreuses avancées dans l'Histoire, amplifiées par les procédés de reproduction (imprimerie) et les évolutions technologiques. Tout ceci a abouti au fait que, dans la plupart des sociétés contemporaines, l'écrit occupe une place centrale.

De nos jours, les langues possèdent au moins une forme orale, et parfois une forme écrite ainsi qu'une version signée pour les langues des signes. Dans une langue qui dispose de l'oral et de l'écrit, il arrive régulièrement que la forme écrite soit considérée comme prestigieuse, et la forme orale quotidienne comme une version appauvrie. Dans l'Histoire, les règles codifiant l'écrit ont pu aller dans le sens d'une plus grande complexité, en se coupant de la forme orale, jusqu'à nécessiter un apprentissage long et fastidieux. Et dans des cas extrêmes, oral et écrit en viennent à fonctionner de manière distincte, sans forcément que les locuteurs eux-mêmes en soient conscients. Par exemple, les marques de cas<sup>1</sup> auraient quasiment disparu en ancien français parlé dès la seconde moitié du XII<sup>e</sup> siècle alors qu'elles étaient encore très présentes à l'écrit à cette même époque. Autre exemple actuel : qui est conscient que le pluriel ne fonctionne pas de la même façon à l'oral et à l'écrit en français contemporain ? Ou bien qu'il existe 16 voyelles à l'oral et seulement 6 à l'écrit ?

---

1. Il s'agissait d'une marque à la fin d'un mot permettant de savoir s'il était sujet ou complément.

Le français est dans une situation préoccupante du point de vue de la distance qui existe entre ses formes orale et écrite. Les francophones souhaitant entrer dans le monde de l'écrit doivent le faire au prix d'importants efforts. Il y a bien sûr l'apprentissage de la lecture, du code graphique et du tracé des lettres, mais pas seulement. Il y a toute une série de tournures, de règles et de formes orthographiques à connaître pour écrire correctement. En guise d'illustration, l'ouvrage de référence le plus complet à ce jour, à savoir la seizième édition du *Bon Usage*, comporte 1 760 pages. Et pour s'approprier l'orthographe de nombreux mots, rien ne vaut la consultation régulière d'un dictionnaire comme *Le Petit Robert*, ses 60 000 mots et ses 2 880 pages (dans son édition 2021). On comprend donc qu'il soit nécessaire de passer de nombreuses années d'études avant d'être capable de rédiger un texte de plusieurs pages, structuré et ne contenant pas d'erreurs (ou du moins peu) et certains n'y parviennent jamais. Mais il est important de s'interroger sur les origines des difficultés que l'on rencontre pour se familiariser avec le français écrit et sur le fossé qui se creuse avec l'oral. S'agit-il d'une évolution naturelle de la langue ou bien est-ce le résultat d'interventions volontaires ?

En France, la question est quelque peu embrouillée. Le recours à l'argument de l'évolution naturelle de la langue est régulièrement brandi pour justifier l'existence de tournures et d'orthographe déconcertantes et l'impossibilité de modifier telle ou telle graphie. Pourtant, si l'on écrit

*nénuphar* avec « ph », cela n'a rien à voir avec une évolution naturelle. Il s'agit d'un conditionnement lié à un choix que d'autres ont fait à notre place. De même, on a du mal à imaginer une loi naturelle permettant de rendre compte des orthographes différentes de la fin des mots *répercussion* et *persécution*. Le fait de se cacher derrière une prétendue naturalité de la graphie donne l'illusion que les citoyens n'ont pas leur mot à dire sur les formes choisies.

On pourrait se résoudre à voir dans les trois exemples ci-dessus des subtilités ponctuelles, amusantes à apprendre et stimulantes pour l'esprit. Mais cela ne peut se faire qu'aux dépens de deux autres méprises : sous-estimer le nombre de cas déviants à apprendre par cœur et masquer la possibilité de rendre l'écrit plus accessible que ce qu'il ne l'est aujourd'hui.

En effet, l'accès à l'écrit est vital dans les sociétés modernes. Sa maîtrise représente un enjeu individuel et collectif majeur. Dans le cadre de son enseignement, on n'apprend pas juste aux élèves à écrire, mais à se familiariser avec une forme particulière du français écrit : celle considérée comme légitime. Or, cette forme permet-elle au plus grand nombre d'accéder à un usage fluide de la lecture et de l'écriture de manière optimale ? Ou, au contraire, contient-elle de trop nombreuses difficultés arbitraires ? Nous verrons que ces questions sont les grandes absentes de la plupart des débats récents sur l'amélioration de l'enseignement de la langue qui, pourtant, passionnent les Français, très attachés à leur langue.

La langue française fait l'objet d'une passion débordante et d'un vaste consensus. Rares sont les sujets pour lesquels il y a une telle unanimité dans la société française. Nombreuses sont les personnes qui se lamentent du niveau qui baisse et qui sont remplies de certitudes concernant les moyens et les méthodes efficaces pour faire en sorte que les élèves apprennent à lire et à écrire correctement. Ces mêmes personnes n'ont généralement pas d'autres compétences sur la question que d'avoir elles-mêmes suivi une scolarité et d'être des usagers aguerris de la langue. C'est comme ce qu'il se passe quand on discute de football : on pense qu'il y a un sélectionneur pour l'équipe nationale, mais il y a en réalité 30 millions de sélectionneurs en puissance. Pour la langue, c'est la même chose. Il y a une langue française pour 30 millions de grammairiens et autant de pédagogues.

Parmi les personnes qui ont un avis sur la question, rares sont celles qui ont une réelle expertise et qui savent comment fonctionne une langue. Même parmi les membres de l'Académie française, dont l'une des missions est de fixer l'usage, il n'y a qu'une linguiste, à savoir la philologue Barbara Cassin. Pourtant, pour émettre des recommandations dans ce domaine, il vaut mieux avoir une solide connaissance des mécanismes en œuvre dans les langues. Et un simple usager, aussi talentueux soit-il, est loin d'être suffisamment informé pour endosser correctement une telle responsabilité. Accepteriez-vous de vous faire opérer du cœur par un marathonien au prétexte qu'il sait comment prendre soin de sa santé ?

Dans l'univers de la langue peut-être plus qu'ailleurs, la réflexion est opacifiée par une image héritée de notre éducation, venant masquer les mécanismes sous-jacents. Quand on enseigne la langue française, on mentionne rarement que ce sont des choix parfois discutables qui ont abouti à la constitution du français scolaire. Et si on ne sait pas comment s'est constituée la forme du français de référence, la réflexion s'avère complètement biaisée. Il est également important de disposer d'informations fiables sur les tournures utilisées quotidiennement et sur le français parlé. De cette ignorance découle un grand nombre d'idées reçues provoquant des dégâts considérables dans la société.

## Une situation préoccupante

Quand on regarde la situation du français aujourd'hui, on est forcément interpellé. Malgré l'attention accordée à la maîtrise de la langue, malgré les dépenses importantes consenties par la collectivité, malgré l'investissement et la qualité professionnelle des enseignants sur le terrain, le constat est terrible : 7 % de la population adulte âgée de 18 à 65 ans, scolarisée en France, est en situation d'illettrisme selon l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme. Cela représente 2,5 millions de personnes rien qu'en France métropolitaine. Les enfants ont aussi des difficultés

importantes à s'approprier l'orthographe ; l'échec scolaire reste à un niveau élevé et les inégalités sociales perdurent au sein de l'école.

Les résultats de l'évaluation nationale des élèves en début de sixième en 2001 font état de seulement 45,6 % d'entre eux qui parviennent à accorder correctement le verbe *parfumer* dans la phrase qui a été dictée : « Des roses jaunes parfument le salon. » Et quand on regarde dans le détail, ce taux oscille entre 51,7 % dans les milieux favorisés et 34,2 % dans les milieux défavorisés. Il y a, en conséquence, deux tiers des enfants de milieux défavorisés qui ne parviennent pas à accorder correctement le verbe dans cette phrase et un enfant sur deux dans les milieux favorisés, alors que cette règle est censée être maîtrisée à la fin de l'école primaire.

En 2015, les résultats ne sont guère plus encourageants. Une note d'information du service d'évaluation de l'Éducation nationale publiée en 2016 montre que les élèves de CM2, dans le cadre d'une dictée, continuent à commettre de nombreuses erreurs portant sur les accords. Soit les deux phrases suivantes : « Le soir tombait. Papa et maman, inquiets, se demandaient pourquoi leurs quatre garçons n'étaient pas rentrés. » *Tombait* est bien orthographié par 55,8 % des élèves, *se demandaient* par 40,8 % et *inquiets* par seulement 25,7 %.

Pourtant, du côté institutionnel, les programmes scolaires évoluent régulièrement dans l'objectif affiché d'améliorer l'enseignement de la langue française. Par exemple, avec la loi d'orientation et de programmation pour la refondation

de l'École de la République promulguée le 8 juillet 2013, qui instaure un « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » dans lequel la langue française occupe une place de choix.

Malgré l'évolution régulière des programmes scolaires, le constat d'échec perdure. Il est largement partagé et on le déplore depuis de longues années. Il est donc important de chercher à savoir quelles sont les causes réelles d'une telle situation. Sur ce point, les avis divergent fortement et un bon nombre d'entre eux sont sans véritable fondement. On trouve, dans le désordre, les raisons suivantes : la télévision, Internet, les jeux vidéo, la pratique des textos, le trop faible nombre de dictées, la méthode globale, le laxisme des politiques, l'incompétence des enseignants, les syndicats, les ministres successifs de l'Éducation nationale et leurs réformes mal ficelées, les manuels et les programmes scolaires, voire parfois la baisse de l'intelligence des enfants eux-mêmes. Cependant, les études scientifiques vont généralement à l'encontre de telles explications.

Mais la large adhésion au sein de la population à ces divers points de vue est un terreau fertile pour des polémiques cycliques sur la chute du niveau des élèves en français. Et le ton est souvent très virulent et catégorique. Parmi des milliers d'articles illustrant de telles controverses, on peut citer celui de Jean-Paul Brighelli, paru sur le site Internet du journal *Le Point*, lequel met en avant « la faillite de la loi Jospin et des programmes de 1995 » qui auraient dû être corrigés grâce aux « programmes de Darcos en 2008 » permettant,

eux, de « redresser la barre ». Mais il ajoute que le « syndicat ultra-majoritaire chez les “professeurs des écoles” [...] a obtenu de les abolir avec les nouveaux programmes (à la baisse ! toujours à la baisse !) de M<sup>me</sup> Vallaud-Belkacem<sup>2</sup> ».

Ce type de plaidoyer est loin d'être isolé et il apporte une explication apparemment sensée. Toutefois, il n'est pas très difficile de le mettre en défaut. Un simple détour par d'autres pays francophones permet d'apporter un éclairage intéressant.

Cette manière de voir franco-centrée élude totalement l'existence d'une situation similaire à la France observée dans les autres pays francophones. Sauf à penser que le Parti socialiste et le syndicat majoritaire des enseignants français sont tellement puissants qu'ils parviennent à dégrader les systèmes scolaires des autres pays francophones ! Voici, en guise d'illustrations, quelques extraits de ce que l'on trouve dans la presse suisse, belge et québécoise à propos du niveau des élèves. Cela ressemble presque mot pour mot à ce que l'on retrouve dans la presse française :

- En Suisse : « L'école n'arrive plus à inculquer la maîtrise de l'orthographe au plus grand nombre [...]. Qu'en est-il au gymnase [= lycée], où l'orthographe est censée être acquise ? Dans certains cas, il arrive que Sarah Duperrex, enseignante de français au gymnase du Bugnon, à Lausanne, souligne 50 erreurs dans une seule dissertation<sup>3</sup>. »

---

2. Article sobrement intitulé : « France, ton orthographe fout le camp ! » (*Le Point*, 13 novembre 2016).

3. « Orthographe, arrêtez le massacre », article du 20 août 2015, anciennement publié sur hebdo.ch. Le site du journal n'existant plus, l'article n'est plus accessible sur Internet.

- En Belgique : « Beaucoup d'élèves du secondaire ne maîtrisent plus l'écriture du français, qui a pourtant été récemment simplifiée [...]. *Le niveau moyen de mes élèves en orthographe est lamentable ; c'est pour moi un combat de tous les jours*<sup>4</sup>. » ; « Ils sont nuls en orthographe<sup>5</sup> ! »
- Au Québec : « Hécatombe orthographique à l'examen du ministère<sup>6</sup>. »

Si en France, en Suisse, en Belgique et au Québec, les constats sont les mêmes, on peut raisonnablement émettre l'hypothèse que la responsabilité ne peut pas incomber à la seule politique menée ou à une résistance syndicale. Il faut donc chercher ailleurs.

Premier point : comme on peut le voir dans toutes ces citations, c'est le niveau défaillant en orthographe qui est pointé. Et c'est souvent ce seul aspect qui est abordé, car c'est celui qui est le plus simple à observer et sans doute le plus visible. Mais la langue ne se limite pas aux difficultés orthographiques et il est tout à fait possible que celles-ci aient, à leur tour, des répercussions sur d'autres niveaux, comme la syntaxe, l'architecture des textes, la planification et la structuration des idées. Dit autrement, l'attention portée sur la seule orthographe, dont l'absence de maîtrise est unanimement soulignée, n'est-elle pas l'arbre qui cache la forêt ?

4. Raphaëlle d'Yvoir, « En Belgique francophone, le niveau des élèves en orthographe provoque une réflexion », *La Croix*, 17 décembre 2012.

5. Benoit Wautelet, « Ils sont nuls en orthographe », *La Libre*, 18 janvier 2015.

6. Ludovic Hirtzmann, « La déplorable orthographe des élèves québécois », *Le Figaro*, 15 février 2008.

Des indices tendent à montrer qu'une trop grande focalisation sur la forme a des effets pervers. Il y a de nombreux contextes où la forme (notamment orthographique) l'emporte sur le fond, à tel point que les enfants ont conscience de cela très tôt dans leur scolarité, comme le décrivent très justement Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane<sup>7</sup> au sujet d'élèves d'une classe de CM1. À force de faire porter leur attention sur l'orthographe et la grammaire, les élèves produisent des textes ayant un contenu approximatif et imprécis.

On comprend bien cette attitude des élèves, car la forme langagière est si importante dans notre société contemporaine que l'absence de maîtrise de l'orthographe peut avoir des conséquences fâcheuses. Elle peut être considérée comme une marque de faible intelligence et peut diminuer de manière significative les chances de décrocher un emploi<sup>8</sup>. D'où l'idée pour des chefs d'entreprise de recourir à des certifications afin de vérifier le niveau orthographique des candidats à un poste dans leur entreprise. Nous sommes donc jugés sur la manière dont nous écrivons comme nous sommes jugés sur la manière dont nous nous habillons, et notre orthographe peut même avoir des conséquences sur nos chances de décrocher un rendez-vous sur un site de rencontres<sup>9</sup>.

---

7. Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Hatier, 2004.

8. Caroline Beyer, « Quand l'orthographe devient un critère de recrutement », *Le Figaro*, 25 avril 2010.

9. Daphné Lepoittois, « Sur les sites de rencontre, une faute de grammaire peut coûter cher », *Slate*, 4 octobre 2015.

Marque supposée d'intelligence, accès à l'emploi, vie amoureuse, échec scolaire, les conséquences de l'orthographe sont identifiées et sont au cœur de la vie quotidienne. On ne peut pas prendre le problème à la légère. Et il faut avoir conscience que des personnes médiatiques qui prennent part aux débats sur la langue connaissent souvent mal les problèmes linguistiques que pose la forme considérée comme étant la référence à respecter (ce que les linguistes appellent généralement la « norme »).

## L'éclairage de la linguistique

Pourtant, il est important de s'interroger sur la place qu'occupent les tournures normatives dans la langue et les raisons qui ont présidé à leur sélection parmi un ensemble de possibilités. Les bizarreries sont nombreuses et empêchent de prédire les formes correctes, ce qui est pourtant indispensable au bon fonctionnement d'une langue. Par exemple, quand on connaît le fonctionnement du français écrit, on est fortement incité à mettre un « d » à la fin de *cauchemar*. En effet, de très nombreux mots du français se terminent par une consonne muette qui se prononce dans leurs dérivés : *retard / retarder, hasard / hasardeux, bavard / bavarder*. Et les noms se terminant par « ard » sont plus nombreux que ceux se terminant par « ar ». On peut donc légitimement

se demander pourquoi avoir décidé que *cauchemar* devait s'écrire sans « d » et quelle incidence ce choix a sur les régularités de la langue et sur son apprentissage.

Pour répondre à ces questions, je vais m'appuyer sur des travaux souvent anciens, voire très anciens, mais aussi sur des recherches récentes en linguistique française. Vous allez découvrir des noms et des ouvrages de linguistes qui vous seront pour la plupart inconnus. Car, aussi étrange que cela puisse paraître, quand on parle de langue française, on se réfère rarement à des travaux de linguistes. D'ailleurs, la plupart des francophones seraient bien en peine de citer le nom d'un seul linguiste vivant ou du dernier livre d'un linguiste qu'ils ont lu. En France, on se réfère plutôt aux écrivains, aux correcteurs et aux membres de l'Académie française. Les journalistes les consultent pour connaître leurs idées à propos de la langue, leurs jugements sur telle ou telle tournure. Et on songe rarement à se tourner vers les descriptions, les analyses et les traités que les linguistes publient. Pour expliquer ce phénomène, il faut tout de même reconnaître que la plupart des ouvrages récents de linguistique s'adressent à un public de spécialistes et qu'il est devenu difficile de trouver une librairie dans laquelle il existe un rayon Linguistique.

Cette situation rend d'autant plus importante la mise à disposition de réflexions comme celles présentées ici. Dans ce livre, je vais rendre compte d'un point de vue sur la langue française peu diffusé auprès du grand public et qui se situe clairement à contre-courant des idées les plus fréquemment

défendues. Les thèses que je détaille permettent d'éclairer les difficultés d'apprentissage du français et de prédire l'aggravation de la situation si nous ne changeons pas notre façon d'aborder ce problème. Il s'agit de mettre à la portée du plus grand nombre des connaissances utiles pour prendre conscience de la situation actuelle du français. Ce livre a pour principal objectif de mettre en lumière les constructions idéologiques qui empêchent de raisonner avec lucidité sur la langue française et les conséquences qu'une vision puriste trop radicale peut avoir sur son avenir.

À l'origine de cet ouvrage se cache une situation vécue au quotidien pour laquelle je n'ai pas encore trouvé de solution satisfaisante. En tant qu'universitaire spécialiste de linguistique française, j'analyse tous les jours le fonctionnement du français et je constate l'écart qui existe entre la norme prescrite et la langue réellement en usage. En étudiant plus spécifiquement la norme, j'observe qu'elle est peuplée de choix linguistiquement discutables, difficiles à apprendre et à mémoriser. De ce fait, la distance entre français prescrit et français en usage n'est pas une surprise.

Parallèlement à mes activités de recherche, je me retrouve désemparé (comme de nombreux enseignants) face à des étudiants qui ont énormément de mal à rédiger des textes respectant les standards académiques. Bien évidemment, je comprends pourquoi ils ont ces difficultés et j'essaie de leur expliquer les raisons de cette situation. Analyser les incohérences de la norme avec eux occupe une place dans mes enseignements. Pour comprendre la situation actuelle

du français, cette étape est incontournable. Une langue est une entité naturelle composée de nombreuses conventions arbitraires auxquelles on ne peut échapper. Ainsi, depuis le début de ma carrière universitaire, je dis inlassablement aux étudiants de faire très attention aux formes qu'ils utilisent dans leurs copies d'examen ou de concours (orthographe, accords, conjugaison, etc.) et dans les situations formelles (curriculum vitæ, lettre de motivation, etc.). Mais dans le cadre de mes enseignements, je rends compte du fonctionnement de la langue et je montre que certaines formes normatives ne sont pas cohérentes et peuvent aboutir à la production d'erreurs supplémentaires.

En résumé, il existe une pression sociale pour respecter des conventions qui peuvent pencher vers l'incohérence, alors même qu'on les a apprises en les faisant passer pour des règles. Et une partie de mon travail consiste à faire prendre conscience de cette situation et à montrer aux étudiants les difficultés que cela implique d'apprendre le français à l'école. Il faut donc que je les incite à l'utilisation de leur esprit critique en toute situation – et plus particulièrement à l'égard de la norme – et, dans le même temps, que je les invite fortement à apprendre les règles de grammaire et d'orthographe pour d'évidentes raisons d'insertion sociale. Ce sont deux objectifs difficiles à concilier, mais qui sont au cœur de ma pratique.

Je m'intéresse également aux discours que nous entendons régulièrement sur la langue, discours qui nous enferment dans de confortables certitudes et qui aboutissent,

la plupart du temps, à déplorer une baisse du niveau en français. Cette baisse, si elle se vérifie depuis une trentaine d'années pour l'orthographe, n'est pas liée aux causes évoquées plus haut (politiques, syndicats, programmes scolaires, textos, etc.). C'est la suite logique et attendue d'une évolution en cours qui a été entamée il y a longtemps : le français parlé quotidien continue sans cesse de se transformer alors que le français écrit a peu évolué depuis environ deux siècles. Le français écrit est en effet conservé comme une relique qu'il faut garder dans un état aussi pur que possible et toutes les tentatives de modifications importantes depuis plus d'un siècle ont été infructueuses.

Les personnes qui défendent cette conception quasi religieuse de la langue sont généralement celles qui en tirent un profit symbolique. Il est donc compréhensible que, parmi elles, il en existe assez peu qui s'interrogent sur la pertinence de ce français normatif qui leur a permis de réussir professionnellement et socialement. Elles ont tendance, au contraire, à le survaloriser et pensent que chacun peut y avoir accès pour peu qu'il s'en donne la peine. Cela fait même partie du discours sur l'égalité républicaine.

Cependant, de nombreuses études montrent que nous ne sommes pas tous égaux devant le français servant de référence et que les personnes appartenant à des milieux sociaux défavorisés ont plus de difficultés à se l'approprier. Cela est sans doute dû au fait que leur pratique de la langue est plus éloignée de la forme visée par l'école que celle des milieux sociaux plus aisés. Ainsi, la marche à gravir pour y

accéder est plus importante pour une partie de la population alors que, bien souvent, on réduit ces disparités à des carences intellectuelles.

Ceux qui sont au cœur du système scolaire, les professeurs, ont été sélectionnés en partie sur leur maîtrise de l'orthographe et de la grammaire. Ce ne sont donc pas les plus aptes à voir que ce qu'ils ont appris et qui leur a permis de décrocher un poste après plusieurs années d'études est le résultat d'un mécanisme de sélection sociale bien huilé. À cela s'ajoute le fait que, malgré le temps et les efforts considérables qui sont déployés dans l'enceinte de l'institution scolaire, les résultats des élèves ne sont pas à la hauteur.

En réalité, cet objectif de diffusion la plus large possible de la forme valorisée du français, louable en soi, va à l'encontre de ce pour quoi la plupart des enseignants se battent, à savoir l'égalité des chances et la réussite scolaire. Le mythe de l'égalité devant la norme et l'absence de questionnement linguistique sur son fonctionnement obèrent la recherche de solutions adaptées. Et si le problème principal, finalement, c'étaient les formes à enseigner et l'impossibilité de faire de l'orthographe et de la grammaire des objets de réflexion comme les autres, l'impossibilité d'interroger leur provenance, leur pertinence et les dégâts qu'elles engendrent.

Comme je le montrerai en détail plus loin, il est primordial, pour comprendre la situation actuelle du français, de distinguer deux formes de savoir linguistique. La première forme est celle que l'on acquiert oralement à partir

de la naissance. C'est notre langue maternelle. Il s'agit d'une acquisition naturelle du même type que la faculté de marcher pour un bébé. Cette compétence linguistique est généralement déjà bien avancée avant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture autour de 5-6 ans. Elle est la source principale du langage que nous utilisons au quotidien. C'est notre **territoire** langagier.

La seconde forme de savoir linguistique est représentée par l'écrit normatif. C'est celle qui est valorisée par la société et l'école. Il s'agit d'une compétence qui demande un temps considérable pour être apprise et qui n'est jamais totalement maîtrisée. Contrairement à l'acquisition orale de la langue, l'apprentissage de cette seconde forme est basé sur la maîtrise de règles à apprendre par cœur. Et cette forme à apprendre a fait l'objet de choix et n'est pas le résultat d'une sélection naturelle liée à l'évolution de la langue. C'est donc une représentation de la langue et, en ce sens, une sorte de **carte**, de plan. La situation du français contemporain est un peu comme celle d'une carte décrivant des reliefs imaginaires, des lacs improbables, des chemins qui ne mènent nulle part.

L'enseignement du français (la grammaire, l'orthographe, le bon usage) est donc une carte qui ne correspond pas à un territoire connu et bien délimité. Des investigations sont toujours en cours pour tenter de percer les mystères du fonctionnement de la langue. Cette carte est en réalité une extension du domaine de la langue comme la littérature, selon Paul Valéry, est « une extension des propriétés

du langage<sup>10</sup> ». Et quand on sait que la littérature est le modèle privilégié dans lequel on a puisé pour l'édification de la norme, la boucle est bouclée.

Bien entendu, la carte n'est pas aux antipodes du territoire afin que l'illusion soit plus réussie. Tellement réussie que, dans les représentations du plus grand nombre, la carte se substitue progressivement au territoire à tel point que nous nous persuadons que ce que nous entendons, disons, lisons, écrivons tous les jours ne correspond pas à la réalité. C'est un peu comme si nous avions un filtre entre la langue et nous.

Dans ce qui suit, je vais expliquer comment on en est arrivé à la constitution d'un territoire qui possède une carte délimitant des frontières imaginaires : la langue française. Un territoire aux contours qui évoluent en permanence, mais qui dispose d'une carte fixe.

L'ouvrage se divise en deux grandes parties. Dans la première partie, je déconstruis méticuleusement ce que l'on appelle le « bon usage » ou la « norme » de la langue, dit autrement « la grammaire » et « l'orthographe ». Je montre les effets négatifs que produisent les formes linguistiques complexes choisies en guise de références, tant sur la société que sur l'accès à la langue écrite. Dans la seconde partie, je présente une défense et une illustration du français ordinaire<sup>11</sup> en mettant l'accent sur le fonctionnement de la langue

---

10. Dans Paul Valéry, « Analyse du langage », *Cahier 1897*.

11. J'emprunte l'expression à Françoise Gadet, *Le Français ordinaire* étant le titre de l'un de ses ouvrages.

parlée. Cela me permet de souligner l'écart important qui existe entre la norme et la langue utilisée quotidiennement ainsi que les effets que cela pourrait engendrer à terme, à savoir un dérèglement de la langue puis la disparition d'une forme commune intelligible.



# LA CARTE : LE BON USAGE

## Les Français et leur langue

Les Français entretiennent une relation charnelle avec leur langue nationale. Ils la considèrent comme une partie importante de leur identité et elle se trouve au centre de la politique d'intégration. De nombreuses personnes considèrent d'ailleurs que pour être Français, il faut parler français, ce qui mène parfois à des attitudes extrêmes. La place centrale que l'on accorde à la langue française, si elle recouvre des aspects positifs, peut également donner lieu à des comportements excessifs, comme celui de rejeter toutes

celles et tous ceux qui ne s'expriment pas dans cette langue. Dans la rue, il m'est déjà arrivé d'entendre des remarques désobligeantes d'individus grommelant : « On est en France, on parle français » au passage de touristes utilisant une langue étrangère. Mais qu'entend-on précisément par « langue française » ?

Une multitude de Français ont une vision idéalisée de leur langue. N'ayant pas une idée précise de ce qui se cache derrière ce qu'ils écrivent et encore moins de ce qu'ils disent, ils s'en font une représentation assez éloignée de la réalité. Cette image est notamment forgée par l'école, les institutions, les médias et elle est même relayée par une très large partie de la société. Ainsi, un enfant né et scolarisé en France n'aura presque aucune chance d'échapper à cette représentation. Cette conception de la langue qui est intériorisée très tôt par les enfants aura pour effet de transformer chaque citoyen en potentiel correcteur compulsif. Songeons par exemple aux polémiques récurrentes engendrées par le langage utilisé en politique. On peut citer le célèbre *bravitude* de Ségolène Royal et le non moins célèbre *Si y en a que ça les démange d'augmenter les impôts* de Nicolas Sarkozy. Plus récemment, l'accent du Premier ministre Jean Castex a beaucoup fait parler de lui. Une personnalité politique pourra ainsi faire le buzz avec peu de moyens en employant une tournure considérée comme populaire, incorrecte ou juste un néologisme, voire un accent.

Mais en prenant un peu de recul, nous nous apercevons qu'il y a un écart important entre ce français fantasmé

et le français utilisé au quotidien, ce qui explique que le correcteur qui sommeille en nous a encore de beaux jours devant lui. En effet, personne ne s'exprime en respectant systématiquement son manuel de grammaire et l'orthographe du dictionnaire. Cela permet à chacun de faire parler son penchant puriste, car il est plus facile de voir une erreur de grammaire chez les autres que de l'éviter dans ses propres messages, y compris pour des gens qui surveillent leur langage. Comme le dit l'adage : il est plus facile de voir la paille dans l'œil du voisin que la poutre dans le sien. Voici quelques exemples de manifestations de ce penchant très français.

Dans le rapport sur la langue française au Parlement publié en novembre 2016, une partie est consacrée à l'usage de la langue française dans les médias. On y fait état de l'attitude de téléspectateurs et auditeurs qui n'hésitent pas à saisir le Conseil supérieur de l'audiovisuel (CSA) au moindre écart de langage :

« Dans les courriers et courriels de saisine reçus par le Conseil, les principales récriminations à l'égard des médias audiovisuels concernant la langue française sont les abus de termes étrangers, les liaisons erronées, les accords fautifs, les prononciations approximatives, l'usage de titres en anglais, l'oubli du genre des mots, la syntaxe défectueuse, les impropriétés et barbarismes, le recours à un vocabulaire très familier, voire grossier, l'emploi inapproprié de termes à la place d'autres termes, etc. Certains auditeurs ou téléspectateurs

envoient leurs observations directement aux journalistes ou animateurs concernés, avec souvent copie au Conseil<sup>12</sup>. »

On voit illustrée ici l'étendue de l'attitude puriste d'une partie de la population envers une profession qui, au moins pour ce qui concerne les journalistes, surveille son langage. Cela a pour conséquence une tendance forte, dans les journaux audiovisuels, à employer un langage avec une syntaxe et un vocabulaire recherchés, généralement basés sur un support écrit grâce à l'utilisation d'un prompteur. L'emploi d'un langage correct est même présent dans le cahier des charges des chaînes publiques françaises.

Un autre indice des liens étroits qu'entretiennent la langue et ses usagers se situe dans le type de questions que l'on peut trouver dans les nombreux forums et bloc-notes (ou blogs) portant sur la langue française. Sur le site Internet de l'Académie française, il existe une rubrique intitulée *Dire, ne pas dire*. Dans cette rubrique, les internautes peuvent poser des questions sur la langue française et obtenir une réponse de la part de l'Académie. Des ouvrages ont même été publiés en prenant comme source exclusive cette rubrique. Parmi des centaines de questions, on trouve la suivante, qui illustre parfaitement à quel point les Français doutent de leurs propres compétences linguistiques :

---

12. Délégation générale à la langue française et aux langues de France (ministère de la Culture et de la Communication), *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française*, 2016, page 42.

« À la suite d'un débat houleux nous n'arrivons pas à déterminer si le verbe *procrastiner* existe. Pouvez-vous nous aider ?  
Simon R. (France) »

La question précédente peut paraître saugrenue. Si cette personne pose une telle question, on peut faire la supposition qu'il s'agit d'un mot qu'elle, ou son entourage, utilise. Dans ce cas, pourquoi demander si cette forme existe ? Derrière l'emploi du verbe *exister* se cache en réalité la question de savoir si cette forme est reconnue par les dictionnaires de référence et si elle est validée par l'Académie. Et donc, pour le locuteur en question, si elle n'est pas présente dans le dictionnaire, cela signifie qu'elle n'existe pas, et ce même si elle est utilisée. Cette attitude rejoint celle de personnes affirmant qu'un mot employé par des milliers, voire des millions de Français n'appartient pas au français, comme *réouvrir* ou *candidater*.

Dans le cas du verbe *procrastiner*, la réponse faite par l'Académie est instructive. Elle valide l'utilisation de ce verbe en se basant sur des attestations remontant à plusieurs siècles. Elle précise également que *procrastiner* et *procrastination* viennent du latin et non de l'anglais, ce qui est une information utile quand on fait la chasse aux anglicismes. Mais, malgré cette validation, il n'y a aucune mention du verbe *procrastiner* dans la neuvième édition du dictionnaire de l'Académie. Seul le nom *procrastination* y est mentionné. C'est fort dommage pour celles et ceux qui se fieront au dictionnaire plutôt qu'au site Internet de l'Académie.

Un autre exemple de ce phénomène. Sur le site d'une célèbre plateforme de remise à niveau en orthographe, il est écrit la remarque suivante à propos du verbe pronominal *s'empirer* :

« Eh non, le verbe *empirer* n'existe pas à la forme pronominale ! On ne peut donc pas le faire précéder du pronom réfléchi *se* (ici sous la forme élidée *s'*). Pour le formuler encore autrement, "s'empirer" n'existe pas ! »

Cette affirmation peut paraître étrange, car on en trouve des attestations, notamment chez Émile Zola dans *La Curée* (1872) :

« Né d'une mère trop jeune, apportant un singulier mélange, heurté et comme disséminé, des appétits furieux de son père et des abandons, des mollesses de sa mère, il était un produit défectueux, où les défauts des parents se complétaient et **s'empiraient**. »

Un verbe pourrait donc être utilisé sans avoir d'existence ? Et il peut donc arriver que l'on considère qu'un mot pourtant très fréquent en français n'existe pas. Un ouvrage intitulé *Le Dico des mots qui n'existent pas (et qu'on utilise quand même)* est paru en 2013, ce qui montre bien que cette attitude surprenante n'est pas un cas isolé. L'extrait ci-dessous, issu de la présentation de l'éditeur, dit bien les choses :

« [V]oici rassemblées ici les définitions de plus de 200 mots que vous entendez (presque) tous les jours et qui ne figurent pourtant dans aucun dictionnaire. »

La plupart des Français accordent donc une confiance aveugle aux ouvrages de référence et aux autorités dictant la norme ou s'en prévalant, quitte à douter de l'existence même de mots qu'ils emploient, entendent ou lisent quotidiennement.

Il y a d'ailleurs un précédent récent qui permet de montrer l'importance accordée à la parole des institutions vectrices de norme avec le genre du mot *Covid-19*. Alors que, spontanément, les locuteurs utilisent le masculin (*le Covid-19*), l'Académie a décidé qu'il fallait employer le féminin (*la Covid-19*). Et quand l'Académie promulgue une sentence, on ne discute pas et on est prié d'oublier son esprit critique. Pensez-vous, le « d » signifiait « *disease* » (*maladie*) et *maladie* étant féminin en français, *Covid-19* devrait donc être au féminin. Pourtant, il semble discutable d'utiliser une traduction d'un mot qui ne comporte pas de genre dans sa langue d'origine. Et même en acceptant cet argument, il existe des contre-exemples aussi courants que *Web* et *week-end*<sup>13</sup> ? Devrait-on les employer au féminin (*la Web*, *la week-end*) au motif que cela se traduit par *la toile* et *la fin de semaine* ?

13. Pour une discussion plus approfondie sur le genre de *Covid-19*, voir le blog Bling, « Quand l'Académie s'engage pour le genre », 29 juin 2020, et la vidéo YouTube de Linguisticae, « L'Académie française a encore frappé », 20 mai 2020.

Si l'on accorde sa confiance aux prescripteurs de norme en laissant son esprit critique au vestiaire, on comprend mieux l'usage d'expressions comme *Ce n'est pas français* quand quelqu'un « commet une faute » ou fait un emploi créatif de la langue. Notre faculté de réflexion s'arrêterait donc au seuil de la langue, domaine dans lequel il est recommandé d'appliquer aussi rigoureusement que possible les règles enseignées sans se poser la moindre question concernant leur pertinence. Il faut également rejeter, sans voir l'intérêt d'en faire l'analyse, toutes les formes qui, de près ou de loin, s'éloignent de la norme. Ces attitudes, couplées à l'écart qui existe entre ce que contiennent les ouvrages de référence et la langue utilisée au quotidien, permettent d'expliquer le sentiment de crise perpétuelle que traverserait le français, étant donné que cette manière d'envisager notre langue n'est pas récente.

## Une langue en crise perpétuelle

« Le français est en crise. J'en suis persuadé. Il se détériore. Les jeunes ne savent plus parler et écrire correctement. Et les politiques et les journalistes ? Ne m'en parlez pas, ils s'expriment n'importe comment ! » Qui n'a pas entendu ou prononcé lui-même ces phrases ? Cette idée de crise et de non-maîtrise du français est tellement ancrée dans l'imaginaire des Français qu'on la retrouve dans la presse écrite et sur des sites de journaux ayant une large diffusion. Y compris en prenant pour preuve le langage employé par des personnes ayant exercé les plus hautes fonctions. En guise d'illustration, voici quelques extraits de ce que l'on pouvait lire il y a quelques années dans la presse à propos du langage de François Hollande, président de la République de l'époque :

« **Par pitié M. Hollande, épargnez la langue française**  
Quel sabir est-ce là ? Quel étrange baragouin ? [...] Hélas – comme Nicolas Sarkozy avant lui – François Hollande semble avoir choisi de mépriser le français. [...] En effet, sauf à croire le Président frappé de sénilité précoce – ou de déficience intellectuelle – il faut imaginer un projet derrière cette affectation de nullité<sup>14</sup>. »

---

14. Franck Ferrand, « Par pitié M. Hollande, épargnez la langue française », *Le Figaro*, 9 février 2015.

« **François Hollande parle-t-il comme un enfant ?**

Sans juger le fond de ses déclarations, Hollande parle en effet comme un enfant, dit Jean-Loup Chiflet. C'est le langage d'une personne qui n'a pas grandi. Quand on l'entend dire "La croissance, elle est là", cela résonne comme "Maman, elle n'est pas contente, papa, il va se fâcher"<sup>15</sup>. »

Si même un président de la République utilise de telles formes incorrectes, comment ne pas y voir le signe d'un déclin irrémédiable ?

Les considérations sur la crise du français donnent à voir un paysage crépusculaire. Or, si le français était réellement en crise, cela ferait un moment qu'il aurait dû disparaître ou se transformer en profondeur, car la crise ne date pas d'hier. Il y a un siècle, la crise du français était déjà un motif récurrent bien connu. Comme l'explique déjà, en 1928, le linguiste Antoine Meillet, cette image d'un dérèglement en cours vient d'un décalage entre la langue littéraire et la langue que l'on utilise quotidiennement, idée qui est justement au centre du présent ouvrage.

« La crise du français, dont on s'est plaint dans les dernières années, n'est pas nouvelle. Il a toujours été difficile d'écrire le français littéraire, qui, dans sa forme fixée, n'a jamais été la langue que de très peu de gens et qui n'est aujourd'hui la langue parlée de personne. La difficulté grandit de jour en jour à mesure que grandit la différence entre le parler de tous les jours et cette langue

---

15. Sébastien Le Fol, « François Hollande parle-t-il comme un enfant ? », *Le Point*, 12 décembre 2016.

fixée, au fur et à mesure aussi qu'on s'éloigne et du temps et des conditions sociales où la langue littéraire a été constituée. Ceux des élèves des lycées qui sont issus de milieux ouvriers ou petits bourgeois ont souvent grand'peine pour arriver à écrire d'une manière même à demi correcte le français littéraire, qui diffère profondément du parler en usage dans leur famille. Beaucoup n'y parviennent jamais<sup>16</sup>. »

Dans le même ordre d'idées, mais avec un éclairage légèrement différent, on trouve, un demi-siècle plus tard, l'explication suivante sous la plume du linguiste André Martinet :

« S'il y a, comme on le dit depuis près de quarante ans, une crise du français, c'est que l'évolution des mœurs et des techniques tend à éliminer les classes oisives qui assuraient la survie des traditions linguistiques, et à faire de la langue française le bien commun de quelque cinquante millions de personnes trop absorbées par la lutte pour l'existence pour qu'elles puissent, même avec le concours de l'école, préserver intégralement un instrument linguistique mal adapté à leurs besoins<sup>17</sup>. »

À la lecture de ces citations, on se dit que le thème de la crise du français a encore de beaux jours devant lui. Il prend sa source dans la distance grandissante entre une forme du français qui évolue très peu (la norme écrite,

16. Antoine Meillet, *Les Langues dans l'Europe nouvelle*, 2<sup>e</sup> édit., Payot, 1928.

17. André Martinet, *Le Français sans fard*, Presses universitaires de France, 1969.

sa variante littéraire) et un français qui est en perpétuelle évolution, qui se transforme en permanence. Il se nourrit aussi de l'écart qui existe entre les attendus des programmes scolaires et le niveau réellement constaté. Si les objectifs visés par l'institution scolaire sont trop élevés, les résultats seront forcément en dessous des attentes et l'image d'une langue en déperdition n'en sera que plus convaincante. La plupart des locuteurs, ne sachant pas que le motif de la crise est récurrent dans l'histoire du français, ont le sentiment d'une dégradation contemporaine.

Au contraire d'une approche subjective, il faut s'intéresser au fonctionnement et aux discours sur la langue sur un temps long ainsi qu'aux institutions qui sont considérées comme devant régler le français.

## La réglementation de la langue

Qui décide de la forme normative de la langue en France et qui décide de son évolution ? Quand on se pose ces questions, on pense aux lexicographes et aux grammairiens, rédacteurs de dictionnaires et de grammaires. On pense également à l'Académie française. Mais en réalité, il n'existe pas d'institution ayant un pouvoir juridique sur la langue que l'on emploie tous les jours et il serait malvenu d'en créer une.

Ainsi, quand le pouvoir politique décide de « réformer la langue », cela concerne l'Éducation nationale (programme des écoles, collèges, lycées, référence des concours) et plus généralement l'administration publique. L'Académie française, quant à elle, n'a qu'un pouvoir symbolique, certes important car son avis a un poids non négligeable dans l'opinion. Cela aboutit à une situation fort confuse, comme le montre l'anecdote suivante.

En 2017, durant une énième polémique nationale sur la féminisation des noms de fonction, le premier président de la Cour de cassation a pris sa plume pour écrire à Madame le Secrétaire perpétuel de l'Académie française afin de solliciter son arbitrage. Ce haut responsable de la sphère juridique souhaitait savoir si la position de l'Académie française avait évolué depuis sa déclaration du 10 octobre 2014, pourtant extrêmement claire à ce sujet. L'Académie était alors profondément contre la féminisation des noms de fonctions,

conformément à ses prises de position antérieures, et elle donnait la précision suivante pour justifier son avis :

« Les règles qui régissent dans notre langue la distribution des genres remontent au bas latin et constituent des contraintes internes avec lesquelles il faut composer<sup>18</sup>. »

En 2014, il fallait donc composer avec un système hérité du bas latin et on aurait peine à croire que le français se soit émancipé de ces « contraintes internes » en seulement trois ans. Pourtant, Madame Carrère d'Encausse s'est engagée en 2017 à émettre des « propositions propres à assurer la rectitude et la cohérence de ces nécessaires évolutions ». Il devenait en effet difficile de continuer à ignorer l'emploi massif du féminin pour de nombreuses fonctions. On peut donc visiblement enfreindre des règles héritées du bas latin pour peu que les évolutions soient considérées par l'Académie comme nécessaires.

Au-delà de ce revirement de position, cet échange de courriers illustre le lien étroit qui existe en France entre les sphères linguistique, juridique et politique. Le premier président de la Cour de cassation précise que son institution souhaite se conformer à l'autorité de l'Académie, alors même que les usages des milieux politique et judiciaire autour de lui ont changé. Pourtant, il aurait pu se tourner vers les documents officiels que représentent le Guide pratique de

18. Déclaration de l'Académie française, « La féminisation des noms de métiers, fonctions, grades ou titres – Mise au point de l'Académie française », 10 octobre 2014.

2015 du Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes ou bien la circulaire du 11 mars 1986 relative à la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre et rédigée par le Premier ministre de l'époque. Il y a donc plus de trente ans...

On le voit bien ici, la question de savoir qui détient l'autorité de réglementer la langue semble embrouillée en France. Et les textes émanant du pouvoir politique ne permettent pas vraiment d'éclaircir la situation. On a pu s'en rendre compte à l'occasion de l'application, 26 ans après leur publication au *Journal officiel*, des rectifications orthographiques dans les manuels scolaires à la rentrée 2016.

À cette occasion, le gouvernement de Manuel Valls a publié un communiqué dans lequel il est dit que la responsabilité de déterminer les règles en vigueur dans la langue française revient à l'Académie française. L'objectif de cette précision était sans doute de mettre hors de cause le ministère de l'Éducation nationale pour ce qui est de l'application des rectifications orthographiques dans les manuels. L'évolution de la norme semble être un sujet sensible qui embarrasse les responsables politiques. Mais que dit ce communiqué des textes de référence encadrant l'enseignement de l'orthographe ?

Trois sources sont citées : les rectifications orthographiques de 1990, le *Dictionnaire de l'Académie française* et un arrêté du 28 décembre 1976. Concernant le *Dictionnaire de l'Académie*, il est peu probable que les enseignants le consultent assidûment avant de préparer leurs leçons d'orthographe

ou qu'ils demandent aux élèves de le consulter, d'autant que l'édition contemporaine n'est pas terminée. Pour ce qui est de l'arrêté de 1976, il s'agit d'un texte réglementaire peu connu et qui n'est pas appliqué alors qu'il est toujours officiellement en vigueur. Cet arrêté stipule, par exemple, que les noms propres de personnes peuvent comporter un « s » au pluriel (*les Duponts*) et il introduit des modifications dans les règles d'accord du participe passé. Quant aux rectifications orthographiques, s'il a fallu 26 ans pour qu'elles soient adoptées dans les manuels, il y a tout lieu de penser qu'elles sont peu ou pas enseignées.

Il ne faut pas non plus négliger l'influence des médias, des écrivains et des journalistes sur notre représentation de la langue. Détenteurs d'une légitimité linguistique pour le grand public, ils ont le pouvoir de bloquer toute évolution de la forme de référence. C'est ce qu'il s'est passé en 1991, année durant laquelle il y a eu une violente campagne de presse contre les rectifications orthographiques alors qu'elles avaient fait l'objet d'une réflexion approfondie et d'un large consensus au sein de la commission qui les avait élaborées. Elles avaient même reçu l'aval de l'Académie française.

Les trois arguments principaux avancés contre ces rectifications étaient un appauvrissement de la langue française, une intervention politique (là où l'usage devrait être le seul maître) et un risque de déconnexion avec l'histoire des mots si l'on modifie leur orthographe. Comme le montrent les enquêtes d'opinion de l'époque, la position de rejet est largement soutenue par la population française, y compris

par des personnes ayant un niveau faible en orthographe. Et c'est bien compréhensible, car nous sommes éduqués avec cette idée que la langue est intouchable. La position des opposants résolus rencontre donc celle d'une partie significative de l'opinion publique, ce qui bloque toute possibilité d'évolution de l'orthographe encore aujourd'hui.

Ainsi, tant que l'imaginaire linguistique d'une majorité de Français n'évoluera pas, toute modification de la norme, notamment orthographique, sera impossible. Il est donc nécessaire de diffuser largement des informations précises sur ce que recouvre la norme et sur l'importance de la faire évoluer pour combattre l'échec scolaire et réduire les inégalités. Quand on confond norme et langue, la discussion est forcément biaisée, car on a l'impression que l'on souhaite modifier la langue, ce qui serait, en effet, inacceptable. Mais proposer des évolutions de la forme de référence ne revient pas à changer la langue. Il s'agit seulement de disposer d'une forme plus conforme aux usages contemporains et plus régulière.



## Qu'est-ce que la norme ?

Pour comprendre le sentiment de crise, il est primordial d'être conscient qu'il existe une forme réduite du français, que l'on peut désigner par le terme *norme* et qui est seulement une variété parmi d'autres. Il faut aussi, et surtout, savoir de quoi elle se compose et quelles sont les forces qui œuvrent pour que celle-ci soit acceptée et intériorisée. La norme est le fruit d'une construction basée sur le français parlé et écrit à la cour du roi de France, et sur la littérature classique de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle. C'est la forme valorisée par l'école et plus généralement par les personnes qui exercent un pouvoir symbolique et sont considérées comme ayant une légitimité linguistique. Les ouvrages de grammaire et les traités d'orthographe en répertorient les règles. Ainsi, quand j'emploie les termes *norme* ou *bon usage*, c'est cette forme spécifique de la langue que je désigne.

Historiquement, le français normatif a très vite eu pour fonction de distinguer les élites du reste de la population. Il n'a pas été conçu dans le but de servir de forme standard de la langue utilisée partout et par tous :

« [L'Académie] déclare qu'elle désire suivre l'ancienne orthographe qui distingue les gens de lettres d'avec les ignorants et les simples femmes<sup>19</sup>. »

---

19. François-Eudes de Mézeray, membre de l'Académie française, 1673.

Et il n'a cessé de se complexifier au fil du temps et de s'écarter de l'usage ordinaire de la langue. À l'heure actuelle, on enseigne donc à tous les élèves des règles qui ont été conçues pour permettre à la noblesse de se différencier du reste de la population.

Parallèlement à cette forme de référence, chaque locuteur possède un ensemble de représentations plus ou moins personnelles auxquelles il se réfère pour évaluer la forme des énoncés d'autrui. Par exemple, un locuteur qui vit dans une région donnée conçoit généralement la forme ordinaire qu'il utilise comme une référence en lien avec son identité. Il va y associer un accent ainsi qu'un vocabulaire et des tournures spécifiques. Et tout ce qui ne correspondra pas à son usage pourra être rejeté ou objet de moqueries. Il existe donc une sorte de norme propre au locuteur ou à un groupe de locuteurs.

Chaque individu possède la capacité de juger qu'un énoncé donné s'éloigne plus ou moins de l'image de la langue qu'il s'est fabriquée. Un locuteur marseillais pourra ainsi se moquer d'un locuteur d'une autre région utilisant des tournures correctes et/ou ayant un accent « pointu » parce que celui-ci s'éloigne de son usage quotidien. C'est également ce qui se produit couramment entre des individus appartenant à des générations ou des milieux sociaux différents. Tout ce qui est considéré comme déviant par rapport à l'usage du groupe peut aboutir à une dévalorisation des propos.

Le jugement linguistique est donc aussi relatif à chaque individu ou groupe d'individus. Les langues sont généralement associées à une conception idéalisée, que celle-ci soit

légitimée par l'école et les institutions ou juste par un groupe d'individus. Et c'est quand les deux conceptions se rejoignent sous l'effet d'une action puissante de l'État que l'on aboutit à la situation actuelle. En fait, norme et langue sont étroitement liées et c'est sans doute ce qui rend la norme officielle si présente dans nos représentations de la langue française. On retrouve aussi ce phénomène dans le domaine culinaire, chacun pensant connaître la « vraie » recette de tel ou tel plat : la bouillabaisse (avec ou sans pommes de terre), la soupe au pistou (avec ou sans pâtes), les pâtes à la carbonara (avec ou sans crème), la quiche lorraine (avec ou sans fromage râpé), la salade niçoise (avec ou sans pommes de terre et haricots verts).

Pour rendre compte de la place qu'occupe la norme dans notre quotidien, il est utile de détailler les mécanismes qui ont permis de l'imposer et de la maintenir. En s'appuyant sur l'ouvrage collectif dirigé par Gilbert Schoeni, Jean-Paul Bronckart et Philippe Perrenoud, on peut lister trois principaux moteurs de la pensée normative<sup>20</sup> :

- Celui de la philosophie essentialiste qui conçoit la structuration du langage en termes de reflet de l'ordre du monde ou de la logique de la pensée et qui promeut nécessairement la stabilité du langage, le monde étant unique.
- Celui de la politique centralisatrice qui combat la diversité des pratiques au nom de l'impératif démocratique d'égalité devant la langue.

20. Gilbert Schoeni, Jean-Paul Bronckart et Philippe Perrenoud, dir., *La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières*, Delachaux & Niestlé, 1988.

- Et, pour finir, celui des grandes institutions culturelles qui élaborent des formes de discours conventionnelles (littérature, sciences, théâtre).

Toutes ces entreprises tendent à légitimer et imposer, volontairement ou pas, l'emploi d'une langue correcte unique et homogène.

Les critères d'excellence langagière ont une telle importance dans la société que les prescripteurs (élites de toutes sortes, Académie française, concepteurs d'ouvrages pédagogiques) s'efforcent d'en conserver le monopole au détriment du plus grand nombre. Cette concentration du pouvoir linguistique crée un écart important entre la norme et les usages ordinaires. La situation que nous connaissons est en partie le fruit de la Révolution française et de l'idéal défendu d'une langue démocratisée qui soit la même pour tous.

Cependant, il est important de souligner que pendant une période courte de quelques années, juste après la Révolution, les textes sont rédigés en français et traduits dans les diverses langues régionales du pays, ce qui les rend accessibles à la population ne parlant pas ou comprenant mal le français. Il s'agit d'un choix pragmatique étant donné qu'à l'époque une minorité de personnes parlent français. Mais très rapidement, sur la base du rapport de l'abbé Grégoire, les traductions vont être abandonnées au profit d'une langue unique imposée à tous. Ce projet est porté par un idéal d'égalité et de démocratie de tous les citoyens.

Si tout le monde utilise la même langue, cela induit que la communication avec l'Administration est possible, que les citoyens comprennent la loi, peuvent s'informer, participer à la vie de la cité. Le défaut, c'est que cette décision exclut tous ceux ne comprenant pas cette langue unique. Et cela n'est pas pour déplaire aux gouvernants de l'époque, qui ont vite compris le profit qu'ils pourraient tirer d'une telle situation : il est plus facile de diriger un pays quand l'information n'est pas accessible.

C'est ainsi que, derrière une intention louable de démocratisation, se cache, depuis le début, un principe de domination. Et même de nos jours où le français est utilisé sur tout le territoire, le principe d'uniformisation totale de la langue est une illusion, car il fait comme si la variation linguistique n'existait pas. Une langue ne peut être pleinement homogène et figée. En définitive, cette conception de la langue est non seulement une falsification de la réalité, mais en plus, elle ne permet pas d'assurer l'égal accès des citoyens à la forme socialement valorisée.

Par ailleurs, l'entreprise d'unification de la langue se double d'une uniformisation de son enseignement. Pour enseigner le français à toute la population dont un grand nombre ne le connaissait pas ou très peu, il faut élaborer des méthodes d'apprentissage. Ces méthodes d'enseignement ont pris pour modèle initial la grammaire traditionnelle utilisée pour enseigner le latin. Cependant, ce cadre grammatical n'est pas adapté à l'enseignement de la langue française, qui fonctionne de manière très différente du latin.

À cela, il faut ajouter que la grammaire scolaire est surtout utilisée pour justifier et accompagner l'enseignement de l'orthographe.

La norme et le cadre qui accompagne son enseignement ont pour effet la focalisation sur une zone très restreinte de la langue (principalement l'orthographe) au détriment du reste. C'est une demande forte de la société et des pouvoirs publics à laquelle les enseignants ne peuvent déroger. Cela a pour conséquences qu'une majorité des élèves qui arrivent en fin d'école primaire cumulent des difficultés en orthographe et ont en plus des difficultés à mettre en forme leurs idées par écrit. Or, il est primordial que les adultes en devenir sachent défendre des idées et des opinions, argumenter et rédiger un texte long. Aujourd'hui, on les entraîne plutôt à être des champions de dictées (avec le succès que l'on connaît) et donc à transcrire aussi correctement que possible des textes dont ils ne sont pas les auteurs.

Pour savoir rédiger un texte long et défendre des idées, il est indispensable d'aller bien au-delà de l'orthographe et d'une forme écrite idéalisée focalisant toute l'attention sur elle. Est-il plus important de se limiter à l'apprentissage de l'orthographe ou bien de diversifier les compétences linguistiques, sachant que l'école ne dispose pas du temps suffisant pour répondre à tous les besoins ? Il faut faire des choix.

En résumé, il y a une focalisation exclusive de l'attention sur l'orthographe, sans que se pose la question de son

adéquation avec le fonctionnement de la langue et, bien souvent, en ignorant la manière dont elle a été élaborée. Le tout accompagné de l'idée fausse, mais tenace, que langue et orthographe se confondent, ce qui obère toute possibilité d'évolution.

Pourtant, le respect de la norme pose des difficultés souvent insurmontables pour un grand nombre d'enfants et d'adultes dont la langue maternelle est le français. La détermination de la norme à enseigner représente donc un enjeu démocratique fondamental car elle est une des causes de l'inégalité devant la langue. Et il ne faut pas que ce débat de fond continue à être confisqué par des personnes reprenant à leur compte des arguments d'autorité sous la forme « il faut écrire ça et pas ça » sans apporter aucune justification. En effet, les défenseurs de la graphie actuelle n'appuient pas leur argumentation sur une connaissance approfondie de ce qu'est une langue, de son fonctionnement et de la fonction de l'orthographe.

En visant l'enseignement de la même langue et des mêmes formes linguistiques partout en France, l'école se donne pour mission de lutter contre les inégalités. Mais force est de constater que les inégalités perdurent. Elles représentent même une conséquence directe de la forme de langue visée et des méthodes utilisées pour l'enseigner. La manifestation la plus visible de ce phénomène, c'est celle de l'échec scolaire, qui est proportionnellement plus important dans les milieux défavorisés. Et sans un travail approfondi aboutissant à une redéfinition de la

norme enseignée, il n'y a aucune chance que la situation s'améliore, ce que l'on constate enquête après enquête. Sauf à augmenter de manière significative le nombre d'heures d'enseignement.

Il faudrait également travailler en urgence sur les représentations, car cela provoque des freins psychologiques importants. De nombreuses personnes s'appuyant sur leur conception puriste de la langue agissent comme des censeurs. Au moindre écart, une prise de parole ou une opinion sera totalement décrédibilisée. Ce phénomène s'observe dans la vie quotidienne de millions de Français. Et c'est le cas également en politique, où la pratique de la langue de bois est sans doute accentuée par l'attention qu'il faut porter aux formes employées, sous peine d'une mauvaise publicité. En attachant une importance démesurée à la forme, il reste peu de place pour donner du fond.

Un autre dommage collatéral, uniquement de l'orthographe cette fois-ci, a pour victimes les élèves dyslexiques. Un article paru dans la revue *Science*<sup>21</sup> montre très clairement que les personnes dyslexiques pratiquant une langue à orthographe transparente (lien régulier entre lettres et prononciation) ont moins de difficultés en lecture que celles qui utilisent une langue à orthographe non transparente comme le français. L'orthographe du français peut même aggraver les troubles en écriture et en lecture pour des personnes souffrant d'une dyslexie légère. Ainsi, une

---

21. Eraldo Paulesu et collègues, « *Dyslexia: Cultural Diversity and Biological Unity* », *Science*, volume 291, 16 mars 2001.

pathologie identique peut avoir des effets plus importants dans une langue donnée. Quand on réalise que ce n'est pas la langue qui impose cette aggravation, mais uniquement les choix orthographiques, et qu'il est tout à fait possible d'en changer, on se dit qu'il est utile de continuer à se battre pour lancer un débat sur la question.

En outre, il ne faut pas perdre de vue le fait que la maîtrise de la norme représente une valeur pouvant être fructifiée professionnellement et socialement. Comme l'a très bien montré Pierre Bourdieu, la langue peut être comparée à un marché dans lequel il est important de conserver la rareté d'une forme linguistique spécifique permettant une certaine domination. Si tout le monde a la possibilité d'accéder à cette forme, elle perd automatiquement sa valeur marchande. Cette conception du marché des échanges linguistiques permet d'expliquer pourquoi une norme complexe n'est pas un problème mais, au contraire, un but recherché. N'étant pas à la portée de tous, cela augmente d'autant sa valeur et son pouvoir d'attraction. C'est la raison pour laquelle le marché de la remise à niveau en orthographe est en plein essor en l'absence de solution dans le cadre de la scolarité obligatoire. Mais un document certifiant du niveau de maîtrise de sa propre langue maternelle, comme s'il s'agissait d'une langue étrangère, a quelque chose de lunaire quand on y pense. Je ne suis pas certain que le français sortira grandi quand on sera obligé d'utiliser des méthodes d'enseignement de Français Langue Étrangère avec des élèves francophones.

## QUI VEUT LA PEAU DU FRANÇAIS ?

La valeur de la norme permet en tout cas d'expliquer pourquoi les gardiens du temple sont si virulents dès lors qu'une tentative d'évolution voit le jour (même si cet aspect n'est pas forcément conscient chez eux). Ils en tirent profit. Mais d'où vient la forme linguistique qu'ils défendent si farouchement ?

## La constitution de la norme<sup>22</sup>

On ne va pas ici remonter à la naissance du français. De nombreux ouvrages y ont été consacrés. On va seulement s'intéresser à l'édification de sa version normée et donc faire un bond dans le temps de plusieurs siècles.

Le français est la langue du roi et de la cour au xvii<sup>e</sup> siècle. C'est la langue employée par un cercle restreint appartenant principalement à la noblesse et elle est dotée d'un prestige mondial. Rares sont alors les personnes qui l'utilisent à l'oral (et encore moins à l'écrit) en dehors des milieux gravitant autour des cercles du pouvoir.

À la Révolution française, elle change de statut pour devenir la langue de la Nation et de la liberté. Elle est alors la langue du commerce, de l'Administration et du droit, et une entreprise de démocratisation de son enseignement est lancée afin qu'un maximum de citoyens puissent l'utiliser. C'est donc, à cette époque, pour un motif positif d'égalité que la langue française est diffusée.

Elle se répand peu à peu notamment pour faciliter les échanges commerciaux (signature de contrats). La domination linguistique n'est plus aussi visible qu'auparavant mais elle n'a pas disparu pour autant. Si le français tend à

---

22. Ce chapitre a été rédigé principalement à partir du chapitre 1 de Gilbert Schoeni intitulé « Du xvii<sup>e</sup> siècle au xx<sup>e</sup> siècle : la genèse des attitudes normatives » dans l'ouvrage de G. Schoeni, J.-P. Bronckart et P. Perrenoud, *op. cit.*

se généraliser, la langue utilisée comme référence n'est pas accessible à tous et toutes.

Suite à la Révolution, un principe de traduction des décrets vers les langues régionales est adopté pour faciliter la mise en place de la démocratie naissante. Mais très rapidement, on assiste à la généralisation d'une seule langue, notamment grâce à l'école. Un français « élémentaire » est alors enseigné à une majorité de citoyens, la langue française « complète », sa forme noble, restant la chasse gardée de la classe supérieure, permettant ainsi à une sous-partie de la population de conserver son pouvoir linguistique et donc le pouvoir tout court.

Rapidement, à sa motivation démocratique s'est donc ajoutée une fonction de distinction des classes dominantes afin de permettre à celles-ci de conserver un certain pouvoir. Et c'est donc ce français aristocratique qui est choisi comme référence et dont la descendance est enseignée de nos jours.

La double fonction, démocratique et distinctive, est aujourd'hui toujours présente. Cependant, l'existence de la dimension distinctive est souvent ignorée ou vivement contestée et l'aspect démocratique fortement mis en avant. On assiste donc généralement à une exaltation de la langue française de référence sous les atours exclusifs de sa valeur émancipatrice. Cette manière de présenter les choses convoque un imaginaire extrêmement puissant. Surtout quand on ne connaît pas les origines et les raisons qui ont mené au choix de cette forme plutôt qu'une autre.

Pour enseigner le français, les grammairiens prennent pour référence, au départ, la grammaire latine. Jusqu'au xvii<sup>e</sup> siècle, ceux-ci tentent à tout prix de calquer la grammaire du français sur celle du latin, quitte à forcer le trait. Cette position est due à l'idée qu'une langue qui ne serait pas basée sur une syntaxe ressemblant au latin lui serait forcément inférieure. À cette époque et pendant de nombreuses années, il faut apprendre le latin avant ou en parallèle du français, ce qui explique aussi cet engouement pour la grammaire latine. Et, petite parenthèse qui risque de heurter la sensibilité des plus francophiles, la première grammaire française n'est pas l'œuvre d'un auteur français mais d'un Britannique : John Palsgrave. Elle date de 1530 et est destinée aux Anglais désirant apprendre le français.

Au xvii<sup>e</sup> siècle, on assiste à un début d'émancipation du français vis-à-vis du latin en ce qui concerne les cadres théoriques. À cette époque, les grammairiens sont surtout des savants qui observent la langue afin d'en proposer une description. Mais ceux-ci seront de moins en moins des théoriciens rendant compte du fonctionnement de la langue et de plus en plus des prescripteurs d'un usage normatif, listant les tournures à employer pour écrire et parler correctement. Ainsi, la description sera reléguée au second plan derrière la prescription. Cette attitude se voit cristallisée dans les *Remarques sur la langue françoise : utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire* (1647) de Claude Favre de Vaugelas, même si nombre de ses remarques sont basées sur des observations de l'usage à la cour. Il est donc

le digne représentant d'une forme de synthèse entre la tradition descriptiviste et prescriptiviste, ce qui est sans doute à l'origine de son succès.

Vaugelas est le premier à avoir théorisé l'attitude puriste que des générations de francophones vont devoir subir par la suite jusqu'à l'intérioriser. Tous les artifices rhétoriques y sont déjà : l'affirmation d'une absence de jugement personnel (alors que c'est bien lui qui décide des tournures correctes), le retranchement derrière l'observation de l'usage (l'usage étant, pour Vaugelas, « la façon de parler de la plus saine partie de la cour, conformément à la façon d'écrire de la plus saine partie des auteurs du temps »), l'absence de prise en compte des tournures et jugements des locuteurs, y compris pour les auteurs littéraires quand ceux-ci n'emploient pas les tournures recommandées par le grammairien.

En somme, les auteurs de référence sont définis de manière floue et opportuniste et sont parfois disqualifiés, ne restant que la figure du grammairien prescripteur pour juger de ce qui est conforme à la norme. Tout en prétendant que l'usage est premier. La possibilité de disposer de plusieurs formes correctes (sans être absente) est très peu représentée au profit d'un unique usage de référence et le rôle exclusif d'observateur affiché par le grammairien est illusoire mais bien pratique pour donner du poids à ses choix. De plus, le beau langage est réservé à une élite et le peuple n'est considéré que comme le réceptacle d'un mauvais usage de la langue (la caste des ignorants).

De nos jours, on retrouve une conception voisine au sein de l'Académie française, ce qui n'est guère étonnant : Vaugelas est l'un des premiers membres admis dans ce cénacle. La principale différence est que cette vision élitiste de la langue n'est pas affichée de manière aussi explicite qu'à l'époque. Mais c'est bien celle-ci qui est défendue dans les faits.

Pour autant, on trouve chez Vaugelas des aspects linguistiques novateurs qui auraient pu conduire à une théorie du fonctionnement de la langue française : le changement linguistique, la prise en compte de l'usage de ses contemporains (même si c'était seulement une sous-partie), la primauté de l'oral sur l'écrit, etc. Mais ces éléments n'ont pas véritablement fait école, au contraire de la démarche puriste désormais acceptée partout et par tous.

Près de cinquante ans plus tard, en 1694, paraît la première édition du *Dictionnaire de l'Académie française*. Ce dictionnaire suit le sillon tracé par Vaugelas concernant le bon usage, mais s'en écarte sur un point important : le rejet de l'usage contemporain. En effet, l'Académie française inscrit l'usage dans une perspective historique et non plus strictement contemporaine. Elle s'inscrit donc dans un usage passé transmis par l'écrit.

Avant le *Dictionnaire de l'Académie*, paraît, en 1660, la *Grammaire de Port-Royal*, posant comme principe que la langue est le reflet de la pensée, de la raison et elle met en avant la logique. Cette grammaire essaie de rationaliser la définition du bon usage initiée par Vaugelas en tentant d'y ajouter des justifications afin d'asseoir sa légitimité.

Mais la situation de cette époque, comme je l'ai dit, n'est pas comparable à la situation contemporaine. Jusqu'à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, le français est principalement une langue administrative, littéraire et juridique utilisée par une infime partie de la population. Aujourd'hui, le bon usage touche des dizaines de millions de personnes de différents milieux et est utilisé dans tous les secteurs de la vie quotidienne. Ce qui pouvait être considéré comme une entreprise pertinente au XVII<sup>e</sup> siècle n'est pas forcément adapté à la situation de la France du XXI<sup>e</sup> siècle.

Ainsi, derrière le vernis égalitaire de l'enseignement scolaire post-Révolution française, ont perduré les inégalités devant la langue avec, d'un côté, les citoyens ne connaissant que le français élémentaire et de l'autre, les privilégiés ayant accès à un français plus élaboré et au latin. Et bien évidemment, ce second type de connaissance est fortement valorisé par rapport au premier. Les inégalités de l'Ancien Régime sont donc conservées, non entre une langue administrative et juridique et un ensemble de langues régionales, mais à l'intérieur d'une même langue. Et c'est à cette époque que la langue littéraire prend véritablement sa place de référence absolue en matière de bon usage, l'élite aristocratique ne pouvant plus être considérée comme le modèle (la Révolution française étant passée par là). Mais la langue littéraire prise comme modèle est dans la lignée de son ancêtre aristocratique. Du moins, pour ce qui est des exemples retenus dans les grammaires et les dictionnaires.

Plus récemment, avec la généralisation de l'école républicaine, l'enseignement du bon usage prenant pour modèle la langue littéraire s'est répandu. On pourrait croire à la réalisation du dessein démocratique, la langue enseignée étant la même pour tous. Mais sans modifier en profondeur les cadres sur lesquels repose l'enseignement du français et en mettant au centre une norme intangible établie pour différencier l'élite du reste de la population, l'objectif visé est voué à l'échec pour une part importante des citoyens. En tout cas, on comprend que l'illusion ait si bien fonctionné.



## L'histoire de la grammaire scolaire<sup>23</sup>

La grammaire scolaire possède une histoire assez singulière qu'il est important de connaître, en plus de celle de la norme, pour comprendre les difficultés que de nombreux élèves rencontrent à l'heure actuelle. En effet, les manuels de grammaire que l'on utilise pour enseigner le français ne sont pas véritablement adaptés à leur objet. Ils sont, à l'origine, basés sur la grammaire du latin et comportent des informations inexactes. Par exemple, afin de justifier la distinction entre complément d'objet direct (*J'adore **Sophie***) et complément circonstanciel (*J'ai travaillé **hier***), il est généralement affirmé que le premier possède une position fixe après le verbe alors que le second est mobile et peut se situer en tête de phrase. Pourtant, ***Sophie**, j'adore* est tout à fait possible en français. Ainsi, une conclusion raisonnable serait de considérer que l'on ne peut pas baser la différence entre ces deux fonctions grammaticales sur cette propriété, bien que cela soit toujours enseigné. Et à la réflexion, il est étonnant que tant de générations d'élèves aient appliqué cette propriété sans sourciller.

Les manuels de grammaire comportent également des incohérences et il n'existe pas toujours d'objectifs explicites dans les divers chapitres. Les enfants apprennent

---

23. Chapitre rédigé à partir de l'ouvrage d'André Chervel, *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Payot, 1977.

des notions mais ils ne savent pas forcément de quelle manière cela va leur servir pour rédiger des textes ou parler correctement, ce qui devrait être le but visé par tout enseignement de la langue. En quoi est-ce utile de savoir repérer un adjectif dans un texte ou de savoir reconnaître un attribut du sujet ? En quoi est-ce important de savoir découper une phrase en proposition principale et proposition subordonnée ?

Pour toutes ces raisons, la grammaire scolaire est fortement critiquée par un grand nombre de linguistes et mal digérée par une partie des enfants scolarisés qui, arrivés au lycée ou à l'université, l'ont généralement oubliée. La grammaire enseignée à l'école est le fruit d'une histoire complexe que je vais brièvement détailler. Avant cela, nous allons nous pencher sur les différentes composantes que recouvre l'apprentissage de l'écriture du français en tant que langue maternelle :

- Il faut, pour commencer, apprendre à reconnaître et à reproduire le tracé des lettres et mémoriser leur relation avec les sons de la langue. Cette relation est souvent complexe en français. Par exemple, la lettre « c » possède au moins quatre valeurs différentes : *car*, *cire*, *chat*, *banc*. Et *fil*s peut se prononcer de deux façons différentes, chacune représentant un mot distinct.
- La suite continue des sons est rendue à l'écrit par des mots séparés par des espaces. Il faut apprendre à découper en mots, mots qui ne sont pas délimités à l'oral par des pauses.

- Le code de correspondance entre sons et lettres n'est pas univoque et il est donc limité par ce qu'on appelle l'orthographe. En théorie, on peut écrire un mot composé de la suite de sons *s i t* de bien des façons différentes (*scite, cite, citent, cites, sithe, cithe*, etc.) mais seules certaines graphies sont admises dans l'orthographe d'usage.
- En plus de connaître l'orthographe d'usage, il faut pouvoir appliquer des règles précises en fonction des éléments se trouvant dans un contexte donné. C'est, par exemple, le cas des verbes qui s'accordent avec leur sujet (*des personnes rougissent* vs *une personne rougit*) ou des adjectifs qui s'accordent avec un nom (*une jolie femme*). On appelle cela l'orthographe grammaticale. Ces accords peuvent s'entendre ou être muets et ainsi n'avoir d'existence qu'à l'écrit. C'est le cas de « nt » dans *mangent*, qui ne se différencie pas oralement de *mange*.
- Contrairement à l'oral qui peut contenir des séquences relativement longues sans interruption, l'écrit procède par phrases plus ou moins brèves. Ainsi, la segmentation en phrases n'a pas son correspondant à l'oral, ce qui suppose un apprentissage particulier.
- Il faut également connaître les tournures correctes comme *si j'avais* à la place de *si j'aurais*, *le livre de mon frère* et pas *le livre à mon frère*, l'emploi d'un verbe à l'indicatif quand il suit *après que*, etc.
- On n'utilise pas à l'écrit les mêmes mots ni les mêmes tournures que dans la langue parlée. Il faut donc aussi apprendre à maîtriser l'usage écrit de la langue.

Ces différentes composantes de l'apprentissage de l'écrit sont assez complexes à enseigner et pas toujours clairement distinguées. Les différences linguistiques profondes entre français parlé et français écrit sont également assez peu prises en compte. De plus, la grammaire scolaire dévie de cet objectif d'enseignement de l'écrit en général pour devenir une pure et simple justification de l'orthographe. Cet aspect est particulièrement visible quand on adopte une vision historique, comme le montre très bien André Chervel dans son ouvrage sur l'histoire de la grammaire scolaire.

Au XIX<sup>e</sup> siècle, après la mise en place de la scolarisation obligatoire, les enseignants doivent faire face à une tâche pédagogique complexe : apprendre à écrire à tous les petits Français. La nouvelle population d'élèves ne connaissant pas le latin, les méthodes anciennes ne sont plus utilisables. Il faut donc trouver des innovations pédagogiques. L'école invente alors une justification théorique à l'orthographe qu'on baptise « grammaire ». Présentée comme une théorie de la langue alors qu'elle est un aide-mémoire orthographique, la grammaire est donc le résultat d'un malentendu. Sans orthographe, il n'y a pas de grammaire, alors que les deux niveaux devraient être distingués. Dans d'autres pays (États-Unis, Italie, Brésil, etc.), l'apprentissage de l'orthographe se fait sans un grand bagage grammatical.

Concernant l'orthographe, la difficulté principale à laquelle il faut faire face est celle de l'écart grandissant entre le mot écrit et sa prononciation (écart qui s'est encore amplifié depuis). Par exemple, *beau* posait moins de problèmes

à une époque où toutes les lettres s'entendaient distinctement. On le prononçait *beao* ou *beaw*. Mais la graphie n'a pas évolué avec la prononciation, ce qui explique en partie les difficultés constatées de nos jours. Il y a donc eu d'importantes transformations du rapport entre phonie et graphie au cours du temps, d'où l'explosion de la difficulté de l'apprentissage de l'orthographe.

Il y a même eu un renversement, l'orthographe ayant eu une influence sur la prononciation de consonnes auparavant muettes. C'est le cas de *dompter* ou *basilic* et d'autres mots dont une consonne ne s'entend pas dans les prononciations soignées du XIX<sup>e</sup> siècle (*legs*, *but*). Il n'est d'ailleurs pas rare d'invoquer l'argument de la graphie quand on cherche la prononciation correcte alors qu'il ne s'agit nullement d'un paramètre fiable.

Notre orthographe moderne date pour partie de la troisième édition du *Dictionnaire de l'Académie française* (1740). Et la place de l'orthographe connaît, elle aussi, une profonde mutation. Sous l'Ancien Régime, on ne culpabilise pas les personnes faisant des « fautes ». Certains grands écrivains en font alors sans que cela pose le moindre problème (Voltaire ou Madame de Sévigné n'auraient sans doute pas eu leur bac de français). À cette époque, on peut même penser que les choix orthographiques font partie intégrante du style d'un écrivain. C'est dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle que se font la valorisation extrême de l'orthographe et la stigmatisation des fautes. Au XVIII<sup>e</sup> siècle encore, plusieurs graphies sont utilisables : *étaient*, *estoient*,

*étoient*. Au XIX<sup>e</sup> siècle, l'orthographe devient une institution imposée par l'État, voire par la police. Par exemple, en 1846, le préfet de police de Paris envoie des consignes pour faire rectifier les fautes d'orthographe des enseignes des commerçants.

Pour résumer, on peut dire que l'orthographe au XVIII<sup>e</sup> siècle pose des problèmes. Au XIX<sup>e</sup> siècle, elle devient le problème central. La grammaire scolaire va se donner pour tâche de justifier les choix orthographiques et de chercher des règles permettant de les enseigner. Un observateur lucide verrait aisément que ces règles ne font pas preuve de régularité. D'où le recours à la célèbre ritournelle de l'exception qui confirme la règle et qui, parfois, comporte plus de représentants que la règle elle-même.

La grammaire scolaire n'est donc pas une théorie de la langue. Elle est principalement une tentative d'élaboration et d'organisation raisonnée de règles pour l'enseignement de l'orthographe. Et la grammaire scolaire ne porte pas sur la langue française dans son ensemble mais sur un sous-ensemble considéré comme étant le bon usage. Si on modifie les notions utilisées dans les manuels de grammaire pour essayer d'améliorer l'enseignement, on ne modifie donc nullement la langue, mais seulement les outils théoriques forgés pour un objectif défini. Ainsi, si demain on supprime la notion de complément d'objet direct, la jugeant trop imprécise, confuse ou inadaptée, on ne fera pas pour autant disparaître les unités qu'elle permettait de désigner. Ou bien on part du principe qu'en inventant un nouveau

télescope pour observer l'univers, on change l'univers lui-même, raisonnement non dénué d'une certaine absurdité.

Par ailleurs, au xviii<sup>e</sup> siècle, la grammaire scolaire a un effet néfaste sur la description du français : elle met un frein à la grammaire générale et à la pensée linguistique, qui pourtant avaient acquis une méthodologie précise. À cette époque, la grammaire française est la science de la langue française, une science de l'observation et non des règles du bon usage. Malheureusement, la grammaire scolaire étant au centre d'un marché juteux, elle contraint la majorité des chercheurs à travailler dans sa perspective. Ce n'est que vers 1920 que les linguistes renouent avec la tradition de l'Ancien Régime.

C'est au xix<sup>e</sup> siècle que l'on assiste à l'institutionnalisation des manuels destinés à l'enseignement du français. Le manuel choisi à cette époque, *Éléments de la grammaire française* de Charles François Lhomond, est antérieur à la Révolution. Ce manuel comporte deux parties : une pour l'apprentissage du latin et l'autre pour celui du français. Seule la partie sur le français a été conservée. Elle est tout de même basée sur les principes de la grammaire latine, ce qui n'est pas adapté et rend l'apprentissage particulièrement difficile.

Ce manuel est assez proche des principes que l'on retrouve encore à l'heure actuelle, avec ses lots de règles et d'exceptions. Il comporte moins de 100 pages et connaît de très nombreuses rééditions, rivalisant d'arguments commerciaux.

Après le manuel de Lhomond, l'ouvrage fondamental de la grammaire scolaire du XIX<sup>e</sup> siècle paraît en 1823 : c'est la *Nouvelle grammaire française sur un plan très méthodique* de Noël et Chapsal (200 pages). Charles-Pierre Chapsal est un grammairien sans originalité, mais il a un esprit clair et ordonné. Il n'a pas un sens très sûr de la langue française et peut accumuler les fautes d'orthographe. L'idée géniale de Chapsal est d'introduire pour la première fois des exercices dans une grammaire. L'usage se généralise par la suite. En outre, c'est Noël et Chapsal qui réussissent à faire accepter l'orthographe de l'Académie car ils permettent de rationaliser les problèmes de l'orthographe grammaticale et ainsi de justifier cette orthographe. En donnant une légitimité à l'orthographe de l'Académie, ils la propagent.

Au-delà de celles de Noël et Chapsal et de Lhomond, le succès des grammaires scolaires est rapide et le nombre de grammaires publiées s'emballent très vite. Au XIX<sup>e</sup> siècle, surtout après 1830, le nombre de manuels de grammaire publiés explose littéralement. On dénombre plus de 2 500 titres et une très forte demande se fait entendre. Cependant, ce n'est plus la réflexion sur la langue qui intéresse le public mais l'accession au bon usage et à une orthographe correcte. Et évidemment certains réussissent à s'enrichir grâce à cet engouement. Par exemple, Charles-Pierre Chapsal indemnise son collègue François Noël à hauteur de 6 000 francs pour devenir le propriétaire exclusif de leur manuel de grammaire commun. Il se retrouve à la tête d'une fortune de plusieurs millions, mais aussi propriétaire d'un château et maire de Joinville-le-Pont.

Il lègue à sa mort, en 1858, la somme de 80 000 francs pour l'établissement d'une fondation alors qu'à l'époque, le traitement annuel moyen d'un instituteur est de l'ordre de 600 francs.

Un des points qui occupe le plus les grammairiens de cette époque et intéresse le grand public est la question de l'accord du participe passé lorsque celui-ci est précédé de l'auxiliaire *avoir*. Au début du XVIII<sup>e</sup> siècle, les deux possibilités sont tolérées (accord et absence d'accord). Chacun fait donc comme il l'entend. Mais la complication des règles ne tarde pas.

L'histoire de ces accords nécessiterait un traité complet, mais on peut la résumer par l'idée que les législateurs du participe passé sont allés clairement dans le sens de la complexification sans aucune prise en compte de l'usage. Malheureusement, les tentatives successives de simplification n'ont pas été couronnées de succès. Comme toutes les règles du bon usage, il y a un certain prestige à tirer, pour les initiés, de la connaissance de ces subtilités, d'où l'intérêt de les complexifier à outrance quand on le peut. Mais cela se fait au prix d'une confusion importante dans la tête des élèves, pouvant aller jusqu'à une régression des connaissances en cours d'acquisition. Et c'est justement ce que l'on constate avec l'accord du participe passé, sans pour autant que les élèves ne le maîtrisent.

Dans le programme des cours de grammaire, les élèves voient, dans un premier temps, l'accord entre le sujet et le verbe. Cela prend généralement plusieurs années avant qu'il soit vraiment acquis et qu'il se stabilise. Une fois que cela est à peu près maîtrisé, les élèves voient l'accord du participe

passé. Et c'est là que les choses se corsent. Alors qu'ils avaient difficilement intégré la procédure pour repérer le verbe et le sujet qui l'accompagne, les élèves se retrouvent à devoir localiser un élément supplémentaire pour déterminer l'unité qui contrôle l'accord. Pour eux, il y a désormais deux possibilités au lieu d'une : c'est le sujet ou le complément d'objet direct qui peut contrôler l'accord du verbe. Cela est source de confusion et on observe une augmentation des erreurs portant sur l'accord sujet-verbe au moment de l'introduction de cette nouvelle règle. Ainsi, non seulement les règles d'accord du participe passé ne sont souvent pas maîtrisées en fin de scolarité, mais en plus, elles viennent parasiter l'application d'une autre règle ayant demandé beaucoup de temps et d'efforts pour être appliquée correctement.

Pour avoir une idée du degré de maîtrise de l'accord du participe passé dans un contexte scolaire, Catherine Brissaud et Danièle Cogis ont proposé une dictée à des élèves du CM2 à la 3<sup>e</sup>. Elles ont publié les résultats dans une étude parue en 2008. Dans cette dictée, il y avait la phrase suivante *Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc. La sève étant le complément d'objet direct du verbe réunir, la finale du verbe devrait donc être au féminin singulier : réunie. Seulement 17 % des élèves utilisent la forme correcte en 3<sup>e</sup>, les formes les plus fréquemment employées étant réunis, réunies ou réunient.*

En outre, il est important de souligner que les règles d'accord du participe passé que l'on enseigne n'émanent

nullement de l'évolution de l'usage, mais de l'ajout, par des grammairiens, de nouvelles contraintes au cours du temps. Or, l'Académie française et les grammairiens justifient souvent leurs positions sur la langue en affirmant que l'usage est le seul maître. Mais, dans le cas présent, on a la démonstration que l'usage comme seul maître de l'évolution de la langue est plus une formule rhétorique qu'autre chose. Une minorité de personnes maîtrisent réellement ces règles.

Et on peut même aller plus loin en affirmant que sans leur perpétuation à travers leur enseignement, il y a fort à parier que l'emploi de l'accord du participe passé aurait disparu depuis longtemps ou bien son usage se serait profondément transformé. En effet, dans l'édition de 1741 de la *Grammaire française sur un plan nouveau* de Buffier, l'auteur soutient déjà, en se basant sur l'usage de ses contemporains, « qu'on pourrait sans commettre de faute rendre toujours le participe indéclinable ». Un siècle plus tard, en 1834, Bescherelle se lamente à propos de l'accord du participe passé toujours enseigné : « L'épouvantail des enfants, la ressource consolante de l'ignorant pédagogue. » Et en 1968, Robert-Léon Wagner fait le même constat que Buffier : « Il ressort de nos fiches que, sauf exceptions rarissimes, le manquement à l'accord est général. Le Doyen d'une faculté des Lettres rejoint ici le chauffeur d'autobus. » Nous avons donc affaire à des règles en grande partie artificielles, dont l'existence se maintient par l'intermédiaire d'un acharnement thérapeutique. Ces règles se trouvent dans les manuels et continuent d'être enseignées, alors qu'elles ont

quasiment disparu de l'usage du plus grand nombre depuis plusieurs siècles.

Autre aspect important à prendre en compte : l'accord, s'il peut se manifester par écrit, s'entend rarement à l'oral. À la fois parce que les locuteurs font rarement l'accord, mais aussi et surtout parce qu'il existe très peu de verbes pour lesquels celui-ci est audible (*faire, dire, prendre, etc.*). Il y a de nombreuses études en français contemporain qui l'attestent. Damien Gaucher, dans un article de 2013, n'a trouvé que 330 cas d'accords susceptibles de s'entendre sur près de 6 millions de mots, ce qui représente tout de même 536 heures d'enregistrements. Et sur ces 330 contextes d'accord potentiel, la moitié n'est pas accordée.

C'est un paramètre supplémentaire qui permet de justifier qu'il s'agit bien d'un maintien artificiel de règles méconues et de rendre compte des difficultés pour les apprendre. Rares sont les personnes qui parviennent à automatiser l'application de ces règles, alors que l'on sait que l'automatisation est une étape nécessaire pour utiliser une langue. Au contraire, les calculs pour l'application de cet accord sont peu compatibles avec son automatisation, ce qui vient mettre le bazar dans le processus d'acquisition de la langue. En résumé, l'accord du participe passé est un boulet que l'on se traîne depuis des siècles : un fonctionnement qui ne provient nullement de l'usage, que peu de personnes connaissent, mais dont on n'arrive pas à se débarrasser.

Vous devez sans doute vous demander pourquoi, si la situation est aussi catastrophique que je le dis, personne

n'a tenté de changer ou d'abolir ces règles plus tôt. En fait, il y a eu de nombreuses tentatives au cours de l'Histoire.

Pour ne parler que des plus récentes, en 1900, un arrêté prônant l'absence d'accord quand il y a l'auxiliaire *avoir* est publié. Il est supprimé et remplacé dès 1901 suite à une levée de boucliers.

En 1976, un texte réglementaire, toujours en vigueur, demande de tolérer l'absence ou la présence de l'accord lorsque le participe passé est suivi d'un verbe à l'infinitif ou quand il s'agit des verbes *coûter* et *valoir*. Mais sans en réformer son enseignement et sans que cette circulaire soit réellement appliquée ou juste connue. Les rectifications orthographiques de 1990 introduisent, prudemment, une modification mineure. La conscience que l'accord du participe passé pose problème est donc ancienne et a fait l'objet de nombreuses tentatives de réforme. Mais comme toute évolution de la norme à enseigner, elles se heurtent à l'hostilité d'une partie de la population et doivent être abandonnées.

En 2019, Arnaud Hoedt et Jérôme Piron décident de relancer le débat. Ils se font le relais du Conseil de la langue française et de la politique linguistique de la Fédération Wallonie Bruxelles, du Conseil international de la langue française et de la Fédération internationale des professeurs de français. Et pourtant, on ne peut pas dire que le succès ait été au rendez-vous. Une fois de plus.

Dans ce qui précède, j'ai montré que la grammaire scolaire, à travers l'enseignement de l'orthographe, se concentre exclusivement sur le versant écrit de la langue. Au-delà de

l'orthographe, la ponctuation n'est pas en vigueur non plus à l'oral. Même si on nous a appris à marquer des pauses au niveau des ponctuations quand nous lisons, ces pauses ne correspondent ni à des virgules ni à des points quand nous parlons sans support écrit. Et à l'écrit, les ponctuations délimitent des groupes que l'oral ne connaît pas.

L'assimilation du point et de la phrase en ce qui concerne la grammaire scolaire remonte à Charles François Lhomond (1780). Selon cet auteur, le point se met à la fin de la phrase quand le sens est fini. Avant lui, on le met à la fin des phrases, mais aussi des périodes (groupes plus vastes que la phrase). Les notions de proposition et de phrase se stabilisent : il y a dans une phrase autant de propositions que de verbes conjugués. Alors qu'auparavant la grammaire scolaire se limite à la proposition, elle doit désormais rendre compte de tout ce qui se trouve à l'intérieur d'une phrase. On assiste donc à une extension de son champ de compétence.

Mais à cette époque, les concepteurs de manuels ne travaillent pas directement sur les phrases produites. En effet, chez Noël et Chapsal, il faut distinguer la phrase réalisée et la phrase sous-jacente. Selon eux, derrière l'apparence du discours se trouvent les réalités de la pensée. Par exemple, ils considèrent que *que faire* correspond à la phrase sous-jacente *je demande ce que vous voulez faire*. Leur analyse fait donc de *que faire* une proposition subordonnée visible dans *Je demande ce que vous voulez faire*. Toutes les difficultés d'analyse de la langue trouvent ainsi une explication dans ce cadre, sous couvert parfois d'in vraisemblables acrobaties et d'inutiles complexités.

Mais ce recours un peu trop systématique à la « structure sous-jacente » cause la perte du chapsalisme. Au XIX<sup>e</sup> siècle, pour des enfants pour qui le seul contact avec la langue française est l'école (la plupart parlaient une langue régionale dans leur vie quotidienne), c'est une catastrophe. Des phrases telles que *il est demeurant à Paris* (pour *il demeure à Paris*) ou *c'est existant que je suis adressant me à vous* (structure sous-jacente de *c'est à vous que je m'adresse*) donnent une image totalement déformée du français.

Il est en effet utile de prendre en compte le langage tel qu'il s'utilise au quotidien, sinon on rend plus difficile l'apprentissage du français. Et cette pratique ancienne de trituration des exemples est encore présente de nos jours quand on essaie d'expliquer *je me lave* à partir de *je lave moi*, formulation qui n'est pas attestée.

En fin de compte, l'époque chapsalienne peut se résumer à une citation du comte d'Esterno, auteur d'un projet de réforme de l'enseignement de la langue au XIX<sup>e</sup> siècle : « Pauvres malheureux enfants, qu'avez-vous fait pour être torturés de la sorte<sup>24</sup> ! »

En conclusion, la grammaire scolaire n'est pas une théorie tentant de rendre compte des usages de la langue française de façon descriptive : il ne s'agit tout simplement pas d'une théorie de la langue. C'est plutôt un ensemble ordonné de règles et de listes de formes destiné principalement à l'apprentissage de l'orthographe. Nul n'apprendra

24. Le comte d'Esterno, 1871, cité par André Chervel dans *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, op.cit., 1977.

à « bien » écrire et encore moins à « bien » parler grâce à la seule grammaire scolaire ; il apprendra principalement à ne pas faire de fautes d'orthographe.

Le problème principal vient du statut qu'a la grammaire scolaire dans nos représentations. Toucher à la grammaire scolaire, c'est comme si l'on touchait à un des fondements de la République française, alors qu'il s'agit juste d'un aide-mémoire orthographique. Ainsi, il est important de prendre la grammaire scolaire pour ce qu'elle est. C'est quand on la présente comme une représentation fidèle de la langue que l'on procède à une mystification dommageable aussi bien pour les enseignants que pour les élèves, les deux cherchant en vain à trouver une cohérence et une adéquation avec la langue qu'ils utilisent tous les jours.

Pour clore cette section sur l'histoire de la grammaire scolaire, je me permets de mentionner quelques avis ouvertement critiques émis durant la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle :

« Qu'on se garde d'accabler les enfants de ces définitions métaphysiques, de ces règles abstraites, de ces analyses prétendues grammaticales qui sont pour eux des hiéroglyphes indéchiffrables ou de rebutants exercices. [...] Ces éternelles dictées, ambitieusement décorées du nom d'analyses logiques, et bonnes seulement à faire prendre en dégoût tout ce qui tient à l'enseignement de la langue<sup>25</sup>. »

---

25. Circulaire du ministre de l'Instruction publique, 20 août 1857.

« Qu'il me soit permis de m'étonner qu'il faille faire des exercices si douloureux pour apprendre une langue qu'on nomme maternelle, et que ma mère m'apprenait fort bien, seulement en causant avec moi<sup>26</sup>. »

Reste à voir si la situation a fondamentalement changé et si de tels jugements ne pourraient pas être émis de nos jours. Heureusement pour les jeunes écoliers d'aujourd'hui, les méthodes d'enseignement se sont améliorées par rapport à celles du XIX<sup>e</sup> siècle. Malheureusement pour eux, il n'y a pas eu de remise en cause radicale de leurs fondements.

---

26. Anatole France, *Le Livre de mon ami*, 1885.



## La grammaire scolaire aujourd'hui

Les programmes officiels et les manuels ont beaucoup évolué depuis le XIX<sup>e</sup> siècle. Au cours des années 1960, une large réflexion est engagée autour des finalités de l'enseignement du français et de l'efficacité de la formation en langue maternelle, en vue d'endiguer l'échec scolaire. Cette réflexion s'appuie sur les travaux de l'époque en linguistique, sociologie et acquisition du langage. Son objectif est de mettre la communication et l'expression au centre de l'apprentissage. Il s'agit de revenir sur la déconnexion qui existe entre les notions grammaticales enseignées et les capacités de communication de l'enfant. Et ce sont encore ces éléments qui sont, au moins théoriquement, à la base de l'enseignement contemporain.

Le principe mis en avant est d'inverser la hiérarchie entre la théorie et la pratique. Il s'agit de travailler à partir des capacités d'observation de l'enfant concernant les caractéristiques de sa langue et de traduire ces observations en termes grammaticaux. Cela permet de développer les capacités de réflexion des élèves et de moins recourir à un savoir désincarné à partir de règles à apprendre par cœur. Les notions grammaticales ne sont pas pour autant écartées mais resituées dans les différentes étapes de l'apprentissage. Elles ne sont plus premières mais secondes. Et on met l'accent sur les régularités, l'observation et le fonctionnement.

Cependant, si ces recommandations sont bien présentes dans les programmes officiels, les méthodes ont finalement peu évolué sur le terrain. Le rythme effréné des réformes a sans doute un impact sur la situation, les professeurs aspirant à une forme de stabilité. Il y a également un certain conservatisme de la demande sociale quant aux méthodes d'enseignement qui se reflète à travers le contenu des manuels. Et de nombreux parents ont une représentation et des attentes concernant ce que devrait être un cours de français (celui qu'ils ont suivi ou qu'ils pensent avoir suivi).

Tout ceci se traduit par une prudence compréhensible des enseignants à l'égard des nouveautés introduites dans les programmes. On en a eu un exemple, il y a quelques années, avec l'entrée fracassante de la notion de prédicat à l'école primaire (qui peut difficilement être considérée comme une innovation car elle a été inventée par Aristote il y a plusieurs milliers d'années). Le terme *prédicat* désigne le groupe formé par le verbe et son complément. Son introduction dans la grammaire scolaire permet, dans un premier temps, de ne pas distinguer les compléments d'objet direct et indirect afin d'envisager une progression dans les connaissances grammaticales des élèves. Cette notion a été peu reprise sur le terrain et mal comprise, elle a fait l'objet de nombreuses polémiques et a finalement été retirée... un an après son introduction.

La dictée inversée, de l'élève à l'enseignant, est un autre exemple de cette difficile évolution des pratiques. L'élaboration orale d'un texte par l'enfant en collaboration avec l'enseignant

qui le retranscrit a été recommandée dès 1986 dans les orientations pour la maternelle. Or, en 2011, seulement 1,8 % des activités de classe y est consacré. Et on ne peut reprocher aux enseignants leur réserve à l'égard des nouveautés, vu le rythme soutenu des réformes et les applications parfois discutables de la recherche dans l'enseignement de la langue.

On peut donc aisément imaginer le désarroi des enseignants qui, d'un côté, constatent les difficultés que rencontrent leurs élèves pour acquérir les notions grammaticales de base et l'orthographe, de l'autre, ne disposent pas de solutions pleinement satisfaisantes pour y remédier. Et comme en plus il n'existe pas de consensus scientifique concernant une méthode d'enseignement alternative, on comprend le recours aux bonnes vieilles méthodes et notions de la grammaire traditionnelle, éventuellement accompagnées d'un vernis de modernité. On se sent en terrain connu, ce qui est rassurant.

Parmi les aspects les plus problématiques que l'on retrouve dans de nombreux manuels, il y a la déconnexion entre les pratiques quotidiennes des enfants et les exemples souvent fabriqués et décontextualisés. Or, le langage étant un acte, une performance située, l'insérer dans des contextes s'approchant de la réalité permet d'en faciliter l'apprentissage.

Au niveau des notions grammaticales qui bénéficient encore aujourd'hui d'une grande notoriété, on peut citer les parties du discours, aussi appelées « natures » ou « catégories grammaticales ». Il s'agit des étiquettes dont on se sert pour classer les mots. La classification des mots est

une entreprise qui occupe les grammairiens depuis que la grammaire existe. Dans les grammaires contemporaines, on distingue généralement neuf parties du discours : nom, verbe, adjectif, pronom, déterminant, adverbe, conjonction, préposition et interjection.

Certaines parties du discours sont très anciennes (nom et verbe), d'autres ont été proposées récemment (déterminant). C'est là un problème connu de la grammaire française : avoir des difficultés à se situer entre modernité et tradition. Il arrive souvent que l'on intègre une innovation sans forcément supprimer les strates précédentes et sans vérifier si la notion nouvelle n'entre pas en contradiction avec les notions que l'on souhaite conserver. Cela peut conduire à une certaine confusion, tant pour les professeurs que pour leurs élèves. Sans doute le prédicat a-t-il été en partie victime de ce phénomène, ayant été vu comme un concurrent du complément d'objet.

De ce fait, du côté des notions grammaticales, comme du côté de l'orthographe, les changements sont difficiles à opérer et source de polémiques. Les habitudes étant bien installées et la pertinence des nouvelles notions pas toujours évidentes à expliquer de manière simple, il en ressort un blocage de la situation et une quasi-impossibilité de faire évoluer, sur le terrain, l'enseignement de la grammaire autrement qu'à la marge. Il faudrait pouvoir sortir de cette impasse si l'on souhaite améliorer les choses.

Pour finir, les parties du discours résultent d'un mélange entre différentes traditions, à savoir la rhétorique, la logique

et la grammaire proprement dite. Quand on met bout à bout tout ce qui précède, il n'est pas étonnant qu'elles ne soient pas un outil de classification adapté et cohérent.

Le premier reproche de fond que l'on peut faire à l'égard des parties du discours réside dans leurs définitions qui, bien souvent, manquent de rigueur pour que l'on puisse classer des unités de manière certaine. Par exemple, on trouvera, dans la plupart des grammaires, que ce qui définit un adverbe, c'est qu'il est invariable, c'est-à-dire qu'il ne peut changer de forme. Et, en effet, on n'ajoute pas de « s » à la fin de *aussitôt* pour le mettre au pluriel ou de « e » pour le mettre au féminin. Cependant, tous les adverbes ne sont pas invariables. C'est le cas du mot *tout*, qui est adverbe dans la phrase suivante et qui, pourtant, s'accorde avec le mot qui le suit directement : *Elles sont revenues **toutes** contentes de leur virée dans le Sud*. Même phénomène pour seul considéré comme adverbe dans la phrase ***seules** les tables sont cassées*. Il existe même un article scientifique paru en 2017 dont le titre est : *L'accord adverbial en français*. Cela montre bien l'inconsistance de la catégorie. Et malheureusement, l'adverbe n'est pas un cas isolé.

On pourrait effectuer la même démonstration pour la plupart des parties du discours. Par exemple, un pronom est censé être un mot mis à la place d'un nom. Le *il* impersonnel est un pronom et pourtant il ne remplace aucun nom. Dans *il pleut* et *il faut*, *il* marque juste le sujet grammatical.

Pour les élèves, la classification systématique s'avère donc impossible à cause des lacunes des critères et des

définitions, non de leur faible niveau supposé (même si, bien sûr, ce dernier paramètre doit aussi être pris en compte). En réalité, les parties du discours manquent de consistance. C'est ce qui les rend peu adaptées à l'enseignement.

En plus d'être une source de difficultés pour les élèves, leurs propriétés définitives arbitraires peuvent aussi être utilisées pour exclure du « bon français » des tournures pourtant fréquentes dans l'usage. Cette pratique ancienne n'a malheureusement pas disparu. Dans la *Grammaire de l'Académie française* datant de 1932, on trouve cette recommandation étonnante pour un locuteur contemporain :

« On ne dit pas ou on ne devrait pas dire : *J'ai très faim, j'ai très soif, c'est très dommage.* »

Mais de quelle manière les académiciens peuvent-ils justifier une telle affirmation contre-intuitive ? *Très* est considéré par les académiciens de l'époque comme une unité devant se rapporter exclusivement à un adjectif, comme dans *une personnalité très importante*. Or, dans l'exemple ci-dessus *faim, soif* et *dommage* sont analysés comme des noms et un nom, si on suit leur raisonnement, ne peut pas être précédé par *très*. En revanche, il peut tout à fait être accompagné d'un adjectif comme *grand* : *j'ai grand faim*. Au passage, on voit que l'adjectif en question ne s'accorde pas en genre et en nombre avec le nom qu'il modifie, sans doute parce qu'il possède un fonctionnement adverbial, alors que

l'accord en genre et en nombre est une des propriétés définitives des adjectifs. Comprenez qui pourra.

Derrière ce raisonnement, que l'usage contemporain a contredit, se cache sans doute la volonté, à l'époque, de freiner l'extension de la tournure en *très* + nom. En effet, quand on compare la fréquence de *très faim* et *grand faim* dans la base de données de Google Livres, on remarque, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'essor de *très faim* et le déclin régulier de *grand faim* autour de 1940.

C'est un procédé similaire qui est utilisé pour justifier le rejet d'*avec* non suivi d'un groupe nominal (*il est venu avec*) ou pour écarter l'emploi de *malgré que* sous peine de damnation éternelle. *Avec* étant considéré comme une préposition, il ne pourrait pas être employé comme un adverbe. C'est sans doute la raison pour laquelle l'emploi adverbial d'*avec* (dans *elle est partie avec*) est considéré comme familier. Pour *malgré que*, la justification est difficile à trouver au-delà de la seule condamnation de la tournure. En général, on se contente de ces recommandations, en se jurant que l'on ne nous reprendra plus à employer de telles tournures incorrectes. Pourtant, quand on y réfléchit, on s'aperçoit qu'*avant*, *après* et *pour* peuvent être employés comme adverbes sans que cela pose le moindre problème aux grammairiens. C'est le cas pour *avant* dans *je ferai ma toilette avant*. Ainsi, qu'est-ce qui peut justifier un rejet pour *avec*, mais pas pour *avant*, *après* et *pour* ?

En outre, l'emploi des prépositions comme adverbes et vice versa est un procédé ancien. Voici ce qu'en dit déjà

Henri Frei en 1929, élargissant la question aux cas de *dessous*, *dessus*, *dehors* et *dedans* employés comme prépositions :

« On sait d'ailleurs que dans l'ancienne langue des mots comme *dehors*, *dedans*, *dessous*, *dessus* pouvaient figurer indifféremment comme prépositions ou comme adverbes : *dedans la sépulture*, *dessus le toit*, *gîté dessous un maître chou* (La Fontaine). La muraille de Chine qui dans la langue d'aujourd'hui sépare un grand nombre de prépositions et d'adverbes a été dressée par le purisme néfaste du xvii<sup>e</sup> siècle et au-delà. Inversement, la préposition peut se rétrécir en un adverbe ; le cas est parallèle à celui du verbe absolu. Voici quelques exemples de prépositions fonctionnant comme des adverbes : *On peut marcher avec* ; *Voter contre / pour* ; *Prends ton chapeau, je ne veux pas que tu sortes sans*<sup>27</sup>. »

En ce qui concerne *malgré que*, on en trouve des exemples produits par des auteurs pourtant reconnus :

« Il semblait taciturne, préoccupé, ne m'embrassait point ; et **malgré qu'**il n'entrât guère en ma chambre que j'avais exigée séparée de la sienne afin de vivre un peu seule, j'entendais souvent, la nuit, un pas furtif qui venait jusqu'à ma porte et s'éloignait après quelques minutes<sup>28</sup>. »

27. Henri Frei, *La Grammaire des fautes*, P. Geuthner, 1929.

28. Guy de Maupassant, « Confessions d'une femme », *Contes divers*, 1882.

« Je compris alors que jamais Noé ne put si bien voir le monde que de l'arche, **malgré qu'**elle fût close et qu'il fit nuit sur la terre<sup>29</sup>. »

On a donc du mal à comprendre pourquoi cette locution conjonctive est rejetée au seul prétexte que la préposition *malgré* signifierait « mauvais gré ».

Certaines tournures sont donc considérées comme incorrectes en se basant sur des justifications fausses ou à géométrie variable, alors même qu'elles sont dans l'usage depuis fort longtemps, y compris chez des auteurs reconnus. Il s'agit de perpétuer une tradition de rejet de certaines formes à l'aide d'arguments peu convaincants. Mais pour s'en apercevoir, encore faut-il se donner la peine de recourir à son esprit critique.

En outre, les puristes (académiciens, grammairiens, etc.) ne sont pas forcément d'accord entre eux et il peut exister des divergences d'appréciation, tout comme des dictionnaires peuvent proposer des orthographes ou des définitions divergentes pour certains mots. La norme n'est pas un ensemble homogène et cohérent, et aucun texte de référence scolaire ne liste de manière exhaustive l'ensemble des tournures tolérées (l'équivalent du Code pénal de la langue). Cela a pour conséquence que chaque enseignant a pu intérioriser une norme subjective différente en fonction de son parcours, ses lectures et ses habitudes de rédaction. Cette

<sup>29</sup>. Marcel Proust, *Les Plaisirs et les Jours*, Calmann-Lévy, 1896.

norme subjective induit inévitablement des corrections à géométrie variable d'un enseignant à un autre. L'homogénéité absolue de l'enseignement de la langue est donc un leurre.

Quand les enseignants corrigent des textes rédigés par des élèves, ils appliquent, comme tout le monde, une conception plus ou moins personnelle basée sur une représentation de ce à quoi doit ressembler un écrit scolaire. Alain Berrendonner<sup>30</sup> montre très bien cela en étudiant des productions d'élèves annotés par leurs enseignants. Il observe que les enseignants ont une tendance à corriger des phrases commençant par les conjonctions *mais*, *et*, alors que l'on en trouve plusieurs centaines d'occurrences dans les œuvres de Marcel Proust.

Un autre exemple, personnel cette fois-ci. Mon neveu m'a interpellé il y a quelques années au sujet d'une question relative à l'écrit. Il avait six ans et était en CP à l'époque :

« “Tu sais, moi, j'ai écrit une phrase qui ne veut rien dire : *Papa et maman et Loris vont à la plage.*”

Ne voyant pas quel était le problème sémantique dans cette phrase, je me tourne vers mon fils de neuf ans, pour qui l'absence de sens paraissait évidente :

“Ben oui, il ne peut pas y avoir plus d'un *et* dans une phrase.” »

---

30. Alain Berrendonner, « De la norme en classe », in Mathieu Avanzi et collègues (éds), *Enseignement du français. Les apports de la recherche en linguistique*, Peter Lang, 2014, pages 279-290.

On voit bien que la norme est interprétée de manière beaucoup trop restrictive. Et il ne peut s'agir de cas isolés : les écoles de mon fils et de mon neveu sont distantes de plus de 700 kilomètres.

L'autre aspect important à prendre en compte, quand on s'intéresse à la grammaire scolaire, est celui du découpage en mots, lequel nécessite de disposer de critères explicites. Pour cela, on se fie généralement aux indices graphiques (espaces et ponctuation).

Le mot graphique est une unité qui a été élaborée principalement pour faciliter la lecture. Les critères de segmentation sont à géométrie variable et le mot ne reflète que très imparfaitement le fonctionnement de la langue. Il s'agit d'unités de taille diverses basées, comme l'orthographe, tantôt sur des évolutions plus ou moins spontanées, tantôt sur des choix imposés.

Par exemple, *gendarme* provient de *gens d'arme*, dans lequel on a supprimé le « s ». *Longtemps* et *beaucoup* sont transparents concernant les deux mots les composant respectivement. Pour les mots formés sur ce modèle, on pourrait tout de même interroger la pertinence de conserver la graphie des formes d'origine quand le lien sémantique est rompu. Mais au moins y a-t-il une justification. Dans certains cas, le découpage s'avère totalement arbitraire et imprévisible.

En guise de choix arbitraire, on peut citer la forme *très* qui jadis était collée au mot qui le suivait avec ou sans trait d'union.

« [E]t je suplye au Dieu **tresbon**, et **tresgrand**, que ce soit de nostre Aage<sup>31</sup>. »

En français contemporain, *très* est un mot graphiquement autonome. Pourtant, *très* fonctionne de la même façon à ces deux époques, c'est juste la norme de découpage qui a changé. Il se rapporte dans les deux cas au mot qui le suit directement.

Et que dire des choix qui ont été faits pour les conjonctions ? Les grammairiens n'ont pas fait preuve d'une grande régularité à leur sujet. *Parce que* en deux mots, *lorsque* en un seul, *alors que* en deux, *puisque* en un seul, *tandis que* en deux, etc. Et *parce que* n'est pas plus soudé en langue que *lorsque* (qui, au passage, a perdu son *ce* alors que dans *parce que*, celui-ci a été soudé à *par*). Et que dire de *bonjour*, *bonsoir* mais *bon après-midi*, *bonne nuit* ? C'est le cas également pour les doublets comme *d'avantage* / *davantage* ou *quoi que* / *quoique*. Ces conventions de segmentation posent de grandes difficultés aux enfants quand ils apprennent à écrire car elles sont difficilement prévisibles. Ils vont donc, comme à l'oral, essayer de généraliser des règles qu'ils auront eux-mêmes élaborées à partir de leurs observations.

Pour ce qui est de la lecture, comme dit ci-dessus, la segmentation en mots représente une aide dans un grand nombre de cas. Comparons, par exemple, *je dis et jeudi*, *la pesanteur* et *l'apesanteur* ou bien encore *les petits pois sont*

31. Joachim Du Bellay, *La Défense et illustration de la langue française*, 1549.

*rouges et les petits poissons rouges*. En un coup d'œil, cela permet de lever des ambiguïtés. Au passage, la segmentation graphique n'ayant aucun correspondant à l'oral, cela signifie que nous adoptons une stratégie de nature différente, mais tout aussi efficace, quand nous parlons, sans quoi nous ne nous comprendrions pas. Et quand l'enfant apprend à écrire, il va, au départ, se fonder sur ce qu'il perçoit ou produit à l'oral pour découper son texte en mots en adoptant, dans certains passages, un découpage en syllabes :

« il parai que madam rot **ai tai ton bé** dans un pui et **de dan** il avai une chvre qui lui **av ai** picé les fése (Il paraît que madame Roth était tombée dans un puits et dedans il y avait une chèvre qui lui avait piqué les fesses) [6 ans et demi]<sup>32</sup> »

De même, les enfants vont avoir tendance à coller au mot qui suit des mots-outils : *ilfait, listinoe, Jean ma raconté*. Et on va également observer des flottements au niveau des consonnes de liaison qui vont avoir tendance à se coller au mot qui suit :

« quan til fu **tau balle** (7 ans)<sup>33</sup> »

Cela montre que l'enfant fait des hypothèses sur les correspondances entre oral et écrit. Il s'éloigne juste des conventions, ce qui illustre bien que celles-ci n'ont rien de naturel

32. Exemple tiré de Marie-José Béguelin, *De la phrase aux énoncés. Grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, De Boeck-Duculot, 2000.

33. *Ibid.*

et spontané. Le même type de raisonnement enfantin est d'ailleurs à l'origine d'assemblages conventionnels tels que *monsieur (mon sieur)*, *madame (ma dame)* et *lierre (l'ierre)*.

Et on observe, dans des textes anciens, de nombreux amalgames en dehors des productions d'enfants.

« ma cousine Rosselet est accouchée **dune** fille le jour de la foire de la St-Gall<sup>34</sup>. »

« Pour **mètre** présenté de nouveau devant la justice...<sup>35</sup> »

« Chère Belle sœur Deux mots pour repondre a ta carte qui **ma** bien fait plaisir **daprendre** toujours de tes bonne nouvelles ainssi que toute la famille. Quand a moi je peux te dire que je suis aussi a peut pres guerri aussi je conte bien partire **dissi dun** jour a l autre rejoindre mon depots je ne pourrait pas aller vous voire plus de convales : **jai** reçu une carte du beau Frère Jacqueroux aujourd huit il **ma** dit **quil** est ausi toujours en bonne santér il me donne ausi des nouvelles de **Alfred** puis de Auguste qu'il on ecrit qui se porte aussi toujours bien aussi je leurs ecrit a tout les trois **javais** mais **jai** reprit courage et peut être quil recevron. ton beau Frère qui **tembrasse** Emile<sup>36</sup> »

34. *Ibid.*

35. *Ibid.* Extrait d'une note de frais pour une exécution capitale (1834), le bourreau du Val-de-Travers réclame 7 livres pour s'être présenté de nouveau devant la justice.

36. Il s'agit d'une lettre envoyée par un poilu de la guerre de 1914-1918 à sa famille. Exemple issu de Corpus 14 (PRAXILING - UMR 5267).

On trouve également des attestations d'assemblages involontaires de ce type dans des textes contemporains. Ainsi, la notion de mot n'est pas aussi stable qu'on l'imagine et pose de nombreux problèmes aux élèves.

La conséquence principale du panorama que je viens de dresser dans cette section, c'est que les professeurs peuvent se retrouver désarmés quand ils enseignent l'orthographe et la grammaire. Ils sont conscients que les manuels ne sont pas forcément adaptés aux élèves. De plus, il est courant de faire comme si la variation n'existait pas et comme si la seule langue légitime était celle de l'école. En faisant cela, on procède à une mystification qui se perpétue de génération en génération et qui aboutit à faire de nous des chasseurs compulsifs de fautes.

Mais les professeurs ne sont pas responsables de cette situation. Les véritables fautifs, ce sont les discours normatifs dans lesquels nous baignons, les représentations scolaires sur lesquelles notre société est bâtie et les liens avec les positions sociales élevées que la maîtrise de la norme permet d'obtenir, comme l'explique très justement Pierre Bourdieu :

« Dans le processus qui conduit à l'élaboration, la légitimation et l'imposition d'une langue officielle, le système scolaire remplit une fonction déterminante [...] le code, au sens de chiffre, qui régit la langue écrite, identifiée à la langue correcte, par opposition à la langue parlée, implicitement tenue pour inférieure, acquiert force de loi dans et par le système d'enseignement. [...] Mais c'est sans doute la relation dialectique

entre l'École et le marché du travail ou, plus précisément, entre l'unification du marché scolaire (et linguistique), liée à l'institution de titres scolaires dotés d'une valeur nationale, indépendante, au moins officiellement, des propriétés sociales ou régionales de leurs porteurs, et l'unification du marché du travail (avec, entre autres choses, le développement de l'administration et du corps des fonctionnaires) qui joue le rôle le plus déterminant dans la dévaluation des dialectes et l'instauration de la nouvelle hiérarchie des usages linguistiques<sup>37</sup>. »

Il s'agit maintenant de voir comment nous en sommes arrivés là, en mettant en lumière les procédés rhétoriques employés dans les discours normatifs.

---

37. Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, Fayard, 1982.

## Les ressorts des discours normatifs

Trois aspects sautent aux yeux quand on s'intéresse aux discours normatifs sur la langue : une absence fréquente d'explication et d'argumentation concernant le choix des formes recommandées et exclues, un déni de l'existence de tournures parfois fréquentes, mais aussi et surtout une légitimation circulaire quant aux sources de ces recommandations. Pour illustrer ces ressorts, je vais prendre comme exemple l'ouvrage *Dire, ne pas dire* de l'Académie française, paru en 2014. On y trouve la réponse suivante à la question de savoir si on peut employer *à* dans des tournures comme *la voiture à Julie* :

« La préposition *à* marque normalement l'appartenance après un verbe (*cette maison est, appartient à notre ami*). On l'emploie avec la même valeur devant un pronom, seule (*un ami à nous*) ou pour reprendre un possessif (*c'est sa manière à lui*). Mais **on ne peut plus l'employer** entre deux noms, comme on le faisait dans l'ancienne langue, sauf dans des locutions figées (*une bête à Bon Dieu*), par archaïsme ou dans un **usage très familier**. On dira : *la voiture de Julie, les fleurs de ma mère*<sup>38</sup>. »

38. Académie française, *Dire, ne pas dire*, Philippe Rey, 2014.

Cette recommandation quelque peu impérative est bien connue et de nombreux francophones la respectent. On peut toutefois s'interroger sur la formulation *on ne peut plus l'employer*, sachant que cette construction est encore bien vivante, notamment chez les enfants. De plus, les rédacteurs de cette brève notice oublient la partie essentielle de la réponse : d'où vient cette recommandation ? Qu'est-ce qui la justifie ? Sur ces questions, le lecteur restera sur sa faim et devra se contenter d'une réponse expéditive sans aucune justification, ce qui, quand on y pense, est une insulte à son intelligence. Comme le disent avec humour Arnaud Hoedt et Jérôme Piron dans leur pièce *La Convivialité* : « Les élèves demandent pourquoi ça s'écrit ainsi, on leur répond comment il faut l'écrire. »

Or, à la lecture de la réponse fournie par l'Académie, on dispose tout de même de l'information qu'il s'agit d'une tournure ancienne qui serait encore en usage dans des locutions figées, par archaïsme ou dans un usage très familier. Cela montre bien qu'il s'agit d'une tournure tombée en disgrâce mais qui est encore vivante. Malgré les injonctions à ne pas l'employer et la correction presque systématique des parents et des enseignants quand un enfant l'utilise, comment expliquer que la plupart des enfants et une partie des adultes emploient cette tournure ?

Ces constructions considérées comme fautives occupent une place dans l'architecture générale de la langue et la norme représente en fait des exceptions par rapport au fonctionnement global, ce que montre bien la citation

précédente : la préposition *à* marque l'appartenance dans tous les contextes **sauf** entre deux groupes nominaux. Mais qui décide que cet emploi doit être exclu ? En quoi est-ce un problème de dire *la voiture à Marc*, hormis le fait que nous avons été conditionnés, depuis notre plus tendre enfance, à considérer cette tournure comme fautive ?

Autre exemple du même genre à propos d'*avoir l'air*. De nombreuses personnes se demandent s'il faut dire *elle a l'air intelligente* ou *elle a l'air intelligent*. Ci-dessous, la réponse que formule l'Académie française sur son site :

« La neuvième édition du *Dictionnaire de l'Académie française* établit à l'article *air* (partie II, 2) la distinction suivante :  
- lorsque *air* conserve son sens plein (l'expression *avoir l'air* n'étant pas figée, un autre verbe, comme *prendre* ou *se donner*, peut alors se substituer à *avoir*, tandis qu'*un air* ou *des airs* peut remplacer *l'air*), l'adjectif est épithète et s'accorde avec le mot *air* : *avoir l'air noble, l'air guerrier, l'air martial* ; *Elle a l'air gracieux* ; *Elles ont l'air niais de leur tante, l'air ingénu propre à certaines adolescentes* ;  
- lorsque *avoir l'air* est une locution figée dont le sens est "sembler, paraître", l'adjectif qui suit est attribut et s'accorde avec le sujet : *Elle a l'air méfiante* ; *Ils ont l'air imbus de leur personne* ; *Ces prunes ont l'air bonnes, mauvaises* ; *Cette maison a l'air abandonnée* ; *Ces recherches ont l'air sérieuses*. »

On peut se réjouir de la validation par l'Académie de phrases comme *elle a l'air méfiante*, cela n'ayant pas toujours

été le cas. Certaines personnes continuent d'ailleurs de penser qu'il s'agit d'une formulation incorrecte. Cependant, j'ai des doutes sur le fait de parvenir à distinguer les deux cas de manière systématique, ce qui complique quelque peu les choses. De plus, il y a de grandes chances pour que l'usage d'*avoir l'air* ait évolué depuis bien longtemps et que la plupart des locuteurs n'utilisent plus que la variante figée ou ne perçoivent plus aucune différence. En 1927, Philippe Martinon, écrit déjà dans son ouvrage :

« *Avoir l'air* ayant pris peu à peu le sens de *paraître*, on a dit indifféremment au sens moral ou au sens physique, et même avec des choses, *elle a l'air toute surprise, elle a l'air sourde, ces prunes ont l'air bonnes* ; et sans doute *paraître* ou *avoir l'air d'être* vaudraient mieux, mais l'usage est universel, si bien qu'on dit aussi par analogie *elle a l'air douce*, aussi bien que *elle a l'air doux*, sans qu'il y ait aucune différence de sens<sup>39</sup>. »

Cela illustre bien le fait que, dans l'usage quotidien de la langue, cette distinction n'est plus vivante depuis longtemps pour la plupart des locuteurs et qu'elle est maintenue de manière artificielle par les ouvrages normatifs. Et les injonctions normatives, étant donné qu'elles sont mal connues par les personnes qui s'en prévalent, peuvent avoir pour effet de rendre suspects des exemples pourtant corrects comme *elle a l'air méfiante*. Certains sont plus royalistes que

---

39. Philippe Martinon, *Comment on parle en français*, Larousse, 1927.

le roi et ont une vision de la langue encore plus restrictive que les ouvrages de référence.

Mais revenons un instant sur la question de savoir qui décide des formes correctes que nous devrions employer. Cela donne lieu à des réponses assez étonnantes. Dans un bref ouvrage détaillant les ressorts des discours normatifs sur la langue, Alain Berrendonner montre très bien comment la forme de référence s'impose par l'intermédiaire d'un cheminement circulaire qui aboutit au sentiment diffus de partager les mêmes jugements.

« Si l'on demande au maître de français comment il justifie son pouvoir normatif, il dira peut-être qu'il ne fait qu'enseigner ce qu'il y a dans le manuel. L'auteur du manuel, quant à lui, s'abritera derrière les instructions officielles, auxquelles il se conforme. Les inspecteurs responsables de ces instructions, si on arrive à les trouver, se retrancheront derrière les arrêts de l'Académie française, qui, elle, nous renverra au Bon Usage, au sentiment universel, à tout le monde. Mais tout le monde tient ses normes de son maître de français, bien sûr. Ainsi, la circularité des transferts-cautions est évidente : chacun est doté d'un certain pouvoir grammatical par le voisin, et c'est ainsi que le pouvoir s'exerce sur chacun<sup>40</sup>. »

En somme, l'Académie française édicte des règles en invoquant le bon usage, voire l'usage tout court. Elle donne

40. Alain Berrendonner, *L'Éternel grammairien. Étude du discours normatif*, Peter Lang, 1982.

ainsi le sentiment d'émettre des avis en s'appuyant sur une réalité linguistique, ce qui donne symboliquement plus de légitimité à ses avis.

« Mais **l'usage** l'a décidé au contraire ; Car il faut reconnaître **l'usage** pour le Maître de l'Orthographe aussi bien que du choix des mots. C'est **l'usage** qui nous mène insensiblement d'une manière d'écrire à l'autre, et qui seul a le pouvoir de le faire<sup>41</sup>. »

Nous nous tournons donc vers les ouvrages de référence ou les enseignants pour connaître ce bon usage, enseignants qui eux-mêmes ou *via* les représentants politiques se réfèrent à l'Académie française et aux ouvrages de référence. Un cercle vicieux s'est donc installé et celui-ci est d'une efficacité redoutable. À l'heure actuelle, il est impossible d'en sortir si l'on n'est pas conscient de ce mécanisme. D'autant qu'il est en place depuis un long moment, tout le monde se retranchant derrière l'usage, alors qu'en réalité les académiciens sélectionnent eux-mêmes les formes correctes, en se basant sur les avis antérieurs émis par les anciens membres de cette congrégation séculaire.

Pour autant, ce discours prescriptif n'a pas toujours eu pour effet le figement de la forme de référence comme aujourd'hui. Pendant longtemps, l'Académie française a introduit elle-même plusieurs modifications substantielles

---

41. Préface à la première édition du *Dictionnaire de l'Académie française*, 1694.

de l'orthographe en se basant en partie sur les productions des écrivains. Mais au cours du temps, elle est devenue la principale source de la norme à cause de la circularité signalée ci-dessus. En effet, si les usagers de la langue, y compris les écrivains, s'appuient exclusivement sur l'Académie ou sur ceux qui s'y réfèrent, le bon usage se fige et plus personne ne songe à demander qu'elle évolue. C'est justement ce qu'il se passe de nos jours.

Une autre figure familière qui revient souvent comme arbitre dans les discours normatifs, à côté de l'usage, c'est celle du génie de la langue.

« Parmi les mots de formation récente elle a exclu sans pitié ceux qui lui ont paru mal composés, contraires à l'analogie et au **génie de la langue**<sup>42</sup>. »

Dans les préfaces antérieures, l'Académie fait référence au génie des écrivains. Mais ce basculement vers le génie de la langue est important à souligner car, tout comme l'usage, cela permet aux académiciens de s'abriter derrière des concepts aux contours flous et de faire croire qu'ils ne sont pas à l'origine de leurs arrêtés. Cela construit également une représentation mystique de l'institution, représentation mystique que viennent appuyer l'habit et le cérémonial qui l'entoure. On peut ainsi se représenter l'Académie comme une confrérie peuplée d'oracles qui sont en contact

---

42. Préface à la septième édition du *Dictionnaire de l'Académie française*, 1877.

direct avec ce fameux génie de la langue. Et du génie de la langue au génie de la lampe, il n'y a qu'un pas (ou plutôt une substitution de consonnes).

Finalement, le génie de la langue parle à travers la bouche ou la plume du grammairien et l'usage des locuteurs est totalement écarté. On se retrouve donc avec un bon usage qui s'éloigne de plus en plus de l'utilisation réelle de la langue sans aucune solution pour y remédier. Ces discours normatifs sont si efficaces que la moindre demande de modification de la norme, aussi mineure soit-elle, s'expose à la vindicte populaire et que chaque innovation linguistique est prise pour une régression infamante. Cela donne l'impression que l'on aurait atteint une sorte d'âge d'or de la langue française et qu'aucune amélioration ne peut désormais être faite en la matière.

Alors que le progrès, le changement, l'évolution peuvent être conçus comme des valeurs positives dans la société, c'est le conservatisme qui prévaut en matière de langue. Et cette idéologie s'appuie sur des représentations tellement puissantes et largement diffusées qu'elle est intériorisée très tôt chez la plupart des locuteurs. C'est la raison pour laquelle nous sommes aujourd'hui dans une situation de blocage total dès lors qu'il s'agit de réfléchir à l'adéquation de la norme avec l'objectif de sa diffusion auprès du plus grand nombre.

En outre, une multitude d'ouvrages présentent les règles pour apprendre le français correct comme s'il s'agissait de principes rationnels, ce qui a également contribué à

construire cette image de perfection linguistique d'un système régulier et totalement organisé. Mais dès lors que l'on creuse un peu, on s'aperçoit que cette apparente rationalité n'est souvent qu'un leurre reposant sur des choix arbitraires. Que dit le génie de la langue des formes *soixante-dix*, *quatre-vingt*, *quatre-vingt-dix* en face de *septante*, *huitante*, *nonante* ? Quelle est la suite la plus cohérente après *quarante*, *cinquante*, *soixante* ?



## Enseigner le français : une mission impossible ?

La conséquence du tableau dressé jusqu'ici, c'est que les cours de français (et non le français) sont souvent perçus comme un labeur, une souffrance par des milliers de jeunes Français pour qui la langue française est pourtant la langue maternelle. Et ce n'est guère mieux du côté des non-francophones. La plupart des méthodes d'enseignement portent, pour elles aussi, sur le bon usage écrit avec les subtilités orthographiques, ce qui peut représenter un frein lorsqu'il s'agit de choisir d'apprendre une langue étrangère. On fait comme si le fait d'avoir rendu difficile, volontairement, l'apprentissage d'une langue était une valeur positive. C'est une curieuse manière d'envisager le partage des cultures.

Les apprenants non-francophones font rapidement face aux complexités de l'orthographe du français, des conjugaisons, etc., et ils n'abordent souvent que de manière minimale le fonctionnement grammatical du français parlé qui, pourtant, est beaucoup plus accessible. Un projet de « français simplifié » a vu le jour il y a plusieurs décennies dans la lignée du *Basic English*, pour répondre aux besoins des non-francophones. Mais comme les projets de réforme de l'orthographe, il a eu à faire face à une certaine hostilité.

« Le projet concurrent [au *Basic English*] que cela suscita en France se heurta non seulement à l'hostilité de ceux qui y virent un acte de mépris vis-à-vis des masses colonisées, mais en outre à celle des gens de plume, convaincus que la pureté du français littéraire le rendait seul digne d'être recommandé, même au prix de la réduction de son usage, caractéristique naturelle d'une langue réservée aux élites. Tant il est vrai que l'acuité de jugement critique de l'intelligentsia française, si elle est en soi une qualité, peut, par ses effets, être une fâcheuse tentation, puisqu'elle fait perdre, parfois, tout sens pratique et débouche sur la stérilité<sup>43</sup>. »

Tout est fait pour ne pas faciliter la vie de celles et ceux désireux d'apprendre le français.

Pourtant, la langue française telle qu'elle se parle au quotidien n'est pas une langue particulièrement complexe. C'est son orthographe qui est d'une redoutable difficulté et qui nuit malheureusement à l'accès et à la diffusion de notre si belle langue. Et le refus de prendre en compte la diversité des usages est également problématique.

Il y a un élément commun à toutes les langues vivantes et contre lequel la norme du français lutte de toutes ses forces : la variation. On appelle « variation » le procédé consistant à disposer de plusieurs tournures ayant le même sens. C'est ce que l'on observe en français avec les différentes formes d'interrogatives : *Comment fais-tu pour rester calme ? /*

---

43. Claude Hagège, *Combat pour le français*, Odile Jacob, 2006.

*Tu fais comment pour rester calme ? / Comment tu fais pour rester calme ?*

La variation peut s'inscrire dans le temps (dans ce cas, on parle d'évolution) ou bien se matérialiser sous la forme d'un ensemble de possibilités à une époque donnée, soit chez un même locuteur, soit en fonction d'un ensemble de paramètres : géographiques, sociaux, etc.

Il faut bien avoir conscience qu'une langue évolue en permanence et qu'il y a toujours une compétition entre plusieurs formes disponibles à une même époque, toutes ces formes étant en usage. Il y a très rarement une façon et une seule de dire quelque chose. Et la variation fait partie des caractéristiques des langues vivantes. Or, l'activité normative consiste à réduire l'ensemble des formes attestées à une seule forme correcte, ce qui entre en contradiction avec le fonctionnement linguistique naturel. Elle marginalise les autres formes possibles avec des qualificatifs tels que « populaires », « vulgaires », « familiers ». Cela revient donc à essayer de réduire la diversité dans une langue pour ne retenir que la « bonne » forme dans l'espoir d'éliminer les autres. Vu sous cet angle, cette activité est loin d'être une intervention mineure et demanderait à être largement débattue, étant donné que l'un des objectifs des puristes est de faire disparaître de l'usage des pans entiers du patrimoine linguistique jugés négativement au bénéfice du seul bon usage. C'est d'ailleurs cette même idéologie qui est à l'origine de la tentative d'éradication des langues régionales en France.

La défense de la norme est majoritairement le fait d'individus sincèrement persuadés d'œuvrer pour le rayonnement de la langue française et pour l'accès aux grandes œuvres de la littérature, ce qui est une position louable. Mais ce faisant, ils obtiennent le résultat inverse de celui qu'ils pensent poursuivre. Leur opposition à toute évolution, leur croyance inébranlable dans la pertinence de la norme et leur chasse aux variantes considérées comme incorrectes compliquent inutilement l'apprentissage de la langue.

De cette manière, ils tentent de conserver des subtilités attrayantes aux yeux des amoureux des Lettres, mais non adaptées à la communication quotidienne. Entre ces deux usages de la langue, il faut trouver un compromis et faire en sorte que les conventions choisies soient plus en adéquation avec le fonctionnement du langage et permettent autant que possible de prévoir, par analogie, comment s'écrit un mot dans un contexte donné.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, les puristes ne font pas forcément le choix de la régularité. C'est ainsi que pour *s'en aller* et *s'ensuivre*, il est recommandé d'employer *il s'est ensuivi* (comme *il s'est enfui*) et *il s'en est allé*, ce qui aboutit à « une véritable salade de lectes », pour reprendre l'expression d'Alain Berrendonner<sup>44</sup>. Un choix cohérent aurait été d'opter soit pour *il s'est en allé* / *il s'est ensuivi*, soit pour *il s'en est allé* / *il s'en est suivi*. Mais ce n'est pas l'option qui a été retenue. Pour quelle raison ? Je l'ignore.

44. Alain Berrendonner, « Normes et variations », *La langue française est-elle gouvernable ?*, Delachaux & Niestlé, 1988.

Cela permet toutefois d'expliquer le flottement qu'il peut exister dans l'usage de ces deux verbes et il n'est pas rare d'entendre *il s'est en allé* et *il s'en est suivi*.

On voit bien ici que les conventions ne sont pas optimales. On pourrait croire à un exemple isolé, mais ça n'est malheureusement pas le cas :

« On constate régulièrement que les variantes évaluées positivement par le discours normatif, c'est-à-dire jugées prestigieuses et recommandées comme étant le bon usage, sont aussi les plus onéreuses pour le sujet encodeur. Ce sont ou bien celles qui mettent en jeu le plus grand nombre d'opérations, ou bien celles qui comportent les sous-catégorisations le plus complexes : bref, les moins simples et les moins régulières<sup>45</sup>. »

La norme serait donc composée en partie des variantes les plus complexes et les moins régulières, ce qui est assez paradoxal quand on y pense. De nouveau, cela illustre qu'il s'agit bien d'un outil œuvrant pour la sélection et la distinction d'individus et pas pour l'usage du plus grand nombre.

Les langues vivantes ont donc pour propriété naturelle la variation, mais pour essayer de contrôler leur évolution et pour disposer d'une forme normalisée dans des situations juridiques, administratives, officielles, on tente de restreindre les usages possibles. Le problème, c'est que la

45. Alain Berrendonner, *L'Éternel grammairien*, *op. cit.*

norme du français est présentée et considérée comme étant LE français, qu'elle s'impose à tous et que les formes choisies la rendent inutilement difficile à apprendre.

La rigidité de l'orthographe et la complexité des règles du bon usage ont été portées au rang d'institution. Cela peut avoir des bons côtés pour certaines tâches et c'est ce qui explique aussi son succès. Par exemple, cela facilite la correction des copies et des dictées d'élèves, et permet de trier aisément des candidats dans le cadre de concours, entre une minorité qui connaît LA forme correcte et la majorité qui ne la connaît pas. Il est censé n'exister qu'une forme acceptable et la plupart des locuteurs ont intériorisé ce principe.

L'idée d'une forme correcte unique est d'une redoutable efficacité car elle est pratique à appliquer dans un contexte d'évaluation. Il suffit d'observer le texte et de relever l'ensemble des mots mal orthographiés. Si, en plus, cette norme a été truffée de difficultés au cours du temps, elle n'en sera que plus efficace comme outil de sélection. Mais cela a également des effets négatifs lorsque la forme de référence n'est pas mise à jour et que le contexte du système d'enseignement change. Des conséquences sur le niveau des élèves sont alors prévisibles, ce qui est le cas actuellement.

En 2015, une évaluation est réalisée auprès d'élèves de CM2. Il s'agit d'une dictée comportant 67 mots, laquelle avait déjà été proposée en 1987 et en 2007. Les résultats sont sans appel : on passe de 10,6 erreurs en moyenne en 1987 à 14,3 en 2007 et 17,8 en 2015. Le niveau en orthographe et en grammaire baisse donc régulièrement. De son côté, l'édition

2019 du baromètre Voltaire révèle que le niveau moyen se situe à 56,6 % de règles connues sur 84 règles testées.

En dehors de France, les conséquences du bon usage ne sont guère plus enviables. Ci-dessous, une description de la situation du Québec :

« Selon le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2013), 2,5 à 2,7 millions de Québécois se situent aux niveaux 1 (compétences très faibles) et 2 (lecture de textes simples, explicites, correspondant à des tâches peu complexes) en littératie, ce qui signifie entre 31 % et 34 % de la population. Ces personnes ont de la difficulté, par exemple, à comprendre une posologie, à suivre des règles de sécurité, à expliquer un problème médical et comprendre son diagnostic, à lire une liste d'ingrédients sur une boîte de conserve, à écrire divers messages ; elles éprouvent donc de la difficulté à fonctionner en société<sup>46</sup>. »

Les résultats ne sont donc pas rassurants, et on peut faire l'hypothèse que c'est l'orthographe elle-même qui est responsable de cette situation. Quand l'objectif visé par l'école est hors d'atteinte, ne faudrait-il pas revoir ou au moins interroger cet objectif ? D'autant que le nombre d'heures d'enseignement a diminué fortement et les matières

---

46. Lizanne Lafontaine, Éric Morissette et Myriam Villeneuve-Lapointe, *La Littératie en milieu défavorisé au primaire. Perceptions d'enseignantes autour de leurs pratiques collaboratives*, Biennale de l'éducation, 2015.

enseignées se sont diversifiées au cours du temps, rendant ainsi impossible un enseignement poussé de l'orthographe.

Au début du xx<sup>e</sup> siècle, la durée hebdomadaire d'enseignement est de 30 heures sur 5 jours à l'école primaire. L'année scolaire comprend alors 223 jours pour 1 338 heures en tout. Le nombre de semaines de vacances est moindre à cette époque. Un siècle plus tard, la durée hebdomadaire est de 24 heures, principalement sur 4 jours. L'année scolaire comprend 144 jours (180 jours dans les communes restées à la semaine de 4,5 jours) pour 864 heures annuelles d'enseignement. En un siècle, un jour par semaine et un tiers de temps scolaire se sont donc volatilisés sans que cela ait pour effet l'allègement des journées pour les élèves et les professeurs. C'est la double peine. Et le temps d'enseignement du français a été réduit au moins de moitié.

D'où les inégalités constatées en fonction du milieu social : d'un côté, les enfants qui suivent des cours particuliers ou que les parents peuvent aider ; de l'autre, les enfants pour qui l'école est le seul lien qu'ils ont avec la grammaire et l'orthographe. De plus, cet apprentissage prend du temps à d'autres matières et amplifie par là même les lacunes scolaires. Dans ces conditions, l'enseignement du bon usage est sans doute devenu une mission impossible, y compris pour les élèves de milieux favorisés, les résultats régressant aussi pour eux.

Pour résumer, la norme conjugue simplicité et complexité. Simplicité d'application dans son principe de restriction à une seule « bonne » forme et complexité dans ses

choix qui ne sont pas toujours cohérents et sont souvent les plus éloignés du fonctionnement de la langue ordinaire quotidienne. Et cette combinaison entre simplicité du principe en œuvre et complexité de la norme est fort rémunératrice. Il existe des milliers d'ouvrages, méthodes et manuels destinés à en faire acquérir les subtilités « simplement » (alors que cela n'a rien de simple). Il y a un secteur dans lequel cet intérêt commercial est particulièrement visible : celui de l'orthographe.



## L'orthographe : pourquoi tant de N ?<sup>47</sup>

Une grande partie de la scolarité des jeunes Français est consacrée à l'orthographe. L'orthographe du français est sans doute une des plus complexes au monde. La prononciation ayant évolué sans que cela soit répercuté à l'écrit, elle pose des difficultés redoutables à tous les enfants mais aussi aux adultes. Quand on regarde l'orthographe de loin, on a l'impression d'un système harmonieux, d'une cohérence d'ensemble, d'un édifice à la hauteur du génie français. Quand on l'analyse de près, on est troublé par tant de complexité et d'absence de systémicité.

Mais à quoi sert l'orthographe et pourquoi ne pourrait-on pas laisser libre cours à notre créativité dans ce domaine ? L'orthographe est une convention dont l'objectif principal est de transcrire par écrit les sons prononcés à l'oral. Dans l'idéal, une fois cette convention apprise, la lecture s'en trouve facilitée. On repère la composition des mots en un coup d'œil et on interprète le sens à la volée de manière extrêmement rapide. Un complément raisonnable de cette définition est de soutenir que la convention aurait tout à gagner à être aussi simple que possible, tant pour faciliter la lecture que l'écriture. Malheureusement, pour le français,

---

47. Chapitre écrit à partir du chapitre sur l'orthographe rédigé par Claire Blanche-Benveniste, dans *Le Grand Livre de la langue française*, coordonné par Marina Yaguello, Le Seuil, 2003.

c'est loin d'être le cas. Il y a énormément de mots que l'on ne peut pas savoir écrire correctement sans les avoir appris au préalable. Une bonne orthographe devrait pourtant permettre d'écrire des mots inconnus à partir de quelques règles simples. C'est ce qui a amené un certain François Marie Arouet, dit Voltaire, à tirer la conclusion suivante, dans son *Dictionnaire philosophique* (1764) :

« L'orthographe de la plupart des livres français est ridicule. [...] l'habitude seule peut en supporter l'incongruité. L'écriture est la peinture de la voix : plus elle est ressemblante, meilleure elle est. »

Je vais retracer ci-dessous les contraintes qui ont pesé sur notre orthographe au cours du temps et qui ont amené à la situation présente.

Les lettres que nous utilisons pour écrire le français sont directement héritées de l'alphabet latin. Il y a eu quelques ajouts mineurs au cours de l'Histoire, à savoir les accents (É, È, Ê, Ï), la cédille (Ç) ainsi que les lettres *K*, *Y*, *Z*, *W*, *U* et *J*. Les 26 lettres qui en résultent, même en les élargissant aux caractères accentués, ne suffisent pas pour transcrire tous les sons du français (au nombre de 36). La complexité actuelle de l'orthographe s'explique en partie par le degré de sophistication atteint par les dispositifs qui ont été mis en place pour compenser le manque de lettres. Bref, on n'était pas parti sur un alphabet adapté au français : trop de sons et pas assez de lettres.

À cela s'est ajouté un autre problème plus évitable : ce ne sont pas les choix les plus judicieux qui ont été faits, ce qui donne à l'orthographe du français cette image d'être inutilement complexe. Les lettres supplémentaires n'ont pas forcément été utilisées pour coder des sons différents des lettres qui existaient déjà, et donc n'ont pas servi à combler les « trous » pour passer de l'oral à l'écrit. L'accent circonflexe, par exemple, ne marque pas une différence sonore supplémentaire (excepté dans certaines prononciations puristes ou régionales) : *forêt* / *décès*, *arôme* / *atome*, *grâce* / *glace*, *île* / *pile*, *goulument* / *goulu*, *pâte* / *patte*. Le « ç » permet de coder le même son que « c » ou « s » : *hameçon*, *hérisson*, *saucisse*. Quant à « ù », il ne sert que dans *où* pour le distinguer de *ou* !

Si l'on résume, on a ajouté peu de lettres à l'alphabet latin et on a utilisé quelques signes supplémentaires sur des voyelles (accents, tréma) et une consonne (cédille). Mais cela n'a pas suffi pour transcrire le français de manière convenable. On a donc décidé d'adjoindre un dispositif supplémentaire, à savoir la combinaison de lettres. Et c'est là que les choses se sont sérieusement compliquées.

Par exemple, on a combiné les lettres « c » et « h » pour faire le son « che » (*chat*), les lettres « a » et « n » pour faire le son « an » (*chant*) ou bien encore les lettres « g » et « n » pour faire le son « gne » (*bagne*) et la combinaison « ph » pour « fe » (*pharmacie*). Il existe une bonne trentaine de regroupements de ce type. Ce procédé, qui peut paraître pratique, est en fait un piège redoutable car ces lettres ont

une valeur sonore propre indépendamment de leur combinaison. Ainsi, les locuteurs hésitent quant à la prononciation de mots tels que *quadragénaire* ou *quasi* : faut-il les prononcer « kwa » ou « ka » ? On peut signaler aussi le problème posé par *ambiguë*, pour lequel il a fallu trouver un dispositif graphique pour signaler qu'il ne doit pas se prononcer comme *digue*. On observe également des difficultés avec la combinaison « ch » qui se prononce tantôt comme dans *chat*, tantôt comme dans *choral* ou *orchidée*.

Parfois, on recourt à un procédé graphique pour indiquer que deux lettres doivent se prononcer séparément alors qu'elles ont une valeur spécifique lorsqu'elles sont combinées. C'est le cas pour « ai », auquel on ajoute un tréma (*hair*) ou on insère la lettre « h » (*envahir*). Encore faut-il savoir dans quels mots doit-on utiliser le « i » et dans quels mots insérer un « h ».

La combinaison de lettres correspondant à un son est un procédé ancien qui a évolué au cours du temps. Dans une époque antérieure du français, les consonnes ne se prononçaient pas en fin de syllabe. Les grammairiens ont utilisé cette propriété en combinant « e » et « s » pour produire le son « é » ou « ê », ce qui a donné le mot *estincelle* (prononcé *étincelle*) par exemple. Plus tard, les combinaisons « e » et « s » ont été remplacées par « é » ou « ê ». Le problème, c'est que la langue évoluant et la forme graphique ayant de plus en plus une influence sur la prononciation, le « s » avait déjà commencé à se prononcer dans certains mots. C'est ainsi que l'on se retrouve avec des mots comme

*festoyer* en face de *fête* et *défenestrer* en face de *fenêtre* ou des doublets comme *troc* / *croc*, *profil* / *fusil* dans lesquels tantôt la consonne finale se prononce, tantôt elle ne se prononce pas. Cela donne d'ailleurs lieu à des débats enflammés sur la prononciation correcte de *basilic* et de *persil*. Engueulades incluses !

Les consonnes muettes ont également été utilisées pour marquer dans le mot le lien avec leurs ancêtres latins de manière explicite (*pied*, *nez*, *sept*, *sculpture*, etc.). C'est également ce qu'il s'est passé pour *dompter*, excepté que les locuteurs se sont mis à prononcer le « p », contrairement à *sculpture*, *sept* et *compter*. Les consonnes muettes permettent aussi de faire le lien avec des mots dérivés : *pied* / *pédestre*, *grand* / *grandeur*, *fil* / *filiation*.

Finalement, on dispose d'un ensemble de principes orthographiques :

- un son peut correspondre à une lettre ;
- un son peut correspondre à une combinaison de lettres différentes ;
- une consonne muette, étymologique ou pas, peut permettre de faire le lien avec des mots dérivés dans lesquels la consonne s'entend.

À ces dispositifs, il faut encore ajouter la possibilité d'utiliser des consonnes doubles, qui peuvent avoir une incidence sur la prononciation (*hérisson*) ou pas (*approche*, *dommage*). Alors que l'on disposait de 26 lettres pour transcrire 36 sons, on se retrouve désormais avec au moins

80 dispositifs graphiques. On ne peut donc pas dire que les personnes successives ayant participé à l'élaboration du code orthographique que l'on connaît aujourd'hui aient fait dans la simplicité, l'efficacité et l'économie. On est très loin de l'idéal de simplicité « une lettre = un son ».

De plus, certaines lettres peuvent avoir des valeurs différentes en fonction du caractère qui les suit. C'est le cas de « g » et « c » (*guitare* / *girafe*, *carafe* / *cirage*). Des sons différents peuvent être transcrits à l'aide de la même lettre et des sons identiques à l'aide de deux lettres différentes pour des mots appartenant à la même famille (*dix* / *dixième* mais *dizaine*) ou à des familles différentes (*paume* / *pôle* / *seau* / *atome*).

Parvenu à un tel degré de complexité, on pourrait penser que l'on a dressé l'ensemble des difficultés à surmonter pour maîtriser les conventions orthographiques du français. Mais ce serait oublier de nombreux aspects supplémentaires. En effet, en ce qui concerne les consonnes doubles, il aurait été trop simple de les utiliser de manière systématique et prédictible. Mais ce n'est pas le choix qui a été fait et on se retrouve avec des doublets à apprendre par cœur : *honorable* / *honneur*, *sonore* / *sonneur*, *rationalité* / *rationnel*, *chariot* / *charrette*, etc.

On peut citer également des mots exhibant des suites de lettres identiques mais se prononçant de manière différente : *fille* / *ville*, *aiguille* / *anguille*. Heureusement, ces cas sont assez rares. Mais cela montre la difficulté qu'il y a à faire correspondre les conventions d'écriture avec les sons

de la parole. Et il en va de même pour un fonctionnement bien connu des francophones, à savoir le fait que « s » se prononce « ze » quand il est entre deux voyelles. Mais ce principe n'est pas non plus systématique. À côté de *fraise*, il y a *vraisemblable* et en face de *désordre*, il y a *désolidariser*.

À tout ce qui précède, il faut encore ajouter des connaissances grammaticales assez poussées, indispensables pour savoir orthographier certains mots. Cela fait encore monter d'un cran la difficulté et le nombre de formes et de notions à mémoriser. L'un des principes est de croiser forme graphique et catégorie grammaticale. Pour ce faire, il faut notamment apprendre à distinguer les verbes des adjectifs et des noms. Pour une même forme sonore, on aura deux orthographes différentes. C'est ainsi que *fatiguant* s'écrit avec « gu » quand il s'agit du verbe au participe présent (*en fatiguant ses parents*) et *fatigant* (sans « u ») quand il s'agit de l'adjectif (*il était vraiment fatigant*). Et c'est le même phénomène avec le couple *provoquant* / *provocant*, qui s'écrit tantôt avec « qu » tantôt avec « c » ou encore *précédant* / *précédent*.

Mais comme de nombreuses règles grammaticales, ces distinctions ne sont pas systématiques, ce qui les rend particulièrement difficiles à apprendre et ce qui en fait une source d'insécurité. Par exemple, l'adjectif *bloquant* et le nom *trafiquant* ne s'écrivent pas avec un « c » comme *provocant* et il suffit de jeter un œil aux débats sur l'orthographe du nom *résidant* (ou *résident*) pour voir que certaines graphies peuvent même être propres à un sens et pas à une classe

grammaticale. Il y a de quoi en perdre son latin. Il n'est pas étonnant, dans une telle situation, qu'il soit difficile de s'y retrouver.

Comme le montre l'extrait suivant, tiré d'un forum, cela n'est pas toujours évident ni pour les élèves ni pour les enseignants, d'autant que la différence entre adjectif et participe présent peut être ambiguë :

« En dictée à mes 4<sup>e</sup>, ma remplaçante a donné un texte dans lequel se trouve la phrase suivante :

“Au bout d'un moment, il en sortit, les cheveux dégoulinant de mousse.”

Apparemment, plusieurs élèves (je ne sais pas le nombre exact, ni si ce sont plutôt les bons ou les mauvais) ont accordé “dégoulinant”, le prenant pour un adjectif.

Le problème, c'est que je suis incapable d'expliquer pourquoi ce ne serait pas un adjectif ! Pour ma part, je “sens” bien que la présence du complément “de mousse” joue là-dessus, dans la mesure où, si on mettait au féminin, on pourrait écrire “les boucles dégoulinantes” mais pas “les boucles dégoulinantes de mousse”.

Mais quelle règle, accessible à des 4<sup>e</sup>, explique cela ? »

Si même les professeurs – et on les comprend – ont du mal à s'y retrouver, comment penser que les élèves pourront parvenir à écrire de manière systématique les graphies correctes ?

On pourrait continuer longuement à dresser la liste des incongruités de l'orthographe du français comme l'utilisation

alternative du « s » ou du « t » pour transcrire le son « se » (*tension* vs *attention*). Nous n'en avons vu ici qu'une partie. La conséquence de tout ceci, c'est qu'il est presque impossible pour les élèves de toutes les apprendre. Il faut mettre un « s » à la fin du verbe dans *tu manges*, la même marque que le pluriel sur les noms. Sur les verbes, la marque du pluriel, c'est « nt ». Mais, à l'impératif, il ne faut pas mettre de « s ». On doit écrire *mange*. Oui, mais on doit écrire *prends* avec un « s ». Et bien sûr, toutes ces différences ne s'entendent pas. Il n'est donc pas étonnant que cela ait tendance à se mélanger dans la tête des élèves, ce qui en rend d'autant plus difficile l'enseignement.

Les spécialistes de la langue sont conscients depuis longtemps des problèmes inextricables que pose l'orthographe française et ils ont tenté d'y apporter des solutions en y mettant de l'ordre. Des dizaines de projets de réforme de l'orthographe ont été élaborés au cours des siècles, mais aucune modification importante n'a été faite depuis 1835. Pour les rectifications de 1990, on ne peut pas dire que l'entreprise fût couronnée de succès et se soit véritablement diffusée, malgré le caractère modeste des modifications introduites.

Cependant, les graphies des mots ont été modifiées dans les périodes antérieures, mais avec de plus en plus de difficultés au fur et à mesure qu'augmentait le nombre de locuteurs du français et surtout de scripteurs. En 1835 par exemple, l'Académie française a proposé et obtenu la modification de plusieurs milliers de mots dont la suppression du « h » ou la substitution de « ph » par « f » dans *fantaisie*, *flegme* et

*trône* (qui précédemment s'écrivaient *phantaisie*, *phlegme* et *thrône*). Et jusqu'à preuve du contraire, personne ne souhaite revenir aux graphies antérieures et aucun mot n'a souffert de cette ablation forcée, pas plus que *nénufar* à une période plus récente (à noter que *nénufar* n'est devenu « officiellement » *nénuphar* qu'en 1935). À propos de *nénufar*, il est étonnant de s'accrocher à l'orthographe contenant « ph » sachant que c'est un mot d'origine arabo-persane et que le « ph » est normalement utilisé en français pour transcrire des mots d'origine grecque. Autre bizarrerie : le mot *fantôme* vient du grec et pourtant, l'Académie a toujours refusé de l'écrire *phantôme*.

La difficulté à rendre l'orthographe française plus régulière, en plus de devoir batailler contre une partie de la population, s'explique notamment par des caractéristiques divergentes entre l'écriture et la lecture. Durant la lecture, la forme graphiquement distincte des mots se prononçant de la même façon permet de saisir plus rapidement le sens ou la fonction grammaticale. C'est le cas, par exemple, pour *houx / où / ou*, *cent / sang / sans*, *voir / voire*. Mais ce repérage facilité par la graphie lors de la lecture se paie au prix fort dans l'écriture, obligeant le scripteur à apprendre à orthographier de très nombreuses formes graphiques, ce qui suppose de consacrer un temps important à cette activité.

Cette distinction visuelle est très ancrée dans la conscience des locuteurs qui en font une sorte d'âme du mot dont il est difficile de se détacher. Une fois l'orthographe du mot mémorisée, chaque forme déviante gênera la lecture. Les Français sont attachés à cet aspect de la langue française et de

nombreux auteurs littéraires et humoristes ont utilisé cette propriété dans leurs œuvres. Que l'on se remémore le célèbre sketch de Raymond Devos sur ses vacances à Caen, qui ne fonctionne que parce qu'il est produit à l'oral. À la lecture, l'ambiguïté de l'homophonie *Caen / quand* est levée :

« Comme j'avais entendu dire "à quand les vacances, à quand les vacances", je me suis dit "bon je vais aller à Caen" [...]. Je demande à l'employé : "pour Caen quelle heure ?" Il me dit "pour où", je lui dis "pour Caen". Il me dit : "comment voulez-vous que je vous dise quand si je ne sais pas où ?" »

S'ensuit une avalanche de jeux de mots sur *Troyes / trois*, *Sète / sept* et sur le *car* qui part au *quart*.

On voit bien tout le potentiel esthétique offert par de tels procédés en termes de jeux sur la langue quand on est un auteur reconnu et le réservoir d'erreurs quand on est un élève. *Le Canard Enchaîné* a même une rubrique sur les erreurs de ce type repérées dans la presse :

« "L'activité principale de la station biologique est alors le **bagage** des oiseaux pour l'étude de leur migration." Les pigeons voyageurs sont priés de laisser leur baguage en soute. »

« "John Kerry ne s'y est pas trompé, en espérant, dès hier soir, la paix, la stabilité et la continuité du pouvoir en Turquie. Un vœu **pieu** ?" Pour les convertir, Erdogan promet d'attacher les putschistes infidèles à des pieux. »

Cependant, les distinctions visuelles ne sont pas généralisées à tous les mots du français, ce qui montre qu'elles ne sont pas indispensables au bon fonctionnement de la langue. Si *la* et *là* sont distingués dans *la voiture* et *je vais là*, ce n'est pas le cas dans *elle est venue la chercher à la maison*. Et on observe le même phénomène pour *je pars en vacances* et *je lui en parle*, il *joue* avec sa *joue* ou encore *je mets des moules dans des moules*. À noter également qu'il existe un très grand nombre de formes graphiques différentes qui se prononcent de la même façon en français, ce qui n'empêche pas de se parler et de se comprendre, même si l'on peut, comme Raymond Devos, jouer avec ces ambiguïtés. Ce n'est donc pas une propriété de la langue mais un choix qui a été fait pour structurer l'orthographe, les personnes à l'origine de ce choix ayant considéré que la distinction visuelle représentait un paramètre pertinent et important, pour la lecture tout du moins.

Une des évolutions spontanées possibles des graphies se rencontre lorsque les locuteurs procèdent à des associations nouvelles. C'est le cas, par exemple, pour *avoir affaire à* et *avoir à faire à*, où les locuteurs hésitent entre ces deux orthographes, ou bien entre *au temps pour moi* et *autant pour moi*. Alors que les secondes graphies sont considérées comme fautives, il n'en reste pas moins qu'elles montrent la manière dont les locuteurs interprètent ces locutions en français contemporain. Et dans l'histoire du français, ce genre d'hésitation est à l'origine de nouvelles conventions orthographiques au niveau tant de la

segmentation des mots que des graphies. C'est ainsi que l'usage évolue.

La dimension historique de l'orthographe censée refléter des distinctions fondées sur le passé des mots est d'ailleurs très présente. C'est le principal argument utilisé par les défenseurs de l'orthographe actuelle : les mots sont le reflet de l'histoire de notre langue et modifier leurs formes ce serait attenter à l'histoire de France. Cela aboutit naturellement au fait que l'on considère les évolutions graphiques ci-dessus comme de vulgaires erreurs au lieu de les mettre sur le même plan que les formes qui les ont précédées et de les enregistrer dans l'usage. L'histoire de la langue française serait-elle terminée ?

Ce phénomène de confusion graphique s'est passé historiquement pour *un coup de pouce*, qui était auparavant orthographié *un coup de pousse* étant donné qu'il s'agissait d'aider à pousser. Cela a également été le cas pour *sens dessus dessous*, qui vient de *ce dessus dessous* puis *ce en dessus dessous* prononcé *c'en dessus dessous*. Il n'y a, en effet, aucune différence avec ce qu'il se passe à l'heure actuelle pour certaines expressions comme *autant pour moi* qui, selon la norme, devrait être orthographié *au temps pour moi*, ou *sens dessus dessous*, qui a tendance de nos jours à s'écrire *sans dessus dessous*. On observe la même chose du côté de l'expression *sous l'emprise de l'alcool* alors que c'est *sous l'empire de l'alcool* qui est recommandé. Cela montre bien que l'on a affaire ici à un procédé productif dans l'évolution des langues, procédé que tente d'annihiler l'idéologie normative contemporaine.

En résumé, les graphies *sens dessus dessous* et *coup de pouce* ont été initialement rejetées alors qu'elles sont aujourd'hui considérées comme faisant partie intégrante de l'orthographe du français. Mais ce mécanisme de mise à jour régulière s'est enrayé, comme si la langue avait été figée une fois pour toutes et qu'il ne fallait surtout plus y toucher. Les changements de formes que produisent spontanément les locuteurs représentent pourtant un mécanisme d'évolution de l'orthographe. Dans toute discussion sérieuse sur ce sujet, il est important d'en être conscient.

Du côté de l'orthographe grammaticale, on s'aperçoit que, comme pour l'orthographe lexicale, les mécanismes du français écrit reposent sur des principes qui ne se retrouvent presque pas à l'oral. C'est le cas du pluriel qui se note principalement à l'aide d'un « s » n'ayant pas de correspondant à l'oral (hormis dans les contextes de liaison) : *danseur / danseurs, petit / petits*. Et on observe un phénomène similaire pour les verbes : une partie importante des conjugaisons ne connaissent pas de prononciations distinctes à l'oral, du moins dans de nombreuses régions de France (*mangeais, mangeait, mangeaient, manger, manger, mangeai, mangé, mangez*).

De plus, avec certains verbes, une consonne muette va se maintenir lorsqu'on les conjugue (*battre / je bats*) mais pas avec d'autres (*sortir / je sors, craindre / je crains*). Et on observe également ce phénomène pour les adjectifs. Alors que l'on a des couples comme *grand / grande, petit / petite*, on a aussi *favori / favorite*. De plus, certaines suites de lettres vont se prononcer de manière spécifique quand

elles appartiennent à des catégories grammaticales définies. Par exemple, « ent » ne se prononce pas lorsqu'elle correspond à une conjugaison à la fin d'un verbe (*dévient, crient, couvent*). Dans les mots appartenant à une autre catégorie grammaticale, elle se prononce : *patient, client, couvent*. De même, on assiste à une prononciation différente pour les doublets suivants : *se fier vs être fier, nous portions vs des portions de frites, il a eu des problèmes vs un peu de compassion*. Et ce phénomène est loin d'être marginal, comme le montrent ces quelques exemples supplémentaires : *les questions du résident résident là, nous notions les notions, nous inspections les inspections, le reporter va reporter son travail*. Cela signifie que, même pour lire, on a besoin de recourir à des notions de grammaire.

Quand on fait le bilan de tout ce que je viens d'évoquer, on comprend pourquoi il a fallu inventer la célèbre ritournelle des « exceptions qui confirment la règle ». Vu qu'il n'existe pas d'organisation globale et systématique, les exceptions sont légion. Cet aspect est généralement masqué par la présentation des ouvrages normatifs et leur plus ou moins grand degré de détail. Le principe est d'organiser les chapitres de telle façon que cela donne l'impression d'une cohérence d'ensemble. Mais lorsque l'on choisit un mode de présentation mettant en lumière l'architecture d'ensemble de l'édifice orthographique, comme je l'ai fait ici en m'inspirant du travail de Claire Blanche-Benveniste, l'extrême difficulté et le nombre pléthorique de cas particuliers sautent aux yeux.

Je pourrais encore largement allonger la liste des difficultés orthographiques du français. Il en existe des quantités astronomiques. Certaines sont connues (accords du participe passé, dans quel cas mettre un « s » à la fin de *cent*, etc.), d'autres moins, mais il existe de très nombreux ouvrages détaillant précisément toutes ces subtilités. Il est quasiment nécessaire d'apprendre l'orthographe des mots au cas par cas et les exceptions rendent aventureuse et insécurisante l'application de la règle.

On ne peut se satisfaire de cette situation. Il faut garder en tête que tous les enfants en France et dans les pays francophones sont obligés de passer par cet apprentissage d'une complexité inouïe, complexité dont ne sont généralement plus conscientes les personnes ayant une bonne connaissance de l'orthographe. Avec comme circonstance aggravante la nécessité de mettre en veille son esprit critique, ce qui, quand on y pense, est la négation même de l'enseignement. Toutes ces formes absurdes à apprendre pour lesquelles nous sommes priés de nier leur incohérence à l'aide d'arguments d'autorité.

Il faut également avoir conscience que la place qu'occupe actuellement l'orthographe en France remonte au XIX<sup>e</sup> siècle et à son enseignement systématique. Avant le XIX<sup>e</sup> siècle, elle ne faisait pas à ce point partie de la culture commune et seuls certains corps de métier comme les correcteurs d'imprimerie en avaient fait leur spécialité. Les écrivains ne s'abaissaient pas à l'apprendre. Désormais, l'absence de maîtrise de l'orthographe est un handicap important pour

l'insertion professionnelle et frappe irrémédiablement la personne qui fait des fautes du sceau de l'inculture, voire de la bêtise. L'orthographe a pris une place de plus en plus importante et on demande, de nos jours, à la même personne d'être à la fois rédactrice et correctrice de son texte.

Étant donné les oppositions farouches qui se manifestent dès lors que l'on tente d'introduire des modifications de l'orthographe, en dépit des difficultés scolaires documentées depuis longtemps, cela signifie que la plupart des Français considèrent que l'orthographe sous sa forme actuelle fait partie des savoirs de base que tout élève doit maîtriser. L'orthographe appartient d'ailleurs au socle commun de connaissances, de compétences et de culture dans les programmes scolaires. Mais il n'y a pas une conscience claire de ce que cela représente en termes de complexité d'apprentissage et des dégâts que cela occasionne dans la tête des jeunes élèves, curieux par nature et à qui on demande de se soumettre à ce rite républicain sans se poser de questions.

Par ailleurs, dans le discours des opposants à la rationalisation de l'orthographe, un motif récurrent est mis en avant. Ceux-ci se lancent dans une comparaison avec une autre matière, à savoir les mathématiques, et avancent l'idée que si les enfants ne parviennent pas à comprendre certains principes des mathématiques, on ne va pas se mettre à les modifier en prétendant que  $1 + 1 = 3$ . S'appuyant sur cette comparaison, ils justifient l'idée selon laquelle on ne va pas changer les bases de la langue française juste parce qu'elles seraient trop complexes pour les enfants d'aujourd'hui. On

ne pourrait pas transformer la langue comme on ne peut pas modifier les mathématiques ou les lois physiques qui régissent le cosmos. Mais la comparaison s'avère totalement infondée.

Comme je l'ai évoqué, l'orthographe est une convention transitoire et non une loi générale permettant de décrire le monde qui nous entoure. Elle ne doit pas être confondue avec la langue. Si orthographe et langue étaient une seule et même entité, le français ne serait plus qu'une langue écrite dénuée de son versant oral. Que l'on supprime certaines lettres muettes ou que l'on écrive différemment certains mots, la langue n'en sera pas pour autant transformée. C'est seulement la graphie des mots qui sera affectée et non les bases linguistiques de notre langue.

Dans l'idéal, comme je l'ai dit plus haut, la convention orthographique devrait être aussi transparente et systématique que possible. Elle est censée être un outil pour transcrire la langue. Mais il est clair, à la lecture de ce chapitre, que tel n'est pas le cas et que l'orthographe joue, encore à l'heure actuelle, principalement un rôle de distinction sociale eu égard à la difficulté de se l'approprier dans un contexte scolaire.

Les problèmes posés par la complexité de l'orthographe sont particulièrement visibles quand on compare la situation du français avec celle d'autres langues. Par exemple, pour ce qui est du finnois, les jeunes Finlandais ont des résultats meilleurs que les jeunes Français en lecture dans les évaluations internationales pour un temps d'enseignement de l'orthographe significativement plus faible. Le finnois étant

une langue où les choix orthographiques permettent une lecture transparente à partir de quelques principes très simples, ce résultat n'est guère étonnant.

Les résultats de la recherche montrent que la correspondance régulière graphie-prononciation facilite grandement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Gwennlian Thorstad<sup>48</sup> montrait, en 1991, qu'il faut un an à un enfant italien pour s'appropriier la lecture et l'orthographe, là où il faut entre trois et cinq ans pour un enfant anglais. En italien, la correspondance entre graphie et prononciation est plus régulière qu'en anglais ou en français. Mais cela ne s'arrête pas là. En français, il existe de nombreuses terminaisons verbales qui se prononcent de la même façon, ce qui est plus rare en italien. Par exemple, *regarder* se traduit par *guardare*, *regardé* par *guardato*, *regardez* par *guardate*, etc.

Ainsi, dans les comparaisons internationales portant sur l'efficacité des systèmes éducatifs, à l'image de PISA, on ne tient généralement pas compte du degré de transparence de l'orthographe pour une langue donnée. C'est un peu comme si on comparait le temps réalisé par deux sprinteurs, l'un au 110 mètres haies et l'autre sur 100 mètres plat. Avec des systèmes éducatifs de performance équivalente, la Finlande sera forcément mieux classée que la France, l'orthographe du finnois étant plus facile à apprendre.

À la lecture de tout ce qui précède dans cette section, on imagine la difficulté que peut avoir un enfant pour apprendre

48. Gwennlian Thorstad, « *The Effect of Orthography on the Acquisition of Literacy Skills* », *British Journal of Psychology*, 82, 1991, pages 527-537.

à écrire et à lire, étant donné la distance qui existe entre la dimension orale de la langue et sa dimension écrite. Lors de l'apprentissage de l'orthographe, c'est un autre fonctionnement linguistique qui va être présenté à l'enfant. Celui-ci va devoir apprendre toutes les règles et les mots dans lesquels certaines lettres ne s'entendent pas. Il va découvrir comment se note le pluriel. Et, dans ce domaine, il ne pourra pas s'appuyer sur ses connaissances de la langue orale, ce qui peut tout de même paraître étrange pour des enfants dont la langue maternelle est le français. On peut également affirmer qu'il est très facile de commettre des erreurs sans faire des dictées composées de mots rares et de tournures complexes. De nombreuses formes fréquentes sont en effet source de difficultés.

En plus du fossé qui sépare l'oral de l'écrit, l'éloignement entre les tournures normatives et le fonctionnement de la langue est un problème à prendre en compte.

## Le normatif et le normal

Pour l'instant, j'ai principalement restreint le mot *norme* à l'un de ses sens. Mais il est courant de distinguer deux types de normes à l'aide des deux dérivés de ce mot : *normal* et *normatif*. Le normal peut se définir comme l'usage moyen observé dans un ensemble de productions réelles. Il peut permettre, par exemple, de détecter des pathologies du langage lorsqu'un individu emploie des formes qui s'écartent de cette moyenne. Il se compose des tournures qu'une majorité de francophones utilisent fréquemment.

Le normatif, quant à lui, représente une sélection plus ou moins arbitraire de tournures considérées comme le bon usage. C'est ce second sens qui a été utilisé jusqu'à présent et c'est lui que prennent en considération les manuels de grammaire, même si cela n'est pas dit explicitement.

Afin de mieux connaître le fonctionnement de la langue française, il serait intéressant de disposer d'une « grammaire normale » basée sur les usages réels. Mais pour l'instant, il n'en existe pas et un tel travail demanderait beaucoup de temps et des moyens considérables. En tout cas, une grammaire de ce type a été publiée en 1999 pour l'anglais. Il s'agit de la *Longman Grammar of Spoken and Written English*, une grammaire se fondant sur la description d'une base de données textuelles de 40 millions de mots et comportant des conversations, de la fiction, de la presse et des textes académiques. Les fréquences d'emploi y occupent une place importante.

Le tour de force des puristes instituant le bon usage unique, c'est d'être parvenu à faire passer ce répertoire hétéroclite pour la seule langue légitime à laquelle tout le monde est censé se conformer. Mais pourquoi faudrait-il des ouvrages de référence et fournir autant d'efforts pour écrire et parler une langue alors que l'on devrait pouvoir l'apprendre de manière beaucoup plus simple et naturelle ? Et quel lien existe-t-il entre le normal (c'est-à-dire l'usage réel) et le normatif ?

Pour illustrer cette question, je vais prendre l'exemple de l'évolution du genre grammatical d'*après-midi*. Quand on regarde les fréquences comparées d'*un après-midi* et d'*une après-midi* dans les ouvrages présents dans Google Livres, on s'aperçoit que les deux genres sont en usage depuis longtemps mais que le genre majoritaire a évolué. Jusqu'en 1914, c'est *une après-midi* qui est le plus fréquent. Après avoir cheminé dans des fourchettes assez proches, l'écart s'accroît à partir de 1948. Cependant, les éditions successives du *Dictionnaire de l'Académie française* n'épousent pas l'usage.

En 1762, la quatrième édition mentionne qu'*après-midi* est féminin. Les éditions suivantes de 1798 et 1835 continuent à évoquer le féminin mais ajoutent que « plusieurs le font masculin ». En 1878, l'inversion a lieu : l'entrée *après-midi* mentionne désormais le genre masculin tout en précisant que « plusieurs le font féminin ». En 1935, dans la huitième édition, il ne reste plus que le masculin. L'emploi au féminin a totalement disparu. Dans l'édition actuelle, il est précisé « nom masculin ou féminin invariable (on doit préférer le masculin) ».

On peut imaginer que les académiciens aient été visionnaires et qu'ils avaient prévu que l'usage allait évoluer vers le masculin. Mais cela est peu probable. Plus sérieusement, on peut supposer que ce sont les recommandations qui ont eu une influence sur l'usage et pas l'inverse. En effet, on constate une percée du masculin autour de 1880, soit juste après la publication de la septième édition, dans laquelle, pour la première fois, ce genre est mis en avant. On observe également une réduction de la fréquence du féminin quelques années après la publication de la huitième édition. Il est donc clair que, pour *après-midi* tout du moins, ce n'est pas l'usage qui dicte ses règles à l'Académie, mais bien l'Académie qui influence l'usage. Et cela n'a rien d'étonnant, car quand on est écrivain, on a généralement un ouvrage de référence à portée de main que l'on consulte lorsqu'on hésite sur le genre ou l'orthographe d'un mot.

Comme je l'ai dit plus haut, l'impact des recommandations de l'Académie s'est manifesté lors de la pandémie de Covid-19, où l'usage avait clairement opté pour le masculin afin de désigner la maladie et où l'Académie a recommandé le féminin. Et du jour au lendemain, on a commencé à observer l'emploi de *la Covid-19* à côté de *le Covid-19*, même si l'usage a fait de la résistance. Dans le cas de *très faim* vs *grand faim*, c'est finalement l'emploi qui n'était pas recommandé par l'Académie qui s'est imposé, preuve qu'elle n'emporte pas le morceau à tous les coups. Toutefois, il faut reconnaître que son influence n'est pas négligeable.

Prenons un autre exemple pour illustrer l'écart qui peut exister entre la norme et l'usage. Sur son site, l'Académie française recommande l'emploi du verbe *brosser* dans l'expression *brosser un portrait* et elle cite l'emploi fautif *dresser un portrait*. Pourtant, l'usage considéré comme correct est loin d'être majoritaire. La fréquence de *dresser un portrait* est deux fois supérieure à celle de *brosser un portrait* depuis le début des années 2000 dans les ouvrages de Google Livres. Et dans la base de données Europresse contenant un grand nombre de journaux et magazines francophones, on trouve 33 686 occurrences pour *brosser un portrait* et 93 548 pour *dresser un portrait*. L'usage n'est donc pas celui que préconise l'Académie. Si même dans la presse, la forme majoritaire n'est pas celle recommandée par l'Académie, on peut en tirer la conclusion que ses jugements ne sont pas basés sur la langue mais sur la conception qu'ils en ont.

On retrouve aussi ces usages « déviants » avec des mots grammaticaux dans la bouche de personnes formées pour prendre la parole en public. C'est le cas, par exemple, de la famille des pronoms en *lequel*. On observe une quantité importante d'erreurs d'accord à l'oral :

« C'est comme si les Français [...] savaient pertinemment qu'il y a beaucoup de points sur lequel (surtout en politique internationale, hein) sur lequel ils sont différents, sur lequel ils n'ont pas du tout<sup>49</sup>... »

49. Exemple produit par la rédactrice en chef adjointe du service Monde au *Point*, Mireille Duteil, le 1<sup>er</sup> juin 2007, *France Inter*, émission *Le Téléphone sonne*.

« Quelle sera la mesure test sur lequel vous l'appréciez<sup>50</sup> ? »

« C'est une ville qui a des difficultés et sur lequel il y a un moment où, quand il y a des quartiers difficiles, quand il y a des problèmes d'insécurité<sup>51</sup>... »

En français, les mots appartenant à la même catégorie que *lequel*, à savoir *qui*, *que*, *où* et *dont*, sont invariables, contrairement à *lequel*. On a donc un double système. Un système bien intégré dans la langue composé de *qui*, *que*, *où* et, dans une moindre mesure, *dont*, avec une fréquence très importante et acquis très tôt par les enfants. Et un second système avec un mot (et ses dérivés) qui est utilisé assez tardivement par les enfants, dont la forme varie, qui est peu fréquent à l'oral et qui est employé de manière incorrecte par de nombreux adultes. De plus, on trouve des témoignages anciens d'erreurs d'accord sur *lequel*, ce qui montre qu'il ne s'agit pas d'un phénomène récent. Tout ceci devrait mener à tenir compte de ces difficultés à employer *lequel* plutôt que de seulement stigmatiser celles et ceux qui l'emploient de manière incorrecte.

Mais réfléchir sur la langue et les raisons de ses difficultés ne fait pas partie du bagage éducatif que l'on nous transmet. L'objectif assigné est de suivre aveuglément les

---

50. Exemple produit par le présentateur du journal de 20 heures de *France 2*, David Pujadas, le 7 mai 2007.

51. Jean-François Copé, porte-parole du gouvernement de l'époque, 15 janvier 2007, *Canal Plus*, émission *En aparté*.

recommandations des autorités compétentes sans se poser de questions et s'offusquer d'entendre ce genre d'erreurs. Nous n'avons pas conscience que les formes préconisées sont liées à des choix, ont varié au cours de l'Histoire et peuvent entrer en contradiction avec le fonctionnement « normal » de la langue.

Imaginons un instant que l'on intègre dans le bon usage des tournures aujourd'hui rejetées (ce qui a eu lieu de nombreuses fois par le passé). Cela aurait un impact direct sur nos jugements esthétiques conditionnés notamment par l'école et notre éducation. Telle forme n'est pas belle ou moche dans l'absolu : notre goût est forgé par notre éducation et ce que l'on entend et lit régulièrement. Sinon, comment expliquer la différence que l'on ressent à l'écoute ou à la lecture d'*actrice* et d'*autrice*, d'*américaine* et d'*écrivaine*.

Par exemple, on pourrait imaginer que l'on recommande l'usage de *malgré que*, *à cause que*, *si j'aurais mangé plus tôt*, l'absence de *ne* dans la négation (*je viens pas*), etc. Et supposons que les professeurs enseignent ces formes. On peut faire l'hypothèse que l'on modifierait l'ensemble des jugements esthétiques des élèves concernant la langue légitime en seulement quelques années et que ces formes s'imposeraient dans la société au fur et à mesure que ces générations d'élèves grandiraient. C'est exactement ce qu'il s'est passé pour le bon usage actuel avec l'aide des ressorts du discours normatif étudiés plus haut.

Et quand on y réfléchit, on peut se demander ce qui cloche du point de vue du fonctionnement de la langue pour

à *cause que*, qui correspond exactement au même schéma grammatical que à *condition que* et à *mesure que*. Si ces deux dernières tournures ne posent aucun problème, pourquoi en va-t-il différemment pour à *cause que* ? Quant à *si* suivi du conditionnel, on le retrouve dans les autres langues romanes (italien et espagnol, par exemple) et le conditionnel est de règle après *au cas où*, que l'on utilise couramment en guise de substitut de *si*.

On pourrait s'interroger sur la justification de ces condamnations et sur leur impact sur le système linguistique. En quoi à *cause que* et *si j'aurais mangé* posent-ils problème d'un point de vue linguistique, en dehors du pur et simple rejet conditionné par des années de discours culpabilisant ? Tant que l'on ne se pose pas cette question et que l'on n'apporte pas une réponse autre que « c'est comme ça » ou « c'est moche » ou encore « c'est parce que les *si* n'aiment pas les *rais* », il sera impossible d'assigner des principes clairs à ce que l'on attend d'une norme. En quoi une norme élitiste, forgée au départ pour faire le tri entre les classes sociales favorisées et les autres, et qui n'a pas été mise à jour depuis longtemps, serait-elle mieux adaptée à la société contemporaine qu'une norme correspondant à l'usage majoritaire des locuteurs à un instant donné ?

Au lieu de se poser la question essentielle, à savoir celle de la redéfinition d'une norme qui soit plus adaptée, on élabore des dispositifs d'enseignement innovants pour faire des remises à niveau en quelques mois ou en quelques semaines, là où des années n'y ont pas réussi. Et, plus grave, on met en

place des certifications de niveau en orthographe pour rassurer les entreprises quant à la compétence des personnes qu'elles souhaitent recruter. Mais si la forme de langage visée par l'école et par la société est tout simplement inadaptée et anachronique, ne devrait-on pas en priorité réfléchir à la faire évoluer ?

Or, cette question est devenue une sorte de blasphème. Bien sûr, les « gardiens » du bon usage veillent et nous empêchent d'envisager la possibilité d'une évolution de la forme de référence, de l'orthographe d'un mot, par exemple. Mais il y a également l'inertie liée au poids des habitudes qui permet d'expliquer cette situation. C'est un peu comme la position des touches sur un clavier d'ordinateur.

La position actuelle des touches est directement issue des anciennes machines à écrire. Celles-ci avaient comme contrainte technique d'éviter que les tiges associées à des lettres différentes se télescopent au cours de la frappe. Chaque touche activait une tige dont le bout venait frapper la feuille, imprimant ainsi un caractère, un peu comme ce qu'il se passe lorsque l'on joue du piano. Si les tiges associées à deux lettres utilisées souvent l'une à la suite de l'autre étaient trop proches, on risquait le blocage de la machine à écrire. Or, même si les machines à écrire ont disparu, on a gardé quasiment le même positionnement des touches sur les claviers d'ordinateur, du fait que nous y étions habitués. La contrainte technique a donc disparu, mais cela n'a pas pour autant été l'occasion d'une réflexion sur une organisation plus pertinente des touches sur le clavier pour rédiger un texte.

Toutefois, cette situation est peut-être en passe de changer. Une nouvelle norme AFNOR de clavier a vu le jour en 2019 à l'initiative de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF). Nous verrons, dans les années qui viennent, si ce sont les habitudes ou les aspects pratiques qui prendront l'ascendant. Toujours est-il que pour revoir la norme linguistique comme l'implantation des touches, il faudra au préalable que nous acceptions d'interroger et de remettre en cause nos habitudes les plus fortement ancrées.



## Rapprocher la carte du territoire

Derrière ce que beaucoup considèrent comme étant la langue française – que tant de citoyennes et de citoyens affectionnent et défendent – se cache le bon usage, la norme. Langue française et norme sont en effet fusionnées dans l’imaginaire des locuteurs, et cette confusion est le résultat de siècles de propagande pour imposer sur tout le territoire la forme langagière considérée comme légitime. On pourrait s’en réjouir si cela n’avait pas les conséquences fâcheuses que nous observons quotidiennement.

Depuis trois siècles, l’orthographe et la grammaire du français n’ont pas pris le chemin de la régularité et de la rationalité. Ou plutôt, les grammairiens et académiciens ont fait le choix de la complexité et de conserver en l’état les normes les plus baroques. Et aujourd’hui, il y a entre autres des personnalités et des « toutologues » médiatiques qui sont à la manœuvre pour défendre le *statu quo*. Au départ, l’objectif était que la langue française des puristes serve d’outil de distinction sociale et non d’émancipation. Bref, qu’elle ne soit pas accessible au plus grand nombre, mais réservée à une caste détenant le pouvoir. Force est de constater qu’ils ont parfaitement atteint leur but et que l’on continue à en ressentir les effets longtemps après la décision originelle.

Mais la société du XVIII<sup>e</sup> siècle et celle du XXI<sup>e</sup> siècle ne partagent pas les mêmes enjeux. Aujourd’hui, toutes les citoyennes et tous les citoyens français ont un besoin vital

d'accéder au monde de l'écrit, ce qui pose de manière différente la question de la forme commune. Mais au lieu de faire un travail de rationalisation ou d'assouplissement des règles, on a assisté au contraire à une rigidification. Il est désormais extrêmement difficile de ne serait-ce qu'émettre des doutes sur la pertinence de certaines formes orthographiques et règles de grammaire sous peine d'être considéré comme un traître à la Nation. L'édifice est devenu plus que jamais intouchable.

Les principales victimes de cette situation, ce sont les générations successives d'élèves qui ont dû subir un enseignement dogmatique laissant peu de place à la réflexion et à l'intelligence. Et force est de constater qu'en l'état actuel de l'orthographe et de la grammaire, aucune méthode pédagogique, aussi perfectionnée soit-elle, ne permettra d'apprendre simplement et intelligemment les bases requises pour s'en sortir dans la vie sociale et professionnelle. Les notions et informations à connaître seront forcément pléthoriques et imprévisibles par le seul raisonnement.

Nous sommes donc confrontés collectivement à une situation de blocage. On peut observer au quotidien les ravages du poids de la norme sans que quiconque ne s'en offusque : disqualification de propos à cause de quelques fautes d'orthographe, difficultés d'accès à l'emploi, au droit et à l'Administration, taux d'illettrisme, moqueries, échec scolaire. On en est même arrivé à considérer comme tout à fait normal de subir ces désagréments. Et dans le meilleur des cas on se dit que, de toute façon, l'on ne peut rien y faire.

Au-delà des conséquences sociales bien visibles, la norme a un impact potentiellement ravageur sur la langue elle-même. Pour s'en rendre compte, il faut connaître le fonctionnement réel de la langue française, dans son versant oral et écrit, et ne pas se laisser bercer par le discours normatif ambiant. Il suffit pour cela d'observer le degré d'adéquation entre la norme et les usages, de voir dans quels cas ils rentrent en contradiction et les conséquences que ces dissonances provoquent. Si le nombre de divergences est important, il y a un risque de dérèglement linguistique, à l'image de ce qu'il se passe pour le climat. Et c'est sans doute la situation dans laquelle se trouve le français aujourd'hui.

Ma tâche consiste à alerter et à mettre en lumière le péril qui pèse sur l'avenir de la langue française en l'absence de mesures adaptées. L'enjeu est de taille car une fois que la distance entre le français quotidien et le français normatif sera trop importante, il y aura un risque de scission. Si la carte s'éloigne de manière trop importante du territoire, il y a tout lieu de penser que nous aurons du mal à savoir où nous allons.

La moitié de cet ouvrage a été consacrée à définir ce qu'est le bon usage (la carte) et à mettre en lumière les problèmes que posent l'orthographe et la grammaire. Il me faut maintenant passer à la seconde partie de la présentation, et donc à la défense et illustration de la langue française ordinaire, parlée et écrite au quotidien. Dit autrement, je vais m'attacher désormais à la description du territoire linguistique.



# LE TERRITOIRE : LA LANGUE FRANÇAISE ORDINAIRE

## Ferdinand Brunot : le précurseur

Pour débiter cette seconde partie sur le fonctionnement de la langue française, quoi de mieux que d'évoquer un être singulier qui a profondément marqué les recherches en linguistique française. Nombreux sont les auteurs et chercheurs qui dénoncent depuis longtemps le décalage qui existe entre la langue réelle, d'un côté, et la forme normative et son enseignement, de l'autre. À certaines périodes, les critiques ont d'ailleurs été virulentes. Et des appels à une réforme radicale de l'orthographe ont vu le jour à plusieurs reprises.

Parmi les illustres représentants de ce courant réformateur, on peut citer Ferdinand Brunot. Ce linguiste, professeur d'histoire de la langue française à la Faculté des Lettres de Paris, ancien élève de l'École normale supérieure de la rue d'Ulm, reçu premier à l'agrégation de grammaire, est très engagé dans le combat contre la norme notamment orthographique. Et on ne peut pas dire qu'il y va par le dos de la cuillère (ou cuiller). Or, il sait de quoi il parle. En effet, Ferdinand Brunot est à l'origine d'une monumentale *Histoire de la langue française des origines à 1900*, une œuvre comptant une dizaine de volumes et plusieurs milliers de pages.

En 1905, il écrit une lettre ouverte au ministre de l'Instruction publique au sujet d'une réforme de l'orthographe qu'il appelle de ses vœux. Cette lettre aborde des sujets qui sont toujours d'actualité, fait le point sur toutes les incohérences de l'orthographe et lève les unes après les autres toutes les objections avancées par les opposants à une réforme. Sa lettre commence par une citation d'un de ses livres, qui donne une petite idée de sa liberté de ton :

« Il est possible que le hasard de la politique amène un jour au ministère un homme assez instruit pour savoir que le préjugé orthographique ne se justifie ni par la logique, ni par l'histoire, mais qu'il se fonde sur une tradition relativement récente, formée surtout d'ignorance, assez intelligent aussi pour comprendre que rien ne sera fait pour le progrès de l'enseignement primaire, tant que de si courtes années

d'études devront être employées principalement à enseigner aux enfants à lire et à écrire, comme en Chine<sup>52</sup>. »

Et ci-dessous, quelques-unes de ses meilleures punchlines (comme on dirait aujourd'hui) :

« Si l'analyse stérile et verbale est un mal, au moins est-ce un mal intermittent : l'orthographe, elle, est le fléau de tous les jours<sup>53</sup>. »

« Est-il nécessaire de les conserver [les mauvaises habitudes] ? Font-elles, elles aussi, comme les aberrations orthographiques, partie de la tradition nationale<sup>54</sup> ? »

« Le public serait curieux de savoir ce qui resterait de la Grammaire de l'Académie si on n'y avait mis que les rapports "formés naturellement" et les règles que l'usage a établies. Que subsisterait-il par exemple des règles d'accord du participe passé avec *avoir*, toutes arbitraires, ou de la distinction des participes présents et des adjectifs verbaux, imaginée par l'Académie elle-même en 1679<sup>55</sup> ? »

---

52. Ferdinand Brunot, *La Réforme de l'orthographe. Lettre ouverte à M. le Ministre de l'Instruction publique*, Armand Colin, 1905.

53. Ferdinand Brunot, *L'Enseignement de la langue française. Ce qu'il est – ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire*, Armand Colin, 1919.

54. *Ibid.*

55. Ferdinand Brunot, *Observations sur la grammaire de l'Académie française*, Droz, 1932.

De nos jours, nous n'avons plus l'habitude d'entendre des prises de position aussi radicales et cette liberté de parole dans les débats sur la langue. Du moins sont-elles médiatiquement invisibles et remplacées par des tribunes allant clairement dans le sens d'une défense immodérée de la norme. Et sans doute qu'une personne proférant de tels propos dans l'espace public serait immédiatement réprimandée sur les réseaux sociaux et dans la sphère médiatique. C'est le signe que la société française a régressé sur le sujet.

Ferdinand Brunot est également à l'origine des *Archives de la parole*, qui représentent sans doute le premier recueil d'enregistrements de français parlé, composées de trois cents enregistrements. C'est une prouesse pour l'époque, étant donné les contraintes et la fragilité des supports d'enregistrement. Brunot se lance également dans l'élaboration d'un atlas linguistique phonographique de la France. C'est donc un chercheur qui connaît parfaitement l'histoire du français et qui s'est aussi beaucoup intéressé à la langue de ses contemporains, à l'écrit comme à l'oral. Il est parfaitement conscient du décalage qui existe déjà au début du xx<sup>e</sup> siècle entre la langue recommandée par les puristes et les usages de tous les jours.

## Les usages

Comme nous l'avons vu, les grammairiens et les académiciens prétendent qu'ils ont pour seul maître l'usage. Mais ce qu'ils appellent « l'usage » est en fait un objet insaisissable. Si Vaugelas s'appuie sur les productions entendues à la cour du roi ou lues chez les écrivains de référence de l'époque, en dernier ressort, il décidait en fonction de son propre jugement. Et depuis, la pratique n'a que peu évolué, excepté qu'elle ne s'appuie presque plus sur des productions actuelles mais plutôt sur une tradition.

L'usage, de son côté, peut être défini comme l'utilisation effective de la langue. Il s'agit des pratiques des locuteurs, à l'oral et à l'écrit. Contrairement à la norme, conçue comme homogène (il y a une bonne forme à employer et une seule), l'usage est varié. Pour cette raison, on utilise souvent le pluriel (les usages) plutôt que le singulier (l'usage).

Pour rendre compte des usages de manière étendue, il est nécessaire d'observer des ensembles de textes et de transcriptions d'enregistrements. Le linguiste a alors pour tâche de représenter de manière organisée ce qu'il a sous les yeux. Il ne juge pas positivement ou négativement du plus ou moins grand respect de la norme. Il essaie simplement de rendre compte des structures employées par les locuteurs. C'est donc une activité permettant de déterminer objectivement la composition d'une langue à un moment donné, ses évolutions récentes, etc. On peut, par exemple, essayer

de dater, à partir de textes produits à différentes époques, l'apparition d'un mot ou d'un sens.

Cette pratique, courante chez les linguistes, vient se télescoper avec la conception normative de la langue. En effet, si on prend cette dernière comme référence, il est difficile de faire la différence entre des évolutions linguistiques et des formes considérées comme incorrectes. Il arrive même parfois que des tournures attestées dans la langue française depuis des décennies, voire des siècles, soient considérées comme des fautes et passent, à tort, comme étant des anomalies récentes. Inversement, des formes quasiment disparues de l'usage en français contemporain sont encore recommandées dans les ouvrages normatifs.

Le discours ambiant sur une dégradation récente de la langue vient de cette absence de prise en compte des textes diversifiés provenant de différentes époques. En étudiant d'autres productions écrites que des œuvres littéraires, on s'aperçoit que les « fautes » sont les mêmes depuis très longtemps. Et même dans les œuvres littéraires, on est souvent étonné de trouver des usages déviants. En diversifiant les sources, on constate aussi que le niveau en langue n'est pas en train de baisser par rapport à ce qu'il était il y a un siècle si l'on prend l'ensemble de la population.

En guise d'illustration, voici un extrait d'une lettre envoyée par une femme à son époux en 1915, montrant notamment le fait que la transposition par écrit posait des problèmes du même type que ce que nous connaissons actuellement.

« cher Epous et bien papa cher fils je repons a ta lettres quil nous a fait plaisir de savoir que tu et enbonne santés car il anet de mème pour nous je pense cher Laurent que tu a recue la lettres tu petit drapeaus que jais envoiers te suite que tu auras recue tu me le feras savoir tu me dit que sai pour manvoier ta photot je te dirais que nous languison de la voir car charles a envoiers la sienne et sa fenme et bien contate de la voir<sup>56</sup> »

Dans l'autre extrait ci-dessous, on peut relever l'absence du *ne* de négation et la formule plutôt employée à l'oral *eh bien* (écrite *est bien*).

« [S]i parfois tu peut me faire parvenir deux autre pièce allemande est bien cela me ferait plaisir car j'en ferait faire une broche en souvenir de la guerre 1914-15 si cela te derange pas<sup>57</sup>. »

Ici, nous avons bien affaire à des usages réels non littéraires de la langue, usages que nos habitudes ne nous ont pas préparés à observer avec bienveillance, mais seulement à rejeter comme autant de mots informes. On voit bien, à la lecture de ces lettres, que nous sommes très loin du respect de la norme.

Mais même en prenant en compte uniquement des productions élaborées par des locuteurs expérimentés, la norme

56. Corpus 14, Lettre d'une femme à son époux, 1915.

57. Corpus 14, Lettre d'une femme à son beau-frère, 1915.

n'est pas nécessairement respectée et, pour certaines tournures, de manière majoritaire. Par exemple, selon vous, respectons-nous systématiquement la recommandation ci-dessous faite par l'Académie française quand nous écrivons et quand nous parlons ?

« *Tout à coup, tout d'un coup* : Ces deux locutions, très proches phonétiquement, sont de plus en plus employées indifféremment, mais leur sens n'est pas le même. *Tout à coup* signifie "soudainement", alors que *tout d'un coup* signifie "en une seule fois", "en même temps". Efforçons-nous de ne pas les confondre.

On dit : *Tout à coup, l'orage a éclaté*

On ne dit pas : *Tout d'un coup, l'orage a éclaté*<sup>58</sup> »

Pour ma part, je suis à peu près sûr de ne pas respecter cette recommandation, car ces deux locutions sont devenues interchangeables, même si je pense employer *tout à coup* plus fréquemment que *tout d'un coup*. Que je lise ou emploie l'une ou l'autre, je ne perçois aucune différence de sens car les mots composant ces deux locutions ne sont plus interprétables. Je peux donc me forcer à le faire de manière totalement artificielle, mais cela ne fait pas partie de mon usage de la langue.

Si j'étais le seul à commettre ces méprises, on pourrait me taxer de déviance personnelle. Or, on trouve des exemples déviants de *tout d'un coup* chez un certain Marcel Proust :

---

58. Académie française, *Dire, ne pas dire*, Philippe Rey, 2014.

« Et chaque fois la lâcheté qui nous détourne de toute tâche difficile, de toute œuvre importante, m'a conseillé de laisser cela, de boire mon thé en pensant simplement à mes ennuis d'aujourd'hui, à mes désirs de demain qui se laissent remâcher sans peine.

Et **tout d'un coup** le souvenir m'est apparu<sup>59</sup>. »

Et on trouve également des occurrences de *sous l'emprise de X* chez des auteurs comme François Weyergans, Jean-Marie Gustave Le Clézio, Simone de Beauvoir et George Sand.

Il est possible que l'absence de distinction de sens entre *tout à coup* et *tout d'un coup* ainsi que l'utilisation de *sous l'emprise de X* soient majoritaires dans la population française, et cela malgré le poids considérable des vecteurs de norme. Si tel est le cas, cela ne voudrait-il pas dire que l'usage a évolué pour ces locutions ?

On pourrait penser qu'il s'agit de cas isolés mais que, dans l'ensemble, la norme reflète bien l'usage majoritaire. En l'absence d'un ouvrage de référence basé sur l'usage, il n'est pas évident de connaître précisément l'étendue du territoire couvert par la norme. Mais il est clair que de nombreuses formes ne sont pas employées en respectant les recommandations, y compris chez les écrivains et les journalistes. Si une majorité de locuteurs, en incluant les « bons » auteurs, emploient des tournures différentes de la norme, cela ne signifierait-il pas qu'il s'agit d'un fonctionnement entériné

<sup>59</sup>. Marcel Proust, *Du côté de chez Swann*, Grasset, 1913.

par l'usage ? Et ne faudrait-il pas les enregistrer dans les ouvrages de référence en suivant le principe selon lequel l'usage est le seul maître ?

Pour considérer qu'elles font partie de l'usage, il faut que les tournures recommandées soient réellement utilisées par une partie significative de la population, ce qui n'est pas systématiquement le cas. La norme a acquis un tel degré de sophistication, de complexité et de déconnexion du français contemporain que personne ne peut la maîtriser intégralement. La seule solution pour être sûr de respecter le bon usage, c'est d'avoir des ouvrages de référence ou un bon correcteur grammatical.

L'exemple des interrogatives est instructif pour illustrer la logique conservatrice de la norme. La forme la plus ancienne d'interrogation est la forme à inversion du sujet et du verbe. Or, c'est également la moins naturelle en français ordinaire contemporain et la plus éloignée du fonctionnement ordinaire de la langue. Tout comme le *ne* de négation, cette tournure doit sans doute son maintien à son enseignement dans toutes les écoles de France.

Bref, figer la norme peut revenir à jouer les apprentis sorciers. Et cela peut avoir pour conséquence de modifier le développement naturel de la langue, voire de créer des monstres linguistiques. La conservation à tout prix d'un choix normatif ou les tentatives d'élimination d'une tournure considérée comme déviante peuvent engendrer des erreurs supplémentaires dans l'usage. La langue est un écosystème, et comme dans tout écosystème, chaque

intervention humaine devrait être soigneusement pesée sous peine de dérèglement linguistique.

Il existe donc un écart entre la norme et les usages, allant parfois jusqu'à la marginalité de l'emploi normatif, alors que ce dernier a généralement été enseigné auparavant. Et cela n'est guère étonnant quand on sait comment fonctionne une langue. Une langue vivante n'est pas réductible à ses formes recommandées. Elle est par essence plurielle et le réceptacle d'une diversité d'usages. D'où l'importance d'en connaître le fonctionnement pour évaluer la pertinence d'une forme normative.



## Comment fonctionne une langue

Comme nous l'avons vu, il y a une confusion très répandue dans la société française : quand on touche aux conventions d'écriture, les locuteurs ont l'impression que l'on touche à la langue. C'est sans doute ce qui explique les réactions de rejet lorsqu'il a été question, en 2015, d'introduire des changements orthographiques dans les manuels scolaires, alors même que ces rectifications étaient officiellement reconnues depuis 1990, soit vingt-cinq ans plus tôt.

En effet, si l'on pense que supprimer l'accent circonflexe dans certains mots revient à modifier la langue, on ne peut que s'opposer à une telle intervention. Or, que l'on écrive *paraître* ou *paraitre*, cela n'a aucune incidence sur les mécanismes linguistiques sous-jacents. D'autant que l'accent circonflexe sert ici à garder la trace d'un ancien « s » qui a disparu, justement par évolution des conventions graphiques. Cela modifie seulement la représentation visuelle des mots, qui a connu de nombreuses retouches au cours du temps sans pour autant altérer la langue. Et, bien évidemment, la suppression d'un accent circonflexe dans un mot n'a strictement aucune incidence sur la langue parlée.

Mais rentrons un peu plus dans le détail. L'image par défaut de la langue française, c'est celle de sa forme écrite normative. Et cette conception est tellement intériorisée qu'un francophone qui ne s'exprime pas correctement, à l'écrit comme à l'oral, s'expose à entendre des propos aussi

aimables que « tu ne parles pas français » ou « apprends à écrire avant de parler ». Cela peut même totalement discréditer la pensée ou l'argumentation de quelqu'un juste parce qu'il a fait quelques fautes d'orthographe ou de grammaire.

La recherche de « perles » dans les messages échangés sur Internet ou dans les copies d'élèves est devenue un sport national. Bref, tout le monde scrute le langage employé par autrui, à tel point que certaines personnes n'osent plus prendre la parole ou écrire, de peur de faire des fautes et ainsi d'être jugées négativement. Un concept a même été créé pour rendre compte de ce phénomène : on appelle cela « l'insécurité linguistique ». Et son pendant est l'hypercorrection, c'est-à-dire le fait de se tromper par excès de zèle normatif.

Ce constat malheureux a été fait bien avant l'invention d'Internet, notamment par le linguiste Charles Bally. La citation ci-dessous date de 1930.

« C'est la peur d'être nous-mêmes qui paralyse notre élocution ; le conformisme nous enlève toute spontanéité<sup>60</sup>. »

Cette image d'une langue idéalisée poussant au conformisme est la conséquence d'une construction historique dont j'ai esquissé les contours dans la première partie. Les forces qui ont œuvré à l'édification de cette idéologie linguistique

60. Charles Bally, *La Crise du français. Notre langue maternelle à l'école*, textes des conférences données en 1930 en Suisse, 2004.

ont été d'une redoutable efficacité en donnant l'image rassurante d'un code régulier à appliquer de manière systématique, alors que les langues vivantes possèdent des limites mouvantes et évoluent en permanence.

Quand on travaille dans le domaine de la recherche en linguistique, on sait qu'il est difficile de cerner précisément ce qu'est une langue car on ne connaît pas encore parfaitement les mécanismes permettant d'accéder à leur fonctionnement. D'où le caractère rassurant de la norme qui délimite un seul ensemble homogène valable en toutes circonstances. Mais une langue vivante est hétérogène par nature. Il y a un ensemble de paramètres qui vont avoir une incidence sur les productions linguistiques des locuteurs. On peut citer, bien évidemment, l'influence de la norme, mais aussi la situation de parole, l'esthétique (quand on écrit un roman ou un poème, par exemple), les langues étrangères (emprunts), la zone géographique d'appartenance du locuteur, le statut social, les capacités du cerveau, le fait que le message soit produit à l'oral ou à l'écrit, etc.

Les formes linguistiques employées ne peuvent donc pas être les mêmes pour tous et partout. Chaque locuteur, chaque groupe va bricoler sa propre variété en respectant un certain nombre de principes ancrés dans la langue, principes qui sont plus souples qu'on ne le pense habituellement. Mais les bases sous-jacentes doivent rester les mêmes pour considérer qu'il s'agit de la même langue.

Autre phénomène à considérer : on ne conçoit pas un message de la même façon quand on parle spontanément et

quand on écrit en pesant bien chaque mot, chaque expression employée. Il y a des contraintes physiologiques. Dans un cas, le cerveau élabore en temps réel ce que l'on veut dire. Le message est alors produit vocalement. Dans l'autre situation, le cerveau dispose de plus de temps, la rédaction est manuelle (écriture manuscrite ou au clavier d'ordinateur). De plus, durant une conversation en face-à-face, on ne peut pas s'interrompre trop longuement pour réfléchir à la formulation à employer. De ce fait, il est extrêmement difficile, voire impossible, de produire spontanément à l'oral des messages ayant la forme que l'on trouve dans des écrits élaborés parfaitement conformes au bon usage. En conclusion, l'activité consistant à évaluer toutes les productions langagières à l'aune du seul français écrit standard aboutit forcément à les déconsidérer.

Sans support écrit, même les plus éminents académiciens ne produisent pas uniquement des énoncés correspondant au français soigné qu'ils défendent, y compris dans des contextes médiatiques où la parole est surveillée. En voici quelques exemples (absence du *ne* de négation, dislocations en tous genres) :

« Euh **la trame elle** est un peu donnée dans le titre [...] alors **les propos de Nadine Morano** je n'en pense rien de spécial<sup>61</sup>. »

« Eh bien **le fait c'est que** j'ai décidé un jour de me remarier<sup>62</sup>. »

61. Alain Finkielkraut dans l'émission *On n'est pas couché*, 2015.

62. Erik Orsenna dans l'émission *C à vous*, 2016.

« Peut-être que tout le monde la connaît pas [...] Peut-être que **une leçon de ce livre c'est qu'est-ce qu'il faut faire pour devenir un écrivain**<sup>63</sup>. »

« **L'Académie** vous savez **elle** est mêlée de très près à ces courants<sup>64</sup>. »

Certaines de ces tournures sont exactement les mêmes que celles qui ont fait dire que François Hollande parlait comme un enfant. En réalité, ils utilisent juste des tournures normales, ordinaires en français parlé. On pourrait donc tout aussi bien dire que François Hollande parle comme un académicien ou que les académiciens parlent comme des enfants. On voit bien ici que c'est le point de vue sur la personne qui est important plus que ses productions langagières. Qui oserait affirmer que les académiciens parlent comme des enfants ?

Quand on observe des productions réelles, à l'oral comme à l'écrit, on s'aperçoit que derrière l'apparent chaos, il existe une colonne vertébrale et cette colonne vertébrale n'a pas grand-chose à voir avec la norme. Mais la formation que nous avons reçue à l'école ne nous a pas dotés des outils pour observer les régularités de la langue ordinaire quotidienne. Au contraire, nous avons appris à rejeter de manière dédaigneuse tout ce qui s'éloigne du bon usage. Ces

---

63. Jean d'Ormesson dans l'émission *On n'est pas couché*, 2016.

64. Jean d'Ormesson dans l'émission *Samedi soir*, 1972.

formes se situent en dehors du champ de l'analyse et sont même considérées comme la négation de la grammaire.

En définitive, une langue est un système, c'est-à-dire qu'elle obéit à un ensemble de règles, de principes généraux. Au départ, quand on apprend notre langue maternelle, ces règles sont spontanées et inconscientes. Le tout jeune enfant est un « aspirateur à langage » et s'appuie sur les productions linguistiques qui l'entourent afin de bricoler ses propres règles. C'est uniquement en écoutant et en produisant lui-même du langage que le jeune enfant apprend, et non à partir de règles formulées de manière explicite. C'est un peu comme s'il s'intéressait à un jeu de société dont il ne connaissait pas les règles et qu'il essayait de les déduire uniquement en observant les joueurs puis en tentant lui-même des actions. Et rapidement, il va produire des mots qu'il n'a jamais entendus en faisant des hypothèses sur les formes possibles. Par exemple, *il a mouru* à partir de *il a couru* ou *vous faisez* à partir de *vous plaisez*. C'est un mécanisme central dans l'acquisition du langage.

Marie Leroy-Collombel<sup>65</sup> cite des exemples d'essais de conjugaison de verbes au futur produits par des enfants à l'oral : *le petit chien il savra pas son nom* chez une enfant de 3-4 ans, mais aussi d'autres formes telles que *dormra*, *dizra*. On peut émettre l'hypothèse que ces mots, que l'enfant n'a jamais entendus auparavant, ont été obtenus à partir

65. Marie Leroy-Collombel, « Développement des compétences narratives : analyse longitudinale des récits d'un enfant entre 2 et 4 ans », *Récits d'enfants et d'adolescents. Développements typiques, atypiques, dysfonctionnements*, revue ANAE, n° 124, 2013, pages 247-253.

de la forme verbale à l'imparfait : *savait* > *savra*, *dormait* > *dormra*, *disait* > *dizra*.

Il faut être conscient qu'en français, la forme de base la plus fréquemment utilisée dans les conjugaisons est justement la forme à l'imparfait (et non l'infinitif). L'enfant a donc émis une hypothèse qui met en évidence des intuitions pertinentes concernant le fonctionnement de la langue, même si cela ne lui permet pas de produire la forme correcte attendue. D'où l'intérêt de ne pas s'arrêter à la seule production de la forme normative pour savoir si les mécanismes d'acquisition du langage sont en place. Cela met en lumière l'importance d'avoir une norme aussi proche que possible de ces mécanismes.

On voit bien, dans les exemples précédents, que l'enfant a perçu spontanément le fonctionnement de la langue et que l'évolution de sa réflexion linguistique se voit à travers ses erreurs. Les formes erronées vont progressivement tendre vers les formes normées par l'intermédiaire de l'intervention des adultes. Mais il faut être conscient que les formes normatives représentent bien souvent des écarts par rapport aux régularités générales (et non l'inverse). Si ça n'était pas le cas, les enfants produiraient spontanément la tournure correcte. Les temps verbaux les plus irréguliers, comme le passé simple (qui n'a de « simple » que le nom), vont être appris avec beaucoup de difficultés et presque au cas par cas, d'autant qu'ils sont peu fréquents dans les usages ordinaires quotidiens.

Dans l'utilisation d'une forme, la fréquence peut jouer un rôle important, même si cette forme ne fait pas preuve de régularité. C'est ainsi que les verbes les plus fréquents et les plus irréguliers vont être employés assez rapidement de manière correcte par les enfants. C'est le cas des conjugaisons des verbes *avoir*, *être*, *faire* et *aller*. C'est également leur fréquence d'emploi qui explique que ces conjugaisons se soient maintenues en français et qu'elles puissent être mémorisées.

Dans un second temps, notamment grâce à la scolarisation, une série d'instructions explicites va venir s'ajouter chez l'enfant à ce premier stock de règles acquises spontanément. Cette activité est généralement associée à l'écrit et l'enfant va alors découvrir un nouveau monde qui lui est totalement inconnu. S'il savait déjà dire *les enfants sont gentils*, il va apprendre que *les enfants* est le sujet, *sont* le verbe et *gentils* l'attribut du sujet. Il va également apprendre que le verbe et l'adjectif s'accordent avec le sujet. Ce qu'il appliquait inconsciemment et ne pratiquait qu'oralement prend la forme de règles à mémoriser, avec des extensions possibles qui ne se rencontrent qu'à l'écrit. De nombreuses difficultés vont apparaître dans ce passage de l'oral vers l'écrit (découpage en mots, orthographe, etc.), qui est loin d'être un transfert transparent, comme le montre l'exemple précédent où les marques de pluriel dans *enfants* et *gentils* ne s'entendent pas.

Les règles normatives font principalement partie de ce savoir qui apparaît dans un second temps et sont

étroitement liées à l'écrit. Elles vont alors venir s'ajouter au premier stock grammatical de l'enfant et être plus ou moins intégrées à son système langagier. Ce savoir peut prendre l'apparence de règles ou de listes à apprendre par cœur (comme les tableaux de conjugaison) ou, plus simplement, cela peut être le résultat de corrections systématiques par reformulation de l'adulte. Si l'adulte se contente de condamner la formulation utilisée sans proposer la version correcte, cela s'avérera forcément inefficace.

Toutefois, la somme des instructions normatives ne représente pas un système régulier conforme au fonctionnement de la langue. Les très nombreuses « exceptions » obligent à apprendre le français normatif presque au cas par cas. Et les interférences possibles entre les formes appartenant à la grammaire normative et celles faisant partie de la grammaire spontanée de l'enfant sont peu étudiées. On peut toutefois observer que cela ne se passe pas toujours de manière harmonieuse car l'insertion d'une forme normative peut troubler l'acquisition en cours. Ce phénomène d'interférence est visible lorsque les enfants emploient des formes déroutantes. Dans ce cas, cela donne l'impression qu'ils utilisent une langue étrangère en déconnectant complètement leurs connaissances initiales.

Ferdinand Brunot cite l'exemple d'un enfant qui, s'étant trompé de tableau de conjugaison, récite de manière imperturbable avec l'auxiliaire *avoir*.

« Imparfait : *j'avais arrivé en retard.*  
Passé défini : *j'eus arrivé en retard.*  
Passé indéfini : *j'ai eu arrivé en retard, etc.*<sup>66</sup> »

Il décrit également cette autre scène :

« En voici un autre qui, avec une conscience scrupuleuse, sans une seule faute sur les terminaisons, qu'il reproduit évidemment d'après le modèle de *finir*, conjugue *se mal tenir*, et qui, se trompant de radical, écrit sans broncher les 24 formes des 4 premiers temps de l'indicatif de la manière suivante :  
Présent : *je malteis, tu malteis, il malteit, nous malteissons...*  
Imparfait : *je malteissais, tu malteissais...*  
Passé indéfini : *j'ai maltei*<sup>67</sup>... »

En définitive, la langue est un objet complexe et multiforme qui s'éloigne de manière significative de sa seule dimension normative. La norme n'est pas la langue. En outre, la norme est censée servir de forme médiane en vue de faciliter la communication sur tout le territoire, l'accès aux documents administratifs, aux informations importantes, etc. Mais, pour le français, ce n'est pas le cas et on ne voit pas quelle est la pertinence de la rendre complexe à acquérir. Ou plutôt si, on la voit très bien. Il s'agit en réalité d'un outil permettant de sélectionner des individus, à travers notamment des concours et des examens,

66. Ferdinand Brunot, *L'Enseignement de la langue française, op. cit.*

67. *Ibid.*

de faire le tri entre celles et ceux qui la maîtrisent et les autres. Et le plus problématique, c'est que cette sélection recoupe, de manière assez troublante, des différences de nature socioéconomique. Quand on sait, en plus, que la maîtrise du français scolaire est un élément indispensable pour les autres matières (lecture des exercices et des leçons, rédaction des réponses), on comprend qu'une partie importante de l'échec scolaire puisse venir de la non-appropriation de ce code.

Là où le travestissement de la norme est redoutable, c'est qu'elle transforme une inégalité scolaire dont l'origine se situe dans la société (inégalités de revenus, culturelle, etc.) en inégalités dont la responsabilité incombe à l'individu lui-même, incapable d'apprendre sa propre langue. Et cela peut aller jusqu'à la conclusion que l'absence de maîtrise de la norme est une pathologie du langage.

« *Bref*, en réduisant les “inégalités devant l'école” à des inégalités de compétence linguistique, en traitant cette compétence comme une aptitude sociale plus ou moins bien acquise, et cela dès les premières années de la vie, selon les caractéristiques du milieu familial, et en distribuant les usages linguistiques de classe selon une hiérarchie unidimensionnelle et absolue, les théories de la déprivation [...] naturalisent la déprivation linguistique et lui donnent l'apparence d'un handicap

originel (et presque d'une tare génétique) : la liquidation de l'inégalité scolaire devient une affaire d'orthophonie<sup>68</sup>. »

En plus des effets négatifs pour une partie de la population, qui accède plus difficilement à la variante de prestige, cela donne au français l'apparence d'une langue particulièrement difficile à apprendre et peut détourner de son apprentissage un grand nombre de locuteurs.

Pour finir, il est nécessaire de se préoccuper de savoir quelle proportion de citoyennes et de citoyens adultes est capable de comprendre des textes politiques, journalistiques, administratifs, juridiques (en plus des personnes en situation d'illettrisme). Pour ce faire, il faudrait s'assurer qu'ils sont en mesure de lire et de comprendre ces textes, sans forcément savoir rédiger de la même façon. Ainsi, pour des usages rares ou complexes, que tout le monde n'a pas l'occasion d'employer, il faut au moins pouvoir les saisir s'il s'agit de tournures que tout citoyen doit savoir décoder dans sa vie quotidienne. À l'heure actuelle, rien n'indique que ce soit le cas.

On peut élargir cette réflexion aux productions orales. Par exemple, tous les citoyens sont-ils capables de comprendre les actualités à la radio ou à la télévision eu égard au fait qu'il s'agit d'oral lu, généralement assez complexe ? Sont-ils en mesure de comprendre le langage employé dans l'enceinte d'un tribunal lorsqu'ils sont les accusés ou les victimes ? Ces interrogations soulèvent un problème démocratique

---

68. Pierre Bourdieu et Luc Boltanski, « Le fétichisme de la langue », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1, n° 4, 1975.

de fond à propos de l'accessibilité des informations de première nécessité. Dans ces conditions, comment s'informer, choisir un programme ou un candidat dans le cadre d'une élection, connaître la loi que nul n'est censé ignorer ?

Pour essayer de mieux comprendre ce problème d'accès à l'information, on peut schématiquement présenter la situation du français contemporain comme étant une langue qui comporte deux grammaires. Ces deux grammaires coexistent et entretiennent une relation assez complexe.



## Les deux grammaires

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, il existe deux types de savoir sur la langue de natures profondément différentes. Le premier est basé sur l'écoute des énoncés produits par l'entourage du jeune enfant, sur les interactions qu'il a et sur ses propres productions et essais. C'est ainsi que l'on acquiert sa langue maternelle : on construit son lexique (les mots que l'on utilise) et les règles qui permettent de combiner les mots. À cela peuvent s'ajouter des interventions sous forme de corrections lorsqu'une forme est erronée. La forme correcte sera alors intégrée au langage de l'enfant, mais ne sera pas forcément utilisée de manière systématique. Cela explique pourquoi, quand nous parlons spontanément, un *vous faites* malencontreux sort de notre bouche, même si nous nous corrigeons immédiatement après. Il s'agit d'une résurgence de la règle intériorisée lors de l'apprentissage de l'oral.

On a donc affaire à une première compétence langagière basée sur des régularités construites instinctivement par les enfants, avec éventuellement quelques parasitages de formes normatives, déviantes du point de vue des règles intériorisées. La quantité de tournures parasites utilisées par les enfants est fonction de la plus ou moins grande maîtrise du langage soigné de leur entourage et de leur exposition aux textes écrits *via* des séances de lecture d'histoires. Cela est donc très différent d'un milieu familial à un autre.

En conséquence, on peut observer très tôt des disparités importantes dans l'utilisation de tournures normatives. Avant même l'entrée à l'école maternelle, les enfants auront déjà un langage fortement différencié, plus ou moins éloigné des attentes scolaires. L'inégalité d'accès au langage légitime est donc précoce et peut s'amplifier au cours de la scolarité. Toujours est-il que le fonctionnement du langage chez l'enfant ne repose pas sur les mêmes mécanismes que celui d'un adulte lettré.

Claire Blanche-Benveniste appelle ce premier type de savoir langagier « grammaire première<sup>69</sup> », à savoir l'ensemble des règles acquises spontanément sans avoir besoin de recourir à un enseignement explicite. C'est en quelque sorte la grammaire maternelle (au sens de langue maternelle). Dans cette grammaire, les unités langagières que les enfants manipulent sont différentes de celles de l'écrit. L'orthographe, notamment, est inexistante au sein de ces premières connaissances linguistiques, de même que certaines tournures telles que : *mangeant des bonbons j'ai eu mal au ventre, j'en connais la fin, dit-il, qu'en faites-vous*. Sans doute une personne lettrée ne voit-elle aucun problème à l'emploi de ces tournures, mais il faut être conscient qu'elles sont absentes des productions orales d'une partie de la population, et notamment de celles des enfants.

Un second type de savoir vient plus tard, au moment de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ou de

69. Claire Blanche-Benveniste, « Grammaire première et grammaire seconde : l'exemple de *en* », *Recherches sur le français parlé*, 10, 1990, pages 51-73.

l'apprentissage de formes orales avancées. On l'appellera « grammaire seconde », toujours à la suite de Claire Blanche-Benveniste. Ce second stock de règles grammaticales se développe principalement dès la scolarisation en grande section de maternelle et en primaire. Au stock initial de règles découvertes très majoritairement de manière inconsciente, on va ajouter ou substituer de nouveaux principes appris consciemment et parfois entrant en contradiction avec les précédents. C'est à ce moment-là que l'enfant prend connaissance de l'existence de l'orthographe, apprend à segmenter en mots et en phrases graphiques, etc. Sa représentation de la langue en est profondément bouleversée.

Ce mécanisme d'apprentissage est très différent du mécanisme d'acquisition orale de la langue maternelle et l'enseignement va alors prendre la forme de la grammaire scolaire. En somme, il s'agit de ce que l'on nomme le français en tant que matière scolaire.

Mais, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, il ne s'agit pas d'un ensemble de règles cohérentes et harmonieuses accompagnant la grammaire première, mais plutôt de principes à apprendre, qui sont parfois contradictoires avec ceux déjà en usage chez l'enfant. Et de nombreuses règles n'ont aucune existence à l'oral. Par exemple, que l'on doive écrire dans une phrase *convainquant*, s'il s'agit d'un verbe, ou *convaincant*, s'il s'agit d'un adjectif, n'a aucune incidence sur le français parlé. D'où des difficultés récurrentes, ces notions abstraites pouvant être introduites

trop précocement dans l'histoire développementale de l'enfant, et donc inaccessibles à celui-ci.

Présenter de cette manière, cela change quelque peu l'analyse que l'on peut faire des questions de langue. Et comme l'a très bien montré Bernard Lahire<sup>70</sup>, les enfants de milieux défavorisés ont plus de mal à se conformer aux injonctions langagières de la grammaire seconde fortement liée à la dimension écrite de la langue.

Ce décalage entre ces deux formes de connaissances grammaticales ne date pas d'hier. Il s'est perpétué au cours de l'histoire de la langue. Le grammairien Louis Meigret décrit déjà une telle situation au xvi<sup>e</sup> siècle : « Nous écrivons un langage qui n'est point en usage, et usons d'une langue qui n'a point d'écriture en France. »

La grammaire seconde est tellement ancrée dans la conscience des francophones que la plupart d'entre eux pensent à cette forme de compétence quand ils parlent de la langue française comme si, en définitive, celle-ci se limitait exclusivement à la langue écrite élaborée. Or, il faut être conscient que deux types de savoir langagier existent.

Ainsi, quand on étudie une langue à partir de productions réelles, l'oral spontané est le plus apte à mettre en évidence les grands principes de sa grammaire. C'est la modalité dans laquelle l'écart est le plus faible entre la pensée et la production. Le français spontané exhibe le mieux le système linguistique central, majoritairement inconscient, alors que

70. Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Presses universitaires de Lyon, 1993.

le français écrit élaboré représente plutôt une construction basée sur des choix conscients au cours des siècles et nécessite une réflexion métalinguistique pour être mis en pratique. Sans connaissance de ce que sont un complément d'objet direct et un auxiliaire, il est impossible d'accorder correctement le participe passé ; sans avoir jamais entendu parler de ce qu'est un substantif épithète, on ne peut pas savoir qu'il ne faut pas faire l'accord dans *des plats maison* ou *des pulls orange*.

Il ne s'agit nullement de réduire le français à sa seule dimension spontanée. Toutes les productions langagières sont intéressantes à étudier et illustrent la richesse et la diversité de la langue. Il s'agit, dans tous les cas, d'inventions humaines extraordinaires. Mais ces inventions résultent, pour une part, d'une domestication de la langue et, pour une autre part, d'un usage plus instinctif. D'où la question philosophique vertigineuse qui vient à l'esprit : la langue est-elle une invention humaine devant à tout prix être domestiquée et régentée dans ses moindres détails ?

Si la langue française contemporaine était un légume, elle ne serait pas issue de l'agriculture biologique car elle n'a pas poussé naturellement. Elle appartiendrait plutôt à la famille des organismes génétiquement modifiés. Elle a fait l'objet de nombreuses interventions humaines au cours de son histoire, et de nos jours, on lui met des tuteurs pour l'empêcher de croître dans la direction qui l'intéresse. Comme pour les êtres vivants, il faut se demander si l'on n'est pas allé trop loin dans la « manipulation génétique »

que représentent le bon usage et l'orthographe du français afin de savoir si l'on n'a pas détraqué certaines évolutions.

Après ce bref détour par les deux formes de connaissances grammaticales, il me faut maintenant détailler les rapports complexes qu'entretiennent le français écrit et le français parlé.

## La distance entre écrit et oral

Les Français sont souvent étonnés quand ils prennent conscience de la distance qui existe entre les lettres qui composent les mots et leur prononciation. Ils pensent, à tort, que la prononciation reflète assez fidèlement la composition des mots écrits. Pourtant, les cas de dissonances sont nombreux, allant de formes conventionnelles comme *fusil*, *monsieur* ou *respect* à des formes stigmatisées comme *il vient* (prononcé « i vient ») ou *tu es parti* (prononcé « t'es parti »).

Théoriquement, c'est l'écrit qui devrait refléter au mieux la prononciation et non l'inverse. Mais par un renversement saisissant, ce n'est pas cette conception qui s'est imposée pour le français contemporain. Certains ont même proposé le principe d'une autonomie de l'écrit, à l'image de Jacques Derrida dans son ouvrage *De la grammatologie*. Et dans les faits, c'est effectivement ce qu'il se passe au moins partiellement. Certaines prononciations pourtant fort anciennes n'ont eu aucune incidence sur la transcription orthographique contemporaine. Par exemple, *il* prononcé « i » remonte à plusieurs siècles. Dans l'extrait ci-dessous datant de 1609, on peut voir que *qu'ils* a été transcrit *q'is*, indice que le « l » pouvait ne pas se prononcer déjà à cette époque. Il est d'ailleurs possible que le « l » dans *il(s)* ait disparu de la prononciation entre le XII<sup>e</sup> siècle et le XVII<sup>e</sup> siècle.

« [I]l faut concevoir une orthographe pour la grande part des François, qui ne savent mot de Latin, ni cognoissent lettre quelconque: comme marchans, & artizans parlans bien & correctement, & entendans bien se q'is dizent<sup>71</sup>. »

Ainsi, il existe une distance assez importante entre l'oral et l'écrit, distance entretenue, voire accentuée par les choix orthographiques.

Concernant la syntaxe, c'est-à-dire les règles de combinaison des mots et des groupes de mots, il n'y a pas de frontière nette entre l'oral et l'écrit (on peut trouver les mêmes formes grammaticales dans ces deux manifestations de la langue). Mais il existe des différences marquées entre oral spontané et écrit élaboré. Dresser une frontière intangible entre oral et écrit n'aurait pas grand sens car le rôle de l'écrit évolue notamment en fonction des avancées technologiques. Et cela a des conséquences sur les tournures utilisées.

On est passé de la gravure sur pierre à la copie manuscrite et à l'imprimerie, ce qui a eu des incidences sur la forme des textes (longueur, diffusion plus ou moins aisée, distances temporelle et géographique entre l'écrivain et le lecteur en fonction du support). Cependant, durant des siècles, les textes écrits avaient une caractéristique commune, à savoir qu'ils étaient majoritairement utilisés dans des contextes cérémonieux, religieux et formels et respectaient par conséquent les canons du genre.

---

71. Robert Poisson, *Alphabet nouveau de la vrée et pure ortografe fansoize*, 1609.

L'apparition des outils de tchat, des courriers électroniques et des SMS a rendu possibles des conversations instantanées par écrit et donc donné naissance à de nouvelles formes de communication moins surveillées. La relation qu'entretiennent l'écrit et l'oral est donc amenée à se reconfigurer en permanence en fonction, notamment, des évolutions technologiques. De nos jours, le célèbre dicton « les paroles s'envolent, les écrits restent » n'est plus opérant : les écrits ne sont pas tous destinés à rester et les paroles à s'envoler.

Toujours est-il que, de manière générale, on ne retrouve pas la même structuration linguistique par oral et par écrit. Il est donc nécessaire d'accompagner le basculement chez l'enfant de l'oral quotidien vers l'écrit scolaire. Pour ce faire, il faut lui donner la possibilité de produire par oral des formes de langage diversifiées, dont certaines doivent être proches des caractéristiques linguistiques des lectures scolaires<sup>72</sup>. La diversité des tournures employées serait donc un élément important dans le développement du langage chez l'enfant.

Mais le passage de l'oral à l'écrit est assez complexe car les mécanismes d'appropriation de l'un et de l'autre sont profondément différents et ces différences sont accentuées en français (comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent). À travers chaque médium, le locuteur va être obligé de tirer profit de la représentation des informations, à savoir, d'un

72. Emmanuelle Canut, « Quelles modalités d'interactions verbales entre enseignants et apprenants pour quelle maîtrise du langage oral et écrit ? », textes réunis et présentés par Jean-François Halté et Marielle Rispaïl, *L'Oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, 2005, pages 219-232.

côté, les sons, les syllabes, l'intonation, la gestuelle et, d'un autre côté, les lettres, les mots graphiques, la ponctuation. Ces informations de nature différente ont nécessairement un impact sur les structures linguistiques utilisées.

Ainsi, la présence d'une marque à l'écrit donne des indications et ces indications sont, par définition, absentes de l'oral si elles ne s'entendent pas. Et vice versa. Par exemple, en français parlé, on ne peut pas jouer sur la variation en nombre (différence singulier / pluriel) à l'aide des parenthèses, comme on le ferait à l'écrit : *leur(s) problème(s) / leur(s) voiture(s)*. Et même en éliminant l'utilisation des parenthèses, la différence entre singulier et pluriel n'est pas du tout marquée à l'oral pour de tels exemples : *leur voiture* se prononce de la même façon que *leurs voitures*.

Le problème, lorsque l'on s'intéresse au fonctionnement du français parlé, c'est qu'on le compare systématiquement à l'écrit standard. Du coup, chaque absence de marque, chaque tournure différente sera considérée comme une déficience, une lacune. Or, le mode d'élaboration du français parlé, d'autant plus sous sa forme utilisée spontanément, est profondément différent de celui du français écrit planifié et une comparaison avec ce dernier tend à dévaloriser son organisation pourtant élaborée.

Lorsque l'on parle de manière spontanée, on recourt généralement à d'autres tournures que celles attendues dans l'élaboration d'un écrit surveillé. Ce phénomène est lié aux conditions de production du discours en temps réel mais aussi au fait que les éléments qui permettent de véhiculer

les propos échangés sont de nature différente. Ainsi, et contrairement à une idée largement répandue, il est tout à fait normal de constater des écarts significatifs entre l'oral et l'écrit, sans pour autant considérer ces écarts comme des erreurs. En conséquence, il est important de porter un regard sans *a priori* sur les données si l'on veut entrevoir la richesse et la diversité du français, en essayant de ne pas considérer les formes conventionnelles et les notions forgées pour l'écrit comme des éléments à retrouver à tout prix dans toutes les productions langagières.

Par exemple, si l'on compare *je t'aime plus* et *je ne t'aime plus*, on dira que le premier énoncé est ambigu (s'agit-il d'une rupture imminente ou au contraire d'un surcroît de sentiments ?) et le second n'est pas ambigu grâce à l'ajout du *ne* de négation. On va donc en conclure que le *ne* de négation est un outil formidable car il permet de lever cette ambiguïté. Mais il s'agit là d'un raisonnement qui ignore les caractéristiques des canaux de communication.

En effet, à l'oral, on a la possibilité de jouer sur la prononciation. L'information qui est rendue à l'écrit grâce à la présence ou l'absence de *ne*, l'est à l'oral à l'aide de deux prononciations distinctes. Si je dis *je t'aime plus* (sans prononcer le « s » final), cela a pour signification que « je n'ai plus de sentiment pour toi ». En revanche, si je dis *je t'aime plusse* (en prononçant le « s » final), cela signifie que « je t'aime de manière plus importante ». Il n'y a donc pas d'ambiguïté concernant la forme orale mais seulement deux modalités différentes en fonction des moyens dont dispose chaque

médium. En définitive, c'est plutôt la forme écrite *je t'aime plus* qui est ambiguë, ne pouvant pas recourir à la prononciation. Et que dire du titre suivant : *Bientôt plus d'arbres plantés sur les places Charles III et Simone Veil*. Va-t-on couper les arbres ou bien en planter davantage ?

Dans ce qui suit, nous allons détailler les différences profondes qui existent entre oral et écrit en nous appuyant sur la recherche d'une définition de la notion de mot. Cette définition se doit d'être linguistiquement fondée et applicable à l'oral comme à l'écrit. Lorsque nous écrivons un texte, nous sommes habitués à le segmenter en premier lieu en mots graphiques et quand nous le lisons, la reconnaissance des mots graphiques accélère l'interprétation. Mais le mot graphique est une notion floue. Le découpage des textes repose en réalité sur des choix non systématiques et pas sur des unités linguistiques naturelles. Prenons l'exemple de *donne-le-moi* pour illustrer notre propos. Soit le passage suivant, extrait d'un texte littéraire :

« **donne-le-moi** tout de même, puisque je te le rendrai demain matin<sup>73</sup>. »

Dans *donne-le-moi*, a-t-on affaire à une ou trois unités linguistiques délimitées par des traits d'union ? Le trait d'union marque-t-il une segmentation en mots ?

---

73. Pierre Loti, *Suprêmes visions d'Orient*, Frantext, 1921.

Une question aussi simple que « Combien y a-t-il de mots dans *donne-le-moi* ? » n'a pas de réponse simple. En espagnol, *donne-le-moi* s'écrit *dámelo* en un seul bloc graphique alors que l'on y reconnaît, comme en français, les trois composants *dá* (*donne*), *me* (*moi*) et *lo* (*le*). Va-t-on alors dire qu'il y a un seul mot en espagnol et trois en français alors qu'il s'agit seulement de conventions d'écriture ?

De plus, la question de la segmentation en mots se pose différemment à l'oral, où il n'existe pas de découpage graphique. Mettons-nous à la place d'un tout jeune enfant qui apprend sa langue maternelle et qui n'a aucune connaissance de l'écrit. Sa représentation est forcément très différente de la nôtre, étant donné que nous sommes fortement influencés par nos nombreuses années de pratique de l'écrit.

Or, un jeune enfant n'a pas connaissance de l'orthographe et n'a pas conscience de l'existence d'une segmentation graphique. Il y a fort à parier que *est-ce que*, par exemple, est considéré par l'enfant comme une sorte de particule interrogative sans aucun lien avec le verbe *être*. L'enfant se dit : « Si je souhaite formuler une demande d'information, je dois utiliser *ESK*. »

Cette absence de conscience du mot écrit explique pourquoi, à partir d'exemples rencontrés dans des contextes de liaison (*les avions, un avion, un ours*), les enfants ont tendance à produire *un zavion, le navion, le nous*. Un adulte est capable d'isoler facilement des mots comme *avion* parce qu'il les a vus écrits (la présentation isolée est d'ailleurs

celle des entrées de dictionnaires). Un jeune enfant est très majoritairement confronté à des mots en contexte et entend rarement le mot isolé.

Ce flottement de la segmentation chez les enfants est d'autant plus compréhensible que le découpage en syllabes en français ne correspond pas toujours aux frontières des mots graphiques, la syllabe étant une unité perceptive importante. La consonne de liaison se retrouve très souvent dans la même syllabe que la voyelle du mot graphique qui suit (*les-za-vion, un-na-vion, un-nours*), ce qui rend les frontières de mots graphiques indétectables. Ce phénomène est d'ailleurs sans doute à l'origine du « n » dans *nombril* face à *ombilical*.

Ces difficultés de découpage peuvent aussi se rencontrer chez des adultes lorsqu'ils essaient d'orthographier un ou plusieurs mots dont ils ne connaissent pas l'écriture conventionnelle. On peut songer aux cas que nous avons déjà vus comme *au temps pour moi* souvent écrit *autant pour moi, d'avantage / davantage, avoir affaire à / à faire à*. Cette propriété fait du français une langue qui se prête particulièrement bien aux calembours :

« On **s'enlace**. Puis un jour, on **s'en lasse** : c'est l'amour<sup>74</sup>. »

Par ailleurs, les pronoms (*la, lui, y, je, etc.*), les déterminants (*un, cette, ma, etc.*) et les prépositions faibles (*à, de,*

74. Victorien Sardou, *Les Papiers de Victorien Sardou. Notes et souvenirs*, Albin Michel, 1934.

*en*, etc.) ne sont considérés comme « mots » que par les normes graphiques qui les isolent. Et ils ne peuvent pas non plus être employés seuls de manière isolée. Ils sont donc perçus par les enfants comme faisant partie d'ensembles plus vastes indissociables. Les enfants ne peuvent généralement pas distinguer chaque élément constitutif. À *la mer* serait donc considéré par eux comme une seule unité.

En plus de la non-délimitation des mots graphiques à l'oral, il existe d'autres différences entre le français parlé et le français écrit. Les mots graphiques sont basés en grande partie sur une logique de discrimination d'unités se prononçant de la même façon mais s'écrivant différemment (ce que l'on appelle des homophones). Par exemple, on va écrire différemment *ère*, *erre*, *air* et *aire*, ce qui permettra de les distinguer visuellement et ainsi d'en faciliter l'interprétation. Ces distinctions graphiques jouent un peu le même rôle que les idéogrammes dans les langues qui en sont pourvues.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre sur l'orthographe, il existe un grand nombre de consonnes muettes en français, qui, par définition, ne se retrouvent pas à l'oral. Pour savoir comment orthographier un mot comportant une ou plusieurs consonnes muettes, il peut être utile d'avoir connaissance de la famille à laquelle il appartient. Par exemple, le dérivé *instinctif* permet de rendre compte de la présence de « ct » dans *instinct*. Idem pour *lit*, qui donne *literie* et *fusil*, qui donne *fusillade*.

Les consonnes muettes peuvent également être liées à des mots graphiques qui ont été amalgamés : *longtemps*

(à partir de *long* et *temps*), *monsieur* (à partir de *mon* et *sieur*), *beaucoup* (à partir de *beau* et *coup*). À noter que « on » dans *monsieur* se prononce « eu », ce qui fait perdre le lien avec le déterminant *mon* à l'oral et rend non prédictibles sa graphie et la manière dont on doit le lire. On peut aussi citer *oignon*, dans lequel la voyelle « i » ne s'entend pas alors que, couplée à « o », elle devrait se prononcer « wa » dans ce contexte.

En résumé, les mots graphiques ont tendance à fonctionner comme les chiffres romains. Il est possible de connaître la signification de certains mots indépendamment d'un contexte d'emploi, uniquement grâce à leur forme, comme on peut connaître la valeur d'un symbole dans un chiffre romain. Dans *CXXI*, *C* vaut cent, *X* vaut dix et *I* vaut un, ce qui donne 121. L'orthographe possède donc une valeur distinctive, nécessitant un recours moins systématique au contexte d'emploi d'un mot.

À l'oral, à l'inverse, il existe beaucoup de mots phoniquement identiques (beaucoup plus que de mots identiques à l'écrit). Ainsi, pour interpréter les productions orales, on va devoir recourir systématiquement au contexte. Si on reprend l'exemple ci-dessus, ce qui permet de savoir de quel « ère » (*air*, *aire*, *erre*, *ère*) on parle, c'est son contexte d'emploi : l'« ère » que l'on respire (= *air*), j'« ère » dans la ville (= *erre*). On est donc plutôt dans une logique proche des chiffres arabes où le 1 n'a pas de sens en dehors d'un contexte précis. 1 vaut une unité dans 21, une dizaine dans 14 et une centaine dans 122.

En plus de ces différences fondamentales, l'oral impose une planification limitée par la mémoire à court terme et un calcul en direct (si l'on n'a pas appris son texte au préalable). L'écrit, quant à lui, permet un temps d'élaboration plus important, des retours en arrière et des calculs basés sur ce que l'on a sous les yeux. Prenons un exemple pour illustrer ces phénomènes. Soit la phrase suivante tirée du roman de Victor Hugo *Notre-Dame de Paris* (1831) :

« Alors **arrivèrent**, deux par deux, avec une gravité qui faisait contraste au milieu du pétulant cortège ecclésiastique de Charles de Bourbon, **les quarante-huit ambassadeurs de Maximilien d'Autriche**, ayant en tête révérend père en Dieu, Jehan, abbé de Saint-Bertin, chancelier de la Toison d'or, et Jacques de Goy, sieur Dauby, haut bailli de Gand. »

Pour conjuguer correctement le verbe *arriver*, il faut avoir le sujet en tête. Or, comme on peut le voir, le sujet est situé après le verbe et à une distance non négligeable. À l'écrit, il est possible de formuler cette phrase en revenant sur l'accord du verbe si jamais le sujet ne correspond pas ou si on le change *a posteriori*. Cela n'est pas possible à l'oral. Il faut que l'on ait déjà le sujet grammatical en mémoire pour pouvoir réaliser le bon accord, en plus de la planification des idées, du souvenir du nom des personnages, etc. En plus aussi du fait que le sujet grammatical a plutôt tendance à se situer avant le verbe en français, ce qui n'est pas le cas ici.

Comme l'oral, l'écrit nécessite un certain nombre d'automatisations pour être employé de manière efficace. Il suffit d'observer un jeune enfant en train d'écrire pour comprendre l'extrême difficulté que cela représente en l'absence de ces automatismes. Mais une fois que l'on a automatisé au moins certains accords, l'orthographe d'un grand nombre de mots et certaines règles grammaticales fréquentes, le support écrit va permettre d'élaborer le texte pas à pas en lui apportant de multiples corrections jusqu'à la version finale.

Ces différences importantes entre le français parlé et le français écrit expliquent la difficulté, quand on parle, à conceptualiser son message comme si celui-ci devait respecter les conventions de l'écrit standard. Excepté si l'on a une maîtrise très poussée de la langue normative, la moindre prise de parole non préparée dans un contexte cérémonieux sera monopolisée par la peur d'employer des tournures s'éloignant trop de l'écrit, ce qui nuit à la créativité et à l'expression des idées.

À l'écrit, on observe un phénomène proche : le bon usage occupe souvent une place prépondérante si bien que la pertinence ou la clarté des idées peut passer au second plan. C'est particulièrement vrai chez les enfants en cours d'apprentissage qui, au départ, conceptualisent leurs messages à l'oral et non à l'écrit. Ça leur impose une couche de difficultés supplémentaires pour « traduire » leurs paroles en français écrit conventionnel.

Or, sans prise en compte, dans l'enseignement, des caractéristiques propres à l'oral, en l'axant très tôt exclusivement sur l'écrit, on en revient à ce que dénonce Charles Bally en 1930 :

« Interposer dès le début entre son oreille et la parole l'image truquée de l'écriture, c'est fausser irrémédiablement la marche de l'enseignement. Mais savons-nous tirer de la parole vivante toutes les ressources qu'elle peut offrir ? Guère ; la conception trop étroite que nous nous en faisons appauvrit, anémie l'enseignement oral<sup>75</sup>. »

Quand on entre dans le détail des différences de fonctionnement entre l'oral et l'écrit, on s'aperçoit que derrière l'image d'une langue unique homogène se cachent en réalité des principes différents. Il faudrait que les lettrés aient une meilleure connaissance de cette réalité pour prendre conscience des embûches que représente la norme lors de l'apprentissage de la forme écrite et des écarts importants qui existent entre les productions écrites et orales. Cela pourrait aboutir à une tolérance plus importante envers les entorses à la norme observées à l'oral. Le français parlé est loin de correspondre à l'image caricaturale que l'on en donne souvent. Il renferme d'étonnantes richesses pour peu que l'on y soit attentif.

---

75. Charles Bally, *La Crise du français. Notre langue maternelle à l'école*, textes des conférences données en 1930 en Suisse, 2004.



## Le français parlé<sup>76</sup>

Après avoir montré que l'oral et l'écrit s'appuient sur des mécanismes différents, on perçoit tout l'intérêt de procéder à l'étude du français parlé pour lui-même, c'est-à-dire sans prendre comme référence la dimension écrite. Le fait de ne plus regarder à travers le prisme du français écrit permet de se rendre compte que l'oral possède une organisation cohérente et élaborée, contraintes par les capacités du cerveau humain et les conditions de production.

Une étude systématique du français parlé n'a été possible qu'à partir du moment où on a pu enregistrer les locuteurs. Et même les enregistrements ne sont pas suffisants. Il faut procéder à leur transcription pour pouvoir les exploiter. En effet, il est très difficile, d'une part, d'étudier l'oral à la volée en écoutant directement un locuteur et, d'autre part, de se rendre compte de ce que l'on produit pendant que l'on est en train de parler ou juste après. Les activités de production et d'interprétation en direct ne sont pas compatibles avec un retour réflexif et il est impossible de mémoriser la forme de l'ensemble des énoncés produits. C'est d'ailleurs pour cela que l'on suppose que la réflexion grammaticale n'a pu naître qu'à partir du moment où l'écriture a été inventée. Sans support écrit, les données nécessaires pour l'étude du langage étaient inexistantes.

---

76. Chapitre rédigé à partir de l'ouvrage de Claire Blanche-Benveniste, *Le Français. Usages de la langue parlée*, Peeters, 2010.

Pour commencer l'exploration du fonctionnement du français parlé, on peut s'intéresser, par exemple, à la manière dont on utilise la conjugaison des verbes. Pour ce faire, il faut se concentrer exclusivement sur la forme sonore. Prenons le cas du verbe *parler* au présent de l'indicatif. Il y a seulement trois formes à l'oral : *parle*, *parlons* et *parlez* (*parle*, *parles* et *parlent* se prononçant de la même façon) pour six personnes de conjugaison distinctes. Mais si ce sont des formes identiques, comment les locuteurs font-ils pour les distinguer ? Ce sont les pronoms sujets (*je*, *tu*, *il*, *elle*, *on*, etc.) qui fonctionnent comme des préfixes verbaux alors qu'à l'écrit, les marques se situent plutôt dans les terminaisons des verbes.

Cette caractéristique permet d'expliquer la fréquence très basse de *nous* par rapport à *on* constatée en français parlé spontané. *On* n'implique pas de changement dans la forme verbale et suffit à marquer la première personne du pluriel à la différence de *nous*, qui réclame l'ajout de « ons » à la fin du verbe. Dans *nous parlons*, la personne de conjugaison est marquée deux fois : une fois par le pronom et une fois par la finale du verbe.

Un problème se pose lorsqu'il n'y a pas de différence audible ni au niveau du pronom sujet ni au niveau du verbe. C'est le cas entre les pronoms de troisième personne du singulier et du pluriel pour la plupart des verbes du premier groupe : *il(s) parle(nt)*, *elle(s) pense(nt)*. Ce phénomène permet d'expliquer les tentatives de produire des formes longues comme *croivent* ou *croient*, que l'on entend régulièrement

chez les enfants (sur le modèle de *il boit / ils boivent* ou *elle doit / elles doivent*). Les doublets conventionnels comme *paient / payent, essaient / essayent* viennent sans doute de ce besoin de distinguer formellement le singulier du pluriel et *croient* était d'usage courant au XVII<sup>e</sup> siècle, sans doute pour les mêmes raisons qu'aujourd'hui.

Pour quelques verbes, la distinction de la personne peut se faire au niveau des différentes réalisations du verbe lui-même (*suis / es / sommes / êtes / sont, ai / as / avons / avez / ont, vais / vas / allons / allez / vont*). Comme ce sont des verbes très fréquents, leurs formes spécifiques sont mémorisées et sont ainsi conservées dans l'usage.

Au niveau des groupes nominaux, on observe également un fonctionnement différent de l'écrit. C'est le déterminant qui joue généralement le rôle de seule marque audible de genre et de nombre, comme dans : *le joli parapluie bleu / la jolie table bleue / les jolies tables bleues*. On peut en conclure que le premier élément des groupes (déterminants, pronoms sujets) joue le rôle de marque grammaticale principale en français parlé alors que c'est la finale des mots qui joue ce rôle à l'écrit.

On observe le même type de différence avec l'écrit au niveau des fonctions grammaticales. Ci-dessous, je vais m'intéresser au fonctionnement des sujets grammaticaux. Dans l'extrait suivant, ils sont en gras :

« [C]est un village de nains et **ils** sont vraiment tous nains. Et **les enfants de Willow, ils** trouvent un bébé et **ils** le ramènent.

Et euh **son père**, il l'élève et tout, **Willow il l'élève**. Et euh un jour, il y a **un croisement de sanglier et de chien sauvage de de trucs vraiment bizarres qui** commence à attaquer le village pour prendre le bébé parce que **le bébé, on** le sait pas, mais **c'**est euh la future princesse. Et alors hum **il** attaque le village et tout puis **les plus grands guerriers du village, ils** tuent le ben cette bestiole<sup>77</sup>. »

On observe deux formes de sujets : les sujets pronominaux et les sujets composés d'un groupe nominal repris par un pronom (*les enfants de Willow ils...*). On retrouve donc de manière centrale l'utilisation des pronoms sujets, comme on pouvait s'y attendre, sachant que ce sont eux qui marquent la personne grammaticale du verbe. La forte fréquence des sujets pronominaux à l'oral peut donc s'expliquer par cette fonction de marque grammaticale.

De plus, la persistance des pronoms accompagnés du sujet lexical rend l'ordre des mots moins contraignant, ce qui apporte une certaine souplesse, fort utile quand on parle spontanément. Il est en effet possible de dire *la nature elle a horreur du vide* tout comme *elle a horreur du vide la nature*. En revanche, *a horreur du vide la nature*, sans pronom sujet, est impossible. Les pronoms permettent également des nuances de sens. Dans *Miss France il faut que ça parte de Paris*, on parle de l'élection alors que dans *Miss France il faut qu'elle parte de Paris*, on parle de la personne qui a

77. Exemple extrait de Claire Blanche-Benveniste et collègues, *Choix de textes de français parlé. 36 extraits*, Honoré Champion, 2002.

été élue Miss France. Les possibilités et la nature des composants syntaxiques des énoncés sont donc plus vastes que ne le laissent entendre les manuels de grammaire.

Ce phénomène est également visible pour les groupes nominaux. En effet, à côté des exemples classiques tels que *la bonne lampe*, *ma solution* et *la maladie de mon enfant*, on trouve d'autres constructions en français parlé :

« J'ai pris **la bonne de lampe**. »

« C'était pas **la mienne de solution**. »

« **Mon enfant sa maladie** je peux pas en parler. »

Pour les exemples du type *mon enfant sa maladie*, on note une contrainte forte sur l'ordre des mots. Il est, en effet, difficile d'inverser les deux groupes. Il s'agit donc d'une tournure grammaticale du français au même titre que *la maladie de mon enfant*.

Entre *ma solution* et *la mienne de solution*, la différence principale est une réalisation en deux temps, ce qui permet de répartir l'information sur plus de mots. Les sujets disloqués vus plus haut procèdent du même phénomène. On retrouve également cette tendance au niveau des phrases (les phrases directes équivalentes sont présentées entre crochets) :

« Un truc que je supporte pas c'est les asperges. » [Je supporte pas les asperges.]

« Ce qu'il fallait surtout c'était se tenir à l'écart. » [Il fallait surtout se tenir à l'écart.]

Finalement, en plus de disposer de tournures classiques et bien documentées, un adulte francophone utilise d'autres formes grammaticales dans son expression orale quotidienne, formes qu'il n'a pas apprises dans un contexte scolaire. Ainsi, lorsqu'un enfant apprend à lire et à écrire, il est confronté, en plus des lettres, de la segmentation en mots graphiques et de l'orthographe, à une grammaire composée d'autres éléments que ceux qu'il utilisait jusque-là. Or, l'importance de ces différences au niveau de l'organisation grammaticale est souvent sous-estimée en contexte d'apprentissage. On fait comme si la transposition d'un message à l'écrit consistait simplement à savoir orthographier sa formulation orale.

L'observation des fréquences d'emploi possède également une place importante dans la description du français parlé. Elle permet notamment de savoir quelles sont les tournures courantes et celles qui sont employées à titre exceptionnel. Par exemple, les relatives en *qui* et *que*, sont très fréquentes en français parlé dans les conversations. Les relatives en *dont*, en revanche, sont nettement moins fréquentes, tout particulièrement celles correspondant aux deux exemples suivants :

« Le livre **dont** j'ai lu une page hier. » [J'ai lu une page de ce livre hier.]

« L'auteur **dont** j'ai lu le livre. » [J'ai lu le livre de cet auteur.]

Pour expliquer ce phénomène, il faut mettre en évidence que ces relatives en *dont* ne fonctionnent pas comme celles en *qui* et *que*. Soit les relatives *les livres **que** j'ai lus* et *les livres **qui** sont dans la bibliothèque*. On remarque que dans ces deux exemples, *que* est complément du verbe (*j'ai lu **ces livres***) et *qui* est en position de sujet (***les livres** sont dans la bibliothèque*). Ces pronoms relatifs sont donc en relation avec le verbe. Dans les deux exemples en *dont* ci-dessus, le pronom relatif n'est pas en relation avec le verbe mais avec le nom qui suit.

Le cœur du système des relatifs serait constitué de pronoms dépendant du verbe qui suit. La forme du pronom indique sa fonction : *qui* sujet et *que* complément. Un fonctionnement périphérique serait représenté par *dont* lorsqu'il dépend d'un nom.

Cette analyse s'étend aux autres pronoms qui dépendent presque tous de verbes. Que l'on songe à *je*, *tu*, *elle* en position sujet ou *le*, *y*, *lui* en position complément. La différence entre un fonctionnement central et un fonctionnement périphérique peut se refléter dans la fréquence observée en français spontané.

De même, comme nous l'avons vu dans un chapitre précédent, les relatives en *lequel* et ses dérivés (*auquel*, *duquel*, etc.) sont peu fréquentes en français parlé ou bien comportent des erreurs, à l'image de la phrase ci-après.

« Ce sont des problématiques pour **lequel** il est difficile de se positionner<sup>78</sup>. »

Pour pouvoir les employer correctement, le locuteur doit accorder *lequel* avec le nom qui le précède. Si le nom est *question*, la forme employée doit être à *laquelle* (*la question à laquelle je pense*). Si le nom est *problème*, la forme employée doit être *auquel* (*le problème auquel je pense*). Il s'agit d'un fonctionnement singulier des mots en *lequel* par rapport à tous les autres relatifs, qui ne varient pas en genre et en nombre.

Et pour couronner le tout, il faut que le locuteur ait déjà en tête le verbe qui suit pour pouvoir employer la préposition adéquate. Si le verbe est *se positionner*, comme ci-dessus, la préposition peut être ***pour*** *lesquelles* ou ***contre*** *lesquelles*. Si le verbe est *penser*, la préposition serait ***auxquelles***. Les erreurs observées à l'oral ne sont donc guère étonnantes, étant donné qu'il faut avoir en mémoire ce qui vient avant et ce qui vient après pour utiliser la forme correcte.

Pour s'en sortir, les locuteurs vont restreindre les emplois de ce type à des contextes spécifiques. Pour *dont* dépendant d'un nom, les exemples les plus répandus se limitent à des relations de parenté (*ce sont des gens **dont les parents n'ont jamais travaillé***). On peut également observer des usages spécialisés propres à un domaine (*les statuts de la société **dont on va céder les parts***). Et à la place de *lequel*

78. Exemple emprunté à Claire Blanche-Benveniste, *Le Français. Usages de la langue parlée*, Peeters, 2010.

et ses dérivés (*il y a une rumeur selon laquelle...*, *il y avait une pierre sur laquelle...*), les locuteurs peuvent utiliser les autres tournures à leur disposition :

« Il y a une rumeur **comme quoi** avec la police et vous ça serait un peu la guerre. »

« Il y avait une pierre ils mettaient des sous dessus pour que le vœu soit exaucé. »

On se contente généralement de balayer ce genre d'exemples d'un revers de main en les considérant comme des productions grammaticalement informes. Pour ma part, je soutiens que ces tournures font partie intégrante de la grammaire du français, pour peu que l'on ne limite pas celle-ci à sa seule conception normative.

Le français parlé met donc en évidence l'existence d'autres unités et d'autres formes de compétences grammaticales que celles utilisées dans le français écrit normatif. Comme nous l'avons vu, ces différences sont liées aux caractéristiques de l'oral qui ne sont pas les mêmes que celles de l'écrit. Les locuteurs font avec les matériaux à leur disposition et les capacités du cerveau humain pour s'exprimer spontanément. Ils procèdent de même par écrit avec un matériau différent. Et il est important de préciser que bien souvent, les difficultés rencontrées et les constructions qui paraissent exotiques à une oreille profane existent en français depuis longtemps.

Pour autant, on ne peut pas occulter l'influence de l'écrit sur les productions orales contemporaines, étant donné la place centrale que celui-ci occupe dans la société française. En effet, les locuteurs utilisent diverses formes plus ou moins proches de celles que l'on retrouve couramment à l'écrit, en fonction de la situation de parole, de leur âge, de leur statut social, de leur niveau scolaire, etc. Le français parlé ne se réduit pas uniquement aux tournures grammaticales vues ci-dessus mais l'on produit tous, à plus ou moins grande échelle, des constructions diversifiées.

On peut observer cette diversité à travers de multiples constructions. Par exemple, si la forme d'interrogative la plus fréquente en français parlé européen est celle avec l'interrogatif placé après le verbe (*tu es allée où ?*), d'autres sont également attestées : *où tu es allée ? Où es-tu allée ? Où est-ce que tu es allée ?* La prégnance de l'ordre *tu es allée où* est sans doute liée au fait que cet agencement reproduit l'ordre le plus fréquent hors interrogation (*je suis allée où ? / je suis allée à Nancy*), contrairement à la tournure recommandée par la norme qui s'en éloigne le plus (*où es-tu allée ?*).

La variation n'est bien évidemment pas cantonnée à l'oral. À l'écrit, on observe également ce type de phénomène. Mais comme l'oral est associé à la langue incorrecte dans la représentation qu'en ont les locuteurs, on a vite fait de penser que l'on utilise des tournures parlées par écrit dès que l'on rencontre des formes s'éloignant du bon usage. En réalité, ce sont souvent des tournures du français

ordinaire ne respectant pas les codes de l'écrit conventionnel mais sans pour autant être du français parlé. Dans cet extrait d'une lettre d'un soldat durant la guerre de 14-18 :

« [L]a garde police ce n'est plus comme la garde en compagnie c'est le services des postes du cantonnement nous somme juste devans l'église et comme il fait très bon on voit les gens qui viennent a la messe moi je prend la garde de 11 heure a 13 heures je suis libre jusqu'a ce moment et apres jusqu'a la nuit tu voit j'ai le temp d'écrire<sup>79</sup>. »

On observe *la garde police ce n'est..., moi je..., tu voit...* trois tournures que l'on retrouve couramment en français parlé. Mais on rencontre également le *ne* de négation, l'emploi du pronom sujet *nous*. On voit bien ici que la différence entre oral et écrit n'est pas catégorique et que l'on emploie par oral comme par écrit des tournures diversifiées qu'il est très difficile de réserver exclusivement à un seul médium, malgré leurs caractéristiques propres.

Et dans les SMS et les tchats, il ne s'agit pas plus de contamination de l'écrit par l'oral. Les échanges se font souvent sous la forme de discussions spontanées à distance et il y a des contraintes techniques qui ont une influence sur la production linguistique (comme la limitation à 160 caractères à l'aube des SMS). Et c'est le fait qu'il s'agisse d'un échange rapide, que le discours ne soit pas planifié ou bien

79. Corpus 14, Lettre d'un soldat durant la guerre de 14-18.

encore les caractéristiques techniques du dispositif qui font que l'on emploie des formes linguistiques rarement, voire jamais présentes dans les écrits plus conventionnels. Ce sont donc des facteurs liés à la production qui permettent de rendre compte des formes employées et pas une influence de l'oral sur l'écrit. C'est juste du français ordinaire.

Pour conclure ce chapitre, on peut dire que le travail sur le français parlé vient compléter les descriptions linguistiques faites sur l'écrit. Cela permet d'apporter des connaissances supplémentaires sur la langue et ainsi de mieux comprendre son fonctionnement. On peut émettre l'hypothèse que les tournures les plus fréquentes en français parlé spontané sont représentatives du fonctionnement de base. Au contraire, les formes les moins fréquentes seraient moins centrales dans le système linguistique. Cela permet de voir sous un autre jour les tournures normatives posant des difficultés et celles que l'on réduit généralement à un amas d'erreurs, sans s'interroger sur leur origine.

Mais pour pouvoir véritablement cerner le fonctionnement du français parlé, il faut imaginer que l'on est à la place d'une personne n'utilisant pas du tout la forme écrite, un enfant par exemple, car la fréquentation quotidienne de l'écrit a un impact important sur la représentation que l'on a de la langue. Or, pour se représenter le basculement de l'oral vers l'écrit dans la vie d'un humain, et les obstacles que l'on doit surmonter pour cela, faire comme si on ne connaissait que la langue orale est une démarche éclairante.

## Dans la tête d'un enfant

Enfants, quand nous apprenons à lire et à écrire, nous n'avons pas forcément le recul nécessaire pour verbaliser précisément les difficultés que nous rencontrons. Et une fois adultes, nous utilisons quotidiennement la lecture et l'écriture, et notre conception de la langue orale s'en trouve profondément obscurcie. Un nombre important d'enfants éprouvent des difficultés lors du basculement de leur pratique orale vers l'écrit scolaire, cette langue qui leur est étrangère<sup>80</sup>. Il faudrait qu'ils puissent eux-mêmes détailler les formes sur lesquelles ils butent et le fonctionnement de la langue qu'ils ont intériorisé. Cela permettrait d'adapter les méthodes d'enseignement.

Depuis quelques années se développent des ateliers de verbalisations métagraphiques avec les enfants. Il s'agit de séances durant lesquelles les élèves expliquent pourquoi ils ont employé une forme erronée particulière. Cela permet de mieux comprendre leur conception de la langue. Ci-dessous, la réponse d'une élève de 7 ans empruntée aux données collectées par Marie-Noëlle Roubaud :

« Je mets EST parce qu'ils sont deux, maman est papa dans EST il y a un S ça veut dire qu'il y en a plusieurs<sup>81</sup>. »

80. Pour avoir une idée des difficultés des élèves et des explications qu'ils donnent, voir Marie-Noëlle Roubaud, *De la description de la langue à son enseignement. Du terrain au laboratoire... du laboratoire au terrain*, Mémoire en vue de l'habilitation à diriger des recherches, 2014.

81. *Ibid.*

La plupart des adultes auraient sans doute abouti à la conclusion d'une confusion entre *et* et le verbe *être* alors qu'il s'agit d'un usage malencontreux du pluriel.

Pour nombre d'adultes lettrés ayant oublié cette difficile appropriation de l'écrit, leur représentation est déformée par leurs connaissances, à tel point qu'il leur est impossible d'imaginer la langue française uniquement sous sa forme orale. C'est le cas de certains enseignants qui ne comprennent pas pourquoi des élèves, après des mois d'efforts et de répétitions, ne parviennent toujours pas à orthographier un mot ou à retrouver le sujet grammatical dans une phrase. En effet, l'enseignant ayant intégré la forme écrite standard, il n'a plus en mémoire le processus intellectuel et le cheminement chaotique qui lui ont permis de passer d'une conception orale du langage à une transcription en orthographe correcte respectant la grammaire de l'écrit.

Or, l'enfant, en plus de l'orthographe, va devoir s'approprier un ensemble de données linguistiques avec lesquelles il n'est pas familier et qui ne lui sont pas toujours présentées de manière explicite. Il va devoir passer d'un univers où les pronoms sujets sont omniprésents (*le petit poucet il a semé des cailloux*) à un univers où ils se font plus discrets (*le petit poucet a semé des cailloux*). Il va devoir passer d'un monde composé de sons, de syllabes et de groupes de mots à un univers composé de mots graphiques, de ponctuations, de majuscules et de minuscules, de lettres qui se prononcent, de lettres qui ne se prononcent pas et de lettres qui

se prononcent différemment en fonction du mot dans lequel elles se trouvent. Il faut ajouter à cela un ensemble de mécanismes venant contraindre ou restreindre les productions initiales, ou s'y ajouter, en rentrant parfois en contradiction avec celles-ci.

Quand l'enfant apprend à parler, son langage est directement lié à des situations de la vie courante et à son entourage. Ce langage est majoritairement composé de règles inconscientes que l'enfant fabrique à partir principalement des énoncés produits par son entourage, ce qui peut donner lieu à la production de formes correctes ou incorrectes (*j'ai perdu, le vélo à Jean, ils croivent*). Les formes incorrectes peuvent ne jamais avoir été entendues auparavant, ce qui montre bien que l'enfant ne fait pas que reproduire à l'identique mais qu'il élabore ses propres règles. Et quand un grand nombre d'enfants ne se côtoyant pas produisent les mêmes tournures incorrectes, on peut émettre l'hypothèse qu'il s'agit de la manifestation d'une règle mettant en lumière le fonctionnement du français. Cependant, certains enfants vont accéder aux formes jugées correctes plus facilement que d'autres.

Bernard Lahire a montré que, dans les milieux défavorisés, les enfants rencontrent plus de difficultés à apprendre la grammaire de l'école basée sur le français écrit (orthographe, conjugaison, accord, etc.). Cela s'explique, selon lui, par un rapport au langage plus concret de cette partie de la population. Celle-ci ne fait pas du langage un objet de réflexion, à l'image de ce que requiert la grammaire

scolaire. Certains locuteurs disposant uniquement ou principalement d'une compétence orale de la langue parviennent difficilement à faire porter leur attention sur les formes à employer.

René Coppieters<sup>82</sup> a mis en évidence cet aspect du langage en demandant à des adultes français ayant un faible niveau scolaire s'ils perçoivent une différence entre deux formulations. Les personnes enregistrées semblent ne pas comprendre la nature de la question portant sur la forme linguistique employée et leurs réponses s'orientent plutôt vers une anecdote ou un récit d'expérience :

« Enquêteur : il y a une différence pour vous entre *j'ai fait beaucoup de fagots mais c'est des petits fagots* et *j'ai fait beaucoup de fagots mais ils sont des petits fagots* ?

Locuteur 1 : non ça dépend dans le temps on faisait des fagots dans les dans les fermes ils sont petits qu'on disait.

Locuteur 2 : on était à celui qui en faisait le plus quoi cent fagots c'est déjà beau alors si il faisait des petits il avait plus que celui qui faisait des moyens quoi. »

Ce genre de malentendu se répète à travers tout l'enregistrement.

Ce rapport au langage rend plus difficile l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et remet en cause la pertinence d'une méthode unique d'enseignement de la grammaire.

82. René Coppieters, « Quelques réflexions sur la question des données : corpus et intuitions », *Recherches sur le français parlé*, n° 14, 1997.

Celle-ci a toutes les chances d'être inopérante avec les élèves qui ne sont pas suffisamment entrés dans le monde de l'écrit. Il est par exemple possible que certains enfants ne comprennent pas ce qui leur est demandé de faire dans un exercice grammatical, ne disposant pas encore de ce savoir réflexif sur la langue. Cela expliquerait le constat d'échec fait par des enseignants malgré plusieurs tentatives d'explication et l'absence de solution satisfaisante en recourant aux méthodes et manuels traditionnels. La pratique et la conception de la langue de certains élèves peuvent être éloignées de celles attendues par l'école, de telle sorte que les méthodes utilisées peuvent s'avérer inadaptées. Et ce ne sont pas des dictées quotidiennes qui vont résoudre ce problème.

Ainsi, la complexité artificiellement construite de l'écrit a un impact direct sur les difficultés scolaires rencontrées par les enfants, notamment de milieux défavorisés. Il y a un recours pléthorique à la dimension formelle du langage. Les adultes lettrés qui écrivent des livres pour disserter sur la grandeur et le prestige de la langue française (écrite) gagneraient à se mettre dans la position de celui qui doit l'apprendre. La défense aveugle de la forme de référence fait des ravages sur des millions d'enfants. Toute discussion sérieuse sur l'orthographe doit prendre en compte ses conséquences sociales et ne pas se contenter de postures paresseuses.

Maintenant que nous avons vu que l'oral et l'écrit ont des fonctionnements distincts, et que l'articulation entre ces deux manifestations de la langue a forcément des conséquences

## QUI VEUT LA PEAU DU FRANÇAIS ?

sur l'apprentissage de l'écrit, nous pouvons désormais passer à la manière dont l'histoire du français a été dépeinte au cours des siècles. Existe-t-il une histoire unique, homogène, ou au contraire, deux histoires parallèles ? Et quelle influence cela a-t-il eue sur nos représentations contemporaines ?

## Une seule langue, deux histoires

On peut rendre compte de deux histoires pour le français. La première histoire est connue. C'est celle qui a été élaborée principalement à partir de textes officiels, de chartes et d'œuvres littéraires. Cette histoire montre que les bases du français soigné sont stables depuis plusieurs siècles. Un locuteur contemporain est capable de lire un roman du XVIII<sup>e</sup> siècle voire du XVII<sup>e</sup> siècle avec un peu d'entraînement. Et sans doute le travail systématique d'imposition de la norme n'est-il pas étranger à cette stabilité.

La seconde histoire, beaucoup moins connue que la première, est liée aux productions écrites de la vie quotidienne et au français parlé. Même si l'on ne dispose pas d'enregistrements antérieurs au XX<sup>e</sup> siècle, on peut tout de même se faire une idée du français parlé à différentes époques grâce à des ouvrages comme le journal d'Héroard, dans lequel sont consignées les paroles du jeune Dauphin, le futur roi Louis XIII. Pour les productions écrites ordinaires, on dispose également de diverses ressources comme Corpus 14, un recueil de correspondances échangées entre les soldats et leurs familles durant la Première Guerre mondiale.

Dans les données de ce type, qu'il s'agisse de transcriptions de productions orales ou d'écrits ordinaires, on observe une forte stabilité des tournures employées depuis plusieurs siècles, tout comme dans les textes appartenant à

la première histoire. C'est juste qu'il ne s'agit pas des mêmes tournures dans les deux histoires.

Ainsi, une quantité importante de formes considérées aujourd'hui encore comme fautives sont attestées depuis des siècles. Mais pour en connaître l'étendue, il est nécessaire de ne pas se restreindre à la littérature classique et de s'intéresser aux productions non standards. Quand on étudie l'évolution d'une langue, il est important d'avoir une vision d'ensemble sous peine de prendre pour des innovations des emplois pourtant anciens.

Ces histoires distinctes s'expliquent par le fait que chaque genre de textes (la littérature, la presse, les discours politiques, etc.) respecte des codes spécifiques car ils reposent sur des traditions discursives différentes. Si l'on parvient à montrer qu'il existe une stabilité des formes employées dans chaque situation envisagée ci-dessus, c'est bien parce que l'on a isolé deux traditions discursives distinctes. En cherchant à vérifier dans des textes littéraires la date d'apparition d'une tournure orale passant pour récente, on peut avoir l'illusion d'une innovation linguistique là où on a seulement une différence de registre de langue ou de tradition discursive. Mais il y a tout de même eu des changements profonds en français durant les époques antérieures.

Entre l'ancien français (VIII<sup>e</sup>-XIV<sup>e</sup> siècles) et le français contemporain, on peut noter les évolutions suivantes. En ancien français, il existe encore des marques de cas comme en latin pour déterminer les unités qui sont sujets et celles

qui sont compléments. Dans des phrases comme *le chat griffe le canapé*, il y a une marque sur *chat* pour signaler que c'est le sujet et une marque sur *canapé* pour signaler que c'est le complément. De plus, les marques de pluriel et de féminin étaient produites à l'oral, de même que les conjugaisons des verbes.

Ainsi, on peut savoir à quelle personne est conjugué le verbe grâce à sa terminaison. En français contemporain, ce fonctionnement a fortement évolué et ce que l'on prend souvent pour des erreurs grossières sont en réalité une adaptation au système actuel. De nombreuses terminaisons verbales ne s'entendent plus, même si elles ont été conservées à l'écrit (voir le chapitre sur la distance entre écrit et oral). À l'oral, c'est le pronom sujet qui marque la personne de conjugaison.

Pour les noms, c'est le déterminant qui a pris le relais des terminaisons en guise de marque de genre et de nombre. Ainsi, une perte progressive de distinction vocale à la finale des mots a été compensée par la présence d'unités grammaticales antéposées. On est donc progressivement passé de marques finales sur les mots à des marques initiales. Mais la norme du français écrit étant conservatrice, elle laisse plus difficilement entrevoir cette évolution de la grammaire du français. On a alors affaire à un système hybride dans lequel, à l'écrit, les marques finales de mots sont encore vivaces et, à l'oral, les marques initiales prennent le relais, les marques finales étant moins présentes, sans pour autant avoir totalement disparu.

On peut donc retracer deux histoires linguistiques du français et montrer qu'il y a eu des évolutions en partie différentes dans les écrits soignés et dans l'oral ordinaire. Ainsi, considérer que, grâce aux différentes éditions du *Dictionnaire de l'Académie française*, on aura accès à l'histoire du français représente une simplification de la réalité multiforme de la langue. Le *Dictionnaire* nous renseigne sur l'évolution des choix de l'Académie et non sur celle de la langue française. Je vais maintenant détailler quelques éléments à prendre en compte dans l'histoire du français soigné afin de pouvoir la comparer à l'histoire du français ordinaire.

## L'évolution du bon usage

Lorsque l'on s'intéresse à l'évolution du bon usage, il est utile de consulter les grammaires de référence de différentes époques afin de connaître leurs préconisations. Cependant, toutes les recommandations ne correspondent pas à un usage réel. Il s'agit plutôt d'un ensemble de prescriptions qui ne sont pas forcément mises en pratique, ou bien de manière marginale. C'est ainsi que dans la huitième édition du *Dictionnaire de l'Académie française* (1935), on trouve, pour des raisons obscures, le rejet de *déodorant*, *contacter*, *catastrophé* et la recommandation de *désodorant*, qui n'a sans doute jamais été vraiment dans l'usage. C'est un peu comme si dans un siècle, des philologues tombaient sur le terme *terminal de poche* recommandé actuellement à la place de *smartphone* et qu'ils en tiraient la conclusion que c'est le terme en usage.

Le rythme d'évolution de la forme de référence n'a pas toujours été aussi lent qu'aujourd'hui. Entre 1650 et 1835 s'opèrent des aménagements substantiels de l'orthographe tous les douze ans en moyenne. Durant cette période, les différentes éditions du *Dictionnaire de l'Académie française* enregistrent ces modifications. Mais à partir de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, le statut de l'orthographe, et plus largement celui de la norme, change suite à la démocratisation de la scolarité. Les mises à jour se font alors plus rares et le nombre de modifications se réduit fortement à partir de 1835 dans les ouvrages de référence.

On se retrouve donc dans une situation paradoxale : la langue française ne s'est pas figée une fois pour toutes en 1835, contrairement à son usage de référence. Ce phénomène de blocage est amplifié de nos jours, car la scolarité est devenue obligatoire et avec elle, l'institution scolaire a rigidifié le cadre de référence. Plus ce cadre est stable, moins il y a besoin d'apprendre et d'enseigner des nouveautés. Et il faut savoir que les habitudes sont très difficiles à modifier en matière de langue une fois qu'elles sont implantées. Il y a, en plus, une demande de la société à ce que les choses restent en l'état, les formes enseignées aux élèves devant se rapprocher le plus possible de celles apprises par leurs parents.

Cela a pour conséquence que l'institution scolaire ne peut pas assurer sa mission de donner un bagage orthographique et grammatical suffisant à l'ensemble des élèves. Cet échec massif a fait émerger le besoin de solutions alternatives, comme les entreprises de remise à niveau et les « coachs » en orthographe, lesquels n'ont aucun intérêt à ce que la situation change. Tout converge donc pour faire en sorte que le bon usage n'évolue plus.

Quand on s'intéresse au passé, il est souvent difficile de savoir si un commentaire portant sur une tournure particulière est lié à une évolution du bon usage de l'époque (sachant qu'en plus, le bon usage peut varier d'une grammaire à une autre) ou de seulement à un point de vue particulier d'un ou de plusieurs grammairiens. Dans les *Observations sur les « Remarques » de M. de Vaugelas*, parues en 1704, soit près

de soixante ans après la publication des *Remarques*, on trouve le commentaire suivant :

« L'Académie n'est point du sentiment de M. de Vaugelas, elle croit que le verbe *promener* n'est jamais neutre mais toujours actif ou neutre passif. »

Cela signifie que, pour l'Académie française, on ne peut pas dire, en 1704, *allons promener* ou *il est allé promener*, contrairement à ce que préconisait Vaugelas soixante ans plus tôt. Mais comme tend à le démontrer l'emploi de *sentiment* et du verbe *croire*, il semble que ce soit une position qui ne soit nullement basée sur l'observation, mais plutôt sur une impression. Nous ne sommes donc pas plus avancés sur notre connaissance de l'évolution de l'usage.

L'observation suivante est également intéressante car elle illustre bien les rapports complexes qui existent entre la norme et les usages :

« Non seulement *parce que* est plus doux que *pource que* mais ce dernier n'est plus du tout en usage, la raison qui le faisait préférer par M. de Malherbe à *parce que* n'a point eu assez de force pour le faire conserver. Personne ne dit présentement *pource que*. »

Malherbe recommandait *pource que* car il a une forme plus proche de l'interrogatif correspondant : *Pourquoi as-tu fait ça ? Pource que...* Mais force est de constater

qu'à l'époque, ce type d'argument a eu peu d'influence sur le maintien de cette forme.

Un rapide tour sur la base de textes Frantext montre qu'effectivement, ce tour avait presque totalement disparu des œuvres littéraires au début du XVIII<sup>e</sup> siècle après un fort emploi plus d'un siècle plus tôt. On note aussi que *parce que* prend le relais progressivement. Quant à l'argument de la « douceur », je vous laisse méditer sur la question de savoir comment faire pour déterminer si *pource que* est plus « doux » que *parce que*.

Pour montrer définitivement que les recommandations à cette époque sont subjectives et ne présagent pas de l'usage qui va finalement s'imposer, voici la remarque de Vaugelas suivie des observations faites par l'Académie française. Vaugelas comme l'Académie ont le même point de vue et pourtant la tournure qu'ils déconseillaient d'employer est encore en usage de nos jours et fait même partie du langage soigné.

Vaugelas : « *Lors de son élection, pour dire quand il fut élu, n'est guère bon ou du moins guère élégant.* »

Académie française : « *Quoi que l'on écrive encore quelquefois lors de son élection [...], on a jugé que cette manière de parler commence à vieillir & qu'il est beaucoup mieux de dire dans le temps de son élection.* »

On assiste, dans ces *Observations*, à une discussion entre grammairiens appartenant à des époques distantes de quelques décennies. Mais on a du mal à déterminer sur quels

éléments objectifs se fondent les académiciens pour formuler leurs jugements. Ils semblent discuter et prendre position en faveur de telle ou telle formulation, mais on n'a pas de garantie que cela entérine un usage réellement en vigueur à leur époque en dehors de leurs propres considérations. On peut donc accéder à une histoire de la langue à travers les ouvrages de référence, mais filtrée par les avis des grammairiens. Il ne s'agit pas d'une description de la langue en usage, mais d'une sélection basée sur leurs sentiments de la langue.

À l'époque contemporaine, ce phénomène de décalage entre l'usage réel et celui qui est recommandé par les académiciens est plus aisé à mettre en évidence, étant donné que nous pouvons nous baser sur les productions qui nous entourent pour en juger. Même quand on peut soutenir que l'on a affaire à une tournure ayant clairement évolué depuis au moins plusieurs décennies, voire plusieurs siècles, il arrive que les grammairiens s'appuient uniquement sur des recommandations antérieures sans le dire, ce qui leur permet de maintenir le *statu quo*. C'est le cas, par exemple, pour le verbe *se rappeler* :

« *Se rappeler quelque chose / Se souvenir de quelque chose*  
Par une confusion fréquente, *se rappeler*, qui doit être suivi d'un complément direct, est construit fautivement comme *se souvenir*, dont le complément est introduit par *de*. Cette erreur est particulièrement frappante lorsque le complément est un pronom<sup>83</sup>. »

83. Académie française, *Dire, ne pas dire*, Philippe Rey, 2014.

Cela signifie donc que l'on est censé écrire *je me le rappelle* et non *je m'en rappelle*.

Mais qu'est-ce qui empêche de rédiger une entrée affirmant le contraire de ce qui est écrit ci-dessus et de considérer que *se rappeler* a évolué, comme cela s'est produit pour d'autres verbes (voir l'exemple du verbe *aider* plus loin) ? Cette entrée pourrait ainsi avoir la forme suivante :

« *Se rappeler de quelque chose / Se remémorer de quelque chose*  
Par archaïsme, *se rappeler*, qui doit être suivi d'un complément indirect, est construit fautivement comme *se remémorer*, dont le complément est introduit sans préposition. Cette erreur est particulièrement frappante lorsque le complément est un pronom : *il se le rappelle / l'événement qu'il se rappelle*. Il est plus élégant d'employer *il s'en rappelle / l'événement dont il se rappelle*. »

Sans doute qu'un grand nombre de locuteurs ne trouveraient rien à redire à cette présentation. Et il suffit de jeter un œil à des textes pour s'apercevoir que *se rappeler de* est largement utilisé, même dans des œuvres littéraires à différentes époques :

« Et si je fail en rien, je **m'en rappelle** Et cry mercy et engage l'amende<sup>84</sup>. »

84. Alain Chartier, *La Complainte*, Frantext, 1425.

« Je ne **me rappelle de** celles qui furent des nôtres ce soir-là<sup>85</sup>. »

« Vous **vous rappelez de** la Guerre de Vendée<sup>86</sup> ? »

En face de *se rappeler*, pour lequel l'Académie fait de la résistance contre l'usage, il existe tout de même des évolutions validées. Un exemple d'évolution reconnue par l'Académie française concerne un des emplois du verbe *aider*. Dans les quatrième (1762) et huitième (1935) éditions du *Dictionnaire de l'Académie française*, des exemples tels que *aider un peu à ce pauvre homme* ou *aidez-lui à soulever ce fardeau* sont répertoriés. Mais ils sont absents de la neuvième édition. Cela est sans doute dû à une disparition totale de cette tournure dans l'usage. Mais cette tournure a-t-elle disparu entre les huitième et neuvième éditions du *Dictionnaire* ? Ou bien avait-elle totalement ou partiellement disparu auparavant et était-elle seulement répertoriée en s'inspirant de l'entrée de l'édition précédente ?

Au passage, on voit bien que la forme des compléments des verbes évolue. À une époque, ils peuvent être construits avec une préposition (*aider à quelqu'un*) et à l'époque suivante, se construire directement (*aider quelqu'un*). Il arrive même couramment que deux types de compléments soient possibles à une même époque, ce qui semble être le cas pour *se rappeler*, mais aussi pour d'autres verbes contemporains :

85. George Sand, *Histoire de ma vie*, Frantext, 1855.

86. Anna Gavaldà, *Ensemble, c'est tout*, Frantext, 2004.

« À 9 heures et quart, tout ce monde **commençait** à avoir faim<sup>87</sup>. »

« [C]omme il avait marché beaucoup plus qu'à son habitude, il **commençait** d'avoir faim<sup>88</sup>. »

« [E]t tout ce qui avait fait et aurait pu **continuer** à faire ma vie<sup>89</sup>. »

« [C]omme un enfant qui **continue de** faire le mort après le départ des méchants qui le cherchent et qui ne peut s'empêcher de regarder à travers ses doigts<sup>90</sup>. »

Un autre exemple vient apporter un éclairage intéressant : à *cause que*. L'Académie française considère aujourd'hui que cette locution est vieillie<sup>91</sup> alors même qu'elle a été défendue au XIX<sup>e</sup> siècle par les célèbres lexicographes Louis-Nicolas Bescherelle et Émile Littré, avec comme cautions Charles Baudelaire et George Sand. Mais, comme pour les exemples *aider* et *se rappeler*, on ne sait pas sur quoi l'Académie se base pour considérer qu'une tournure est archaïque ou pas.

---

87. Marcel Aymé, *Nouvelles complètes (1927-1967)*, 2002.

88. *Ibid.*

89. Philippe Lançon, *Le Lambeau*, Gallimard, 2018.

90. *Ibid.*

91. Voir la notice « Cause que » datée de 2017 sur le site de l'Académie française.

Il en va de même pour le verbe *pallier*. Voici ce qui est écrit sur le site de l'Académie française pour justifier qu'il ne doit pas se construire avec la préposition à :

« Un rappel de l'étymologie de ce verbe aidera peut-être à garder en mémoire tant sa signification que sa construction : le latin tardif *palliare*, dont le français a fait *pallier*, signifiait à l'origine "Couvrir d'un pallium", c'est-à-dire d'un manteau qui cache, dissimule<sup>92</sup>. »

En résumé, dans le cas d'*à cause que*, les académiciens lui refusent droit de cité en considérant que c'est une locution vieillie alors qu'elle était en usage au XIX<sup>e</sup> siècle. D'un autre côté, pour justifier l'emploi de *pallier* sans *à*, ils remontent jusqu'au latin. On observe la même divergence pour *aider* et *se rappeler*. On voit donc que le même argument est utilisé tantôt pour justifier le maintien d'une tournure, tantôt pour l'écarter. D'où la difficulté à faire évoluer les formes normatives, du moins dans les ouvrages de référence. L'objectif est de ne jamais modifier les recommandations actuelles.

Toute la question est donc de savoir à partir de quel moment on peut dire qu'une construction a disparu du bon usage ou a évolué. Et bien évidemment, en fonction du point de vue que l'on adopte, la réponse ne sera pas la même. Si je suis académicien, je juge en fonction de l'image conservatrice que je me fais du bon usage. Si j'observe avec minutie

---

92. Voir la notice « Pallier » datée de 2012 sur le site de l'Académie française.

des textes littéraires, des articles de presse et des enregistrements de français parlé, je vais aboutir à une description des tournures réellement en usage dans la langue. Il reste alors à fixer des critères pour définir le bon usage : une liste d'auteurs considérés comme particulièrement représentatifs du purisme ou la fréquence d'emplois, par exemple. On peut aussi discuter la pertinence de limiter le bon usage à une seule tournure quand plusieurs sont attestées. En tout cas, on voit ici l'intérêt de recourir à des collections de textes diversifiés pour avoir une idée de la langue utilisée à une époque donnée.

La problématique de la définition du bon usage est particulièrement complexe à cause de la circularité décrite précédemment. Si on ne se fonde que sur les textes des personnes les plus influencées par les ouvrages normatifs, il est bien évident que la description que l'on obtiendra correspondra parfaitement à la norme déjà en vigueur. En conséquence, il est nécessaire de chercher des paramètres à même de contourner cette difficulté et de ne pas se contenter de la facilité intellectuelle consistant à rechercher dans les textes ce que l'on souhaite y trouver.

L'approche des académiciens et celle des linguistes vont donc nécessairement apporter des réponses différentes aux questions suivantes : quel est l'état de la langue ? Cette tournure a-t-elle évolué ? Et nous sommes enclins à nous émerveiller des évolutions du passé et à trouver totalement insupportables les changements actuels. L'évolution linguistique est vue tantôt comme positive quand cela correspond

à un emploi qui non seulement a disparu mais n'est plus reconnu par la norme, tantôt comme un sacrilège quand elle touche une forme encore très présente dans le discours normatif, comme si le bon usage était figé une fois pour toutes.

Pour montrer que le bon usage est relatif aux jugements esthétiques d'une époque, on peut citer des formes aujourd'hui fortement condamnées mais qui pourtant sont employées par les académiciens dans leurs *Observations de l'Académie Française sur les Remarques de M. de Vaugelas* (1704). On y trouve des tournures comme *quand elles l'employent, du parti de ceux qui croient, ne sont plus employez* ou bien encore le très dénigré *à cause qu'on sous-entend*. À l'heure actuelle, on considérerait qu'il s'agit là de fautes d'orthographe grossières ou de formes à éviter à tout prix sous peine de passer pour un piètre locuteur. Et il ne s'agit pas de formes erronées que les académiciens commentent. Il s'agit bien de formes qu'ils emploient alors avec le plus grand raffinement. Cela correspond aux conventions de l'époque.

Et que dire des deux commentaires ci-dessous :

« L'Académie a esté du sentiment de M. de Vaugelas & a préféré dans cette phrase **sans dessus dessous**, sans écrit avec un *a*. »

« Ce mot **temple** est féminin quand il signifie la partie de la teste, qui est entre l'oreille & le front. C'est ainsi qu'il faut escrire & prononcer ce mot. Ceux qui disent **tempe** ne parlent pas bien. »

Pour *tempe*, il s'agit de la forme qui s'est imposée. À ma connaissance, *une temple* n'est plus du tout en usage. C'est donc l'usage de ceux qui « ne parlent pas bien » qui s'est imposé et qui est défendu aujourd'hui par les puristes. Belle ironie de l'histoire !

Pour *sans dessus dessous*, la préconisation actuelle est de l'écrire *sens dessus dessous* mais ce n'était pas le cas à l'époque, avec l'assentiment de l'Académie et de Vaugelas. Il est intéressant de se demander ce qui a changé entre le XVIII<sup>e</sup> siècle et aujourd'hui pour justifier cette évolution graphique. Et ce n'est pas dans l'échange reproduit ci-dessous que l'on aura la réponse.

Sur Internet, on trouve des discussions qui illustrent parfaitement les impasses dans lesquelles se retrouvent les personnes tentant de justifier la norme. À propos de *sens dessus dessous*, la lecture des commentaires laissés par les internautes sur la page du projet Voltaire et les réponses données par l'équipe de ce site sont instructives à cet égard. À court d'arguments, ces derniers s'abritent derrière la recommandation actuelle de l'Académie (et non derrière l'usage) :

« Il n'est en effet pas impossible que l'on revienne un jour à l'orthographe “sans”, qui, comme je l'indiquais dans l'une de mes réponses, était l'orthographe en vigueur par le passé, d'ailleurs plébiscitée par le plus puriste de nos grammairiens : Vaugelas. Ce qu'Érick a voulu dire, c'est que “sens” est, dans l'état actuel des choses, l'orthographe correcte,

recommandée par l'Académie française et que nous nous efforçons de respecter. »

Et ils se réfèrent bien évidemment à l'histoire de cette tournure en se dégageant de toute responsabilité :

« Votre vision n'est pas inintéressante. Cependant, l'expression "sens dessus dessous" à une origine historique expliquant sa graphie et nous n'y sommes pour rien. »

Mais comme je l'ai montré dans la présente section, encore faut-il savoir de quelle histoire on parle. S'agit-il de l'histoire que l'on trouve dans les grammaires et les dictionnaires ou de celle que l'on peut reconstruire à partir des textes produits par les usagers de la langue eux-mêmes ? L'expression *sens dessus dessous* en est un bon exemple et même du côté des grammairiens les jugements ont fluctué. De plus, on ne voit pas bien à quoi pourrait correspondre « l'origine historique expliquant sa graphie » pour le passage de *sans* à *sens*. Au fait que cela viendrait de *c'en* ? (Voir le chapitre sur l'orthographe, p. 119.)

Étant donné que l'on ne prononce même pas le « s » à la fin de *sens* dans cette expression, il serait sans doute judicieux de valider la graphie *sans dessus dessous* plus de trois cents ans après l'aval de Vaugelas et de l'Académie française elle-même. Et finalement, quel autre argument que l'usage écrit spontané pour trancher le débat ? Si nous sommes honnêtes, nous sommes contraints de reconnaître

que personne n'écrirait spontanément *sens dessus dessous* si on ne le lui a pas soufflé auparavant à l'oreille.

Pour finir, je vais prendre un dernier exemple. Vaugelas cite trois manières d'utiliser le verbe *eschapper* (*échapper*) : *eschapper d'un grand danger*, *eschapper un grand danger* et *eschapper aux ennemis*. Cela montre que l'activité des puristes n'a pas toujours consisté à recommander la seule bonne formulation parmi plusieurs et qu'un ensemble de constructions pour un même verbe pouvait être reconnu comme faisant partie du bon usage par Vaugelas lui-même. L'un des premiers représentants du purisme linguistique, considéré comme un modèle dans son domaine, était donc plus sensible à la variation que ses disciples actuels. Et l'activité normative peut tout à fait s'accommoder de l'existence de plusieurs tournures en usage à une même époque. Même si l'on n'a pas forcément conscience de l'étendue du phénomène, des milliers de mots possèdent deux orthographe en français, sans que cela ne pose de problème particulier. Il y en a même qui en possèdent trois, à l'image de *yaourt* / *yogourt* / *yoghourt*. Il suffit alors de choisir la graphie que l'on préfère parmi toutes ces possibilités.

On vient de voir que l'étude de l'évolution de la langue, même restreinte à la variété soignée, ne peut se faire à travers les seuls ouvrages de référence. Ceux-ci mettent en avant des positions arrêtées sur les tournures qu'ils recommandent et non les tournures réellement employées. Procéder de la sorte reviendrait à faire l'histoire d'une langue qui n'existe pas en dehors de la tête de certains grammairiens,

du moins pour une partie des recommandations. Ce constat est valable pour les grammaires contemporaines et pas seulement pour les grammaires anciennes. Pour avoir une idée du français soigné en usage, il faudrait sélectionner des romans, articles de journaux, essais, etc. considérés comme étant des modèles du genre et observer la langue utilisée. On y verrait que la variation est partout, y compris dans les textes soignés. Une campagne d'information pour déconstruire l'idéologie de LA forme correcte serait du plus grand intérêt.

Concernant le français ordinaire, étant donné que les manuels de grammaire ne s'y intéressent guère, on y a accès seulement à travers les productions authentiques, même si, comme nous le verrons, on ne peut pas retracer avec précision son évolution du côté de la forme orale.



## L'évolution du français ordinaire

En ce qui concerne les données à partir desquelles on peut retracer l'histoire du français réellement en usage, on dispose exclusivement de documents écrits sur plusieurs siècles et d'enregistrements d'oral à partir du début du <sup>xx</sup>e siècle (mais en nombre très limité). Pour écouter des documents sonores anciens, je vous invite à vous rendre sur le site Internet Gallica de la BNF et à consulter les *Archives de la Parole*.

Le fait que les sources proviennent très majoritairement de supports écrits a une incidence importante sur la vision que l'on peut avoir de l'évolution du français et sur la manière dont on détermine la date d'apparition d'une tournure. En effet, en l'absence d'enregistrements de productions orales, on ne peut pas savoir avec certitude ce que les gens disaient à différentes époques. Et quand on consulte les dialogues dans les pièces de théâtre, les romans et les lettres personnelles, il ne s'agit pas du français tel qu'il se parlait réellement.

Heureusement pour l'histoire de la langue française, un document très précieux a été conservé et est parvenu jusqu'à nous. Il s'agit du journal d'Héroard, précepteur qui rapporte scrupuleusement, de 1601 à 1628, les paroles du Dauphin (le futur roi Louis XIII), fils d'Henri IV. Ce témoignage se révèle capital car on trouve déjà dans les tirades

du Dauphin un grand nombre de traits du français ordinaire contemporain :

- Absence du *ne* de négation et du *que* après le verbe *penser* : *Je pense vous rêvez c'est pas du potage* ;
- Interrogatives non standard : *Eh ! la vela ti pas ?* ;
- *Il* prononcé *i* : *Non, car i pleut* ;
- Emploi de *à* à la place de *de* : *Le petit valet à papa, Le cheval a Rogé* ;
- Absence de sujet devant *falloir* : *Faut mettre ma sœur de Vendôme*.

Et l'on trouve encore bien d'autres exemples du même type qui étaient donc déjà en usage il y a quatre siècles !

Comme on le voit ici et comme je l'ai déjà évoqué, on a affaire à une double histoire : celle du français écrit soigné, dont témoignent de nombreux textes littéraires, d'une part, et celle du français parlé et des textes moins surveillés, d'autre part. La première rend compte de la forme soutenue et la seconde met en évidence une étonnante stabilité concernant les écarts vis-à-vis de la première.

En fait, cette seconde histoire met en lumière les mécanismes sous-jacents du français dont on retrouve déjà des attestations au début du xvii<sup>e</sup> siècle et qui sont sans doute la trace d'un état de la langue encore plus ancien. Par exemple, en ancien français, on peut construire des groupes nominaux de quatre manières : *l'autrui joie* (*la joie d'autrui*), *la maison le roi* (*la maison du roi*), *la fille à un roi*

(*la fille d'un roi*) et enfin *la mort de Rolant*. La norme s'est réduite à cette dernière possibilité. Pour autant, les autres tournures n'ont pas disparu, même si leur emploi a pu se restreindre ou se transformer, et même si elles sont stigmatisées. C'est le cas de *le vélo à mon frère*, mais aussi de tournures comme *mon frère sa maison elle est magnifique*, que l'on retrouve en français parlé actuel et qui ressemble étrangement à *la maison le roi* de l'ancien français (avec tout de même quelques différences liées au fonctionnement de l'ancien français). Les tournures non normatives exhibent donc parfois l'histoire souterraine du français à côté de la norme qui se veut être l'histoire officielle des recommandations pour écrire correctement.

Autre cas intéressant : l'exemple emblématique de la négation. En ancien français, la négation se formait à l'aide de la forme *non*, héritée du latin. Puis est apparu *ne* (*n'* devant une voyelle) résultant d'un affaiblissement de *non*. À ce *ne* se sont ajoutés des noms tels que *point*, *goutte*, *pas* ou encore *mie* (pour *miette*) venant renforcer la négation. Ces noms (*un point*, *une goutte*, *un pas*) se sont progressivement affaiblis pour devenir les adverbes que nous connaissons aujourd'hui (certains étant désormais archaïques ou ayant disparu). Cependant, l'emploi avec négation à deux termes alternait avec la présence du seul *ne* / *n'*.

En ancien français, la négation à l'aide du seul *pas*, *point*, *jamais*... n'est pas attestée, contrairement au français contemporain. Il est difficile de dater précisément l'apparition d'exemples tels que *je crois pas*, *je mange plus* mais

on sait que la présence facultative de *ne* n'est pas apparue récemment. Dans les carnets d'Héroard, on s'aperçoit que le petit Louis XIII maintient le *ne* environ une fois sur deux et on retrouve aussi des exemples de négation sans *ne* dans la bouche des adultes de cette époque. Ce sont donc les textes littéraires qui masquent l'existence de cette tournure datant d'au moins quatre siècles.

En résumé, on est passé d'une négation avant le verbe à une négation discontinue entourant le verbe puis, depuis plusieurs siècles, à une négation après le verbe en concurrence avec la précédente. Chaque époque a en réalité connu la coexistence de deux possibilités. On aurait pu croire que la négation discontinue disparaîtrait au profit de la négation simple, mais cela n'a pas été le cas. Les deux possibilités subsistent en français contemporain, même si la négation sans *ne* a peut-être connu une progression ces dernières décennies à l'oral. On peut toutefois affirmer, sans trop s'avancer, que le discours normatif et l'école ont ralenti l'évolution de la forme que prend la négation en français.

Par ailleurs, qu'est-ce qui justifie la prééminence de la négation discontinue par rapport à la négation simple ? Y a-t-il une différence de précision entre *je ne crois pas* et *je crois pas* ? Il s'agit en réalité d'une habitude qui perdure sans véritable réflexion. On pourrait, par exemple, limiter sa recommandation aux cas comme *je (ne) t'aime plus* dans lesquels l'énoncé est ambigu à l'écrit en l'absence du *ne*.

En ce qui concerne les tournures du type *mon frère, il est rentré* (avec reprise pronominale du sujet), l'histoire de la

langue est également éclairante pour comprendre les rapports entre la norme et l'usage. Contrairement à une idée répandue, cette tournure est fort ancienne et se retrouve en dehors du seul langage enfantin, mais son sens et sa place dans le système ont évolué.

À l'heure actuelle, il est mal vu d'utiliser des dislocations à l'oral et encore plus à l'écrit. Pourtant, cette construction était déjà en usage en ancien français avec une valeur différente, plus ou moins équivalente à *voici que (mon frère, il est venu / voici que vient mon frère)*. Et on la trouvait dans des œuvres littéraires comme *La Chanson de Roland*. En français classique, les tournures de ce type passaient même pour raffinées. Et une fois de plus, on en trouve des attestations au xvii<sup>e</sup> siècle dans la bouche du Dauphin, futur roi de France, Louis XIII.

Comme nous l'avons vu, des tournures considérées comme élégantes à une époque peuvent être jugées relâchées à une autre époque, sans que les raisons qui justifient ce changement de statut soient pertinentes. Dans le cas de la construction du type *mon frère il est venu*, l'argument actuel qui est avancé est celui de la redondance du sujet (*mon frère et il*) là où un seul élément suffit.

Or, si on observe de manière objective certaines tournures normatives, on s'aperçoit que la redondance peut aussi être valorisée. Dans *les petits pantalons rouges*, le « s » à la fin de chaque mot n'est absolument pas indispensable. Le déterminant suffit pour marquer le groupe comme étant au pluriel (ce que démontre le français parlé). Et que dire

de tournures tout à fait normatives, comme *le grammairien accepte-t-il que la langue évolue*, dans lesquelles on trouve bien un sujet lexical (*le grammairien*) et un sujet pronominal (*il*) ? L'argument de la redondance pour condamner certains tours n'est donc pas utilisé de manière systématique.

L'interrogation représente un autre exemple intéressant d'évolution du français ordinaire. Pour retracer son histoire, nous nous fondons sur la description proposée par Christiane Marchello-Nizia<sup>93</sup>, éminente spécialiste de l'histoire du français. Celle-ci procède à la distinction classique entre l'interrogation totale (*viendra-t-il ?*), qui appelle une réponse en oui / non, et l'interrogation partielle (*quand viendra-t-il ?*) qui comporte un mot interrogatif.

Dans les interrogations totales, aux XI<sup>e</sup>-XII<sup>e</sup> siècles, c'est la position du verbe en tête de l'énoncé qui indique que l'on a affaire à une question. Aux alentours des XV<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup> siècles, il y a une généralisation de la tournure à sujet dédoublé. Le verbe passe donc en seconde position après le groupe nominal sujet et un pronom sujet de reprise apparaît directement après le verbe. C'est la forme soignée que nous connaissons de nos jours : *ton frère est-il à l'école ?* C'est au XV<sup>e</sup> siècle qu'apparaît également *est-ce que* qui permet d'étendre aux constructions interrogatives l'ordre désormais dominant sujet-verbe-complément. À partir du XVII<sup>e</sup> siècle, on peut employer directement la suite sujet-verbe-complément accompagnée seulement d'une intonation

93. Christiane Marchello-Nizia, « Le français dans l'histoire », sous la direction de Marina Yaguello, *Le Grand Livre de la langue française*, Le Seuil, 2003.

montante marquée à l'écrit par un point d'interrogation : *ton frère est déjà venu ?*

En français moderne, on remarque que l'ensemble de ces possibilités sont encore en usage : *ton frère est-il parti ? Est-ce que ton frère est parti ? Ton frère est parti ?* Seule la tournure avec le verbe en tête suivi du groupe nominal sujet n'est plus possible : *est parti ton frère ?* Mais ce qui est frappant en français parlé spontané, c'est que l'on a tendance à favoriser l'usage de *est-ce que* ou de la seule intonation pour poser des questions, et donc à conserver la forme que les énoncés ont en dehors des contextes interrogatifs. Cela illustre de manière éclatante l'évolution de l'ordre des mots du français qui est plus visible dans le français ordinaire.

Les interrogations partielles, quant à elles, comportaient dès l'origine un mot interrogatif en tête (*qui, que, où, quand, pourquoi, etc.*) suivi du verbe, du sujet et du complément : *quand mangera-t-on une blanquette ?* Et comme pour l'interrogative totale, on assiste progressivement à un rapprochement vers l'ordre des mots hors interrogation, à savoir sujet-verbe-complément.

À la fin du <sup>xiii</sup>e siècle, on observe l'apparition de *est-ce que*, soit deux siècles avant son utilisation dans l'interrogation totale. À cette époque, *est-ce que* est peu fréquent et il est ressenti comme un tout indécomposable dès le <sup>xiv</sup>e siècle. Au <sup>xv</sup>e siècle, l'ordre mot interrogatif-sujet-verbe-complément se généralise et l'inversion tend à disparaître. On a donc désormais affaire à des exemples comme :

*comment il fait pour manger autant ?* À cela, il faut encore ajouter *c'est que* (*où c'est qu'il est allé ?*) parfois réduit à *que* (*où qu'il est allé ?*) et l'ajout de *c'est* devant le mot interrogatif (*c'est quand qu'on part ? c'est quoi, ton nom ?*). Et pour finir, le mot interrogatif s'est déplacé en fin d'énoncé : *tu pars quand ? Tu veux quoi ?*

Comme pour l'interrogation totale, toutes ces formes d'interrogation partielle se sont ajoutées au fil des siècles et sont encore utilisées de nos jours : *comment fais-tu ça ? Comment est-ce que tu fais ça ? Comment c'est que tu fais ça ? C'est comment que tu fais ça ? Tu fais ça comment ? Comment ton frère fait-il cela ? Comment fait ton frère pour avoir autant de succès ?* Et comme pour l'interrogation totale, la forme à inversion n'est plus très vivace en français ordinaire, ce qui montre une fois de plus que cette variété met plus clairement en évidence l'évolution de la langue. La norme, de son côté, met en avant des constructions issues d'une syntaxe archaïque et considère comme fautives toutes les tournures qui s'en éloignent.

Pour illustrer cela avec d'autres exemples, que l'on considère à tort comme des fautes récentes, voici quelques énoncés que l'on trouve dans l'ouvrage *Comment on parle en français. La langue parlée correcte comparée avec la langue littéraire et la langue familiale*, daté de 1927, de Philippe Martinon, agrégé de grammaire. Cet ouvrage a en fait été écrit antérieurement, l'auteur étant décédé dix ans plus tôt. Cela signifie donc que ces tournures ont aujourd'hui plus d'un siècle :

« Il est **trop** joli. »

« Le peuple redouble aussi le sujet en toute circonstance : *la chaise elle est faite ; ton père il est là*, aussi bien que *il n'est pas là ton père*. »

« Nous avons déjà signalé l'impossibilité où est encore la langue correcte d'accepter *je m'en rappelle* ou *je me rappelle de vous*, si universel que soit ce solécisme. »

« Les temps composés du verbe *aller* se remplacent familièrement par ceux du verbe *être* : *il a été à Paris*. »

Et concernant des formes déjà considérées comme étant en déclin à l'époque de Martinon, voilà ce que l'on trouve :

« Toutefois l'emploi de ce temps [le passé simple] n'appartient plus guère qu'à la langue écrite, sauf dans le Midi. C'est tout au plus si la langue parlée emploie encore parfois la troisième personne notamment au pluriel ; mais quand on entend quelqu'un dire sérieusement *nous allâmes* il faut se retenir pour ne pas sourire ; *tu allas* ou *vous allâtes* sont encore plus ridicules, et ces formes ne s'emploient plus qu'à titre d'amusement. Cela est sans doute regrettable mais c'est un fait contre lequel on ne peut rien... »

« C'est une chose assez curieuse que la conjonction *si*, qui est la conjonction conditionnelle par excellence se construise en

français non pas avec le conditionnel, ni même avec le futur, mais avec l'indicatif présent, imparfait ou plus-que-parfait. Cela tient à ce que *si* se construisait à l'origine avec le subjonctif, qui servait pour le conditionnel comme en latin, et que ce subjonctif a été remplacé par l'indicatif... D'ailleurs le peuple ne se prive pas de dire *si j'aurais su* ou *si j'aurais eu*, comme on le fait logiquement dans d'autres langues. »

L'histoire « autorisée » de la langue française est donc majoritairement basée sur des pratiques écrites soignées et sur des ouvrages de référence, et non sur le langage tel qu'il est utilisé dans la vie courante. Dans cette partie, j'ai essayé de montrer qu'il était intéressant de compléter cette histoire avec des productions moins surveillées car cela apporte un éclairage sur l'évolution de la langue, sur son fonctionnement et sur les erreurs couramment commises. Dans cette perspective, il ne faut pas oublier qu'antérieurement, la langue française était utilisée par une minorité de locuteurs, sans commune mesure avec la diffusion sur le territoire que nous connaissons actuellement. De plus, la forme écrite des mots n'était pas aussi rigide qu'aujourd'hui et la prononciation était très proche du mot écrit. La situation postérieure à la Seconde Guerre mondiale est donc inédite dans l'histoire du français car elle combine une norme omniprésente, un usage généralisé de la langue française sur le territoire et une scolarité obligatoire.

Dans ce contexte, il apparaît d'autant plus important de changer de point de vue sur la langue ordinaire et d'avoir

une meilleure connaissance de son fonctionnement et de son histoire. Cela revêt un intérêt capital au sein de l'institution scolaire pour valoriser les productions des élèves et pouvoir évaluer leurs progrès, non du seul point de vue de la norme de référence, mais aussi de celui du fonctionnement de la langue. Cela permet également de prendre conscience de l'existence de discriminations linguistiques.



## La glottophobie

En France, on enseigne aux enfants des principes qui ne se retrouvent pas tous à l'oral, ni même dans certaines formes d'écrit, tout en laissant penser qu'il s'agit du fonctionnement du français en général et en ayant pour objectif de corriger tout ce qui s'en éloigne. Cela peut s'avérer problématique pour certains enfants qui ont du mal à situer la forme scolaire de la langue par rapport à celle qu'ils utilisent au quotidien. Surtout si on suggère qu'ils n'utilisent pas les tournures correctes en pensant, à tort, que leur langue d'origine n'est pas le français. Ces considérations, qui ne sont pas propres aux professeurs mais se retrouvent dans l'ensemble de la société, peuvent aboutir à une discrimination liée à la langue, discrimination qui est totalement intériorisée par les auteurs comme par les victimes, ce qui la rend d'autant plus difficile à combattre.

De plus, il n'est pas rare que des particularités linguistiques fassent l'objet de moqueries, voire de discrimination. Il existe un précédent qui illustre à quel point un accent peut être l'objet d'une attention malsaine. Eva Joly, femme politique d'origine norvégienne, s'est présentée à l'élection présidentielle française en 2012. Elle a un accent norvégien qui s'entend très distinctement et qui a fait l'objet de nombreuses railleries. C'est allé jusqu'à un éditorial du journal *Le Point* commençant par le passage ci-après.

« Zalut la Vranze ! Auchourt’hui est un krاند chour : fous m’afez élue brézidente te la République vranzaise. Envin un acde intellichent te ce beuble qui a vait dant de pêdises tans son hisdoire, sans barler éfitement te doudes les vois où il a bollué l’admosphère montiale afec tes essais nugléaires<sup>94</sup>. »

Et le reste du billet est du même tonneau. L’effet produit, et sans doute recherché par un tel article, est clairement la disqualification de la personne s’exprimant de cette façon. Et l’effet est décuplé par le recours à une multitude de trucages orthographiques. Quelqu’un qui parle ainsi a-t-il les qualifications requises pour représenter la France, comprend-on en creux.

Philippe Blanchet, dans son ouvrage intitulé *Discriminations : combattre la glottophobie*, montre très bien les mécanismes discriminatoires en lien avec la langue, et cela ne touche pas uniquement les locuteurs nés à l’étranger comme Eva Joly. Un accent régional ou celui dit « de banlieue », une façon de s’exprimer, une expression considérée comme pauvre ou déviante, autant d’éléments qui peuvent représenter un handicap dans la vie sociale. Ainsi, il y aurait à la fois une discrimination au sujet de la différence de langue (certaines langues sont bien vues en France ou, au contraire, sont l’objet de préjugés négatifs) mais aussi au sujet des différentes pratiques du français. Ce type de discrimination n’est pas encore officiellement reconnu, il est

---

94. Patrick Besson, « Eva Joly, présidente de la République », *Le Point*, 1<sup>er</sup> décembre 2011.

même souvent considéré comme normal par celles et ceux qui les subissent. Il repose souvent sur des stéréotypes. En voici quelques exemples.

Les représentations des Français au sujet des accents sont très marquées. Le seul accent peut avoir un impact important sur différents secteurs de la vie sociale. Fin 2012, un site de rencontres sur Internet a mené une enquête sur l'incidence des accents sur les rencontres amoureuses. L'enquête a été effectuée auprès de 1 004 personnes âgées de plus de 18 ans et la question posée était la suivante :

« Imaginez que vous êtes à la recherche d'un ou d'une partenaire. Vous rencontrez cette personne pour la première fois avec des intentions amoureuses. Cette personne a un accent toulousain ou marseillais ou ch'timi ou breton ou alsacien. Vous trouvez cet accent sexy, intelligent, charismatique, drôle, charmant, sympathique ? »

Les résultats de cette enquête ont été largement relayés dans la presse avec des titres aussi évocateurs que « L'accent toulousain est le plus sexy de France, le marseillais le plus drôle ». Dans cette étude, trois Français sur dix prétendent que l'accent régional est important pour la séduction. On y apprend également que les accents marseillais et ch'timi sont perçus comme donnant l'air peu intelligent.

Les locuteurs peuvent aussi se servir de leur accent pour en faire un élément positif en fonction de la situation, ce qui montre en creux la stigmatisation dont il peut être

l'objet dans un contexte considéré comme inapproprié. C'est le cas de la femme politique française Marie-Arlette Carlotti qui adoptait un accent supposé « neutre » lorsqu'elle s'exprimait à la télévision au titre de sa fonction de ministre et un accent marseillais (sa ville d'adoption) lorsqu'elle parlait au titre de candidate à l'investiture pour la mairie de Marseille. Cela montre bien que l'accent marseillais est perçu comme non approprié lorsque l'on représente une fonction nationale. À moins que l'objectif recherché par l'utilisation d'un accent régional soit de faire populaire. Pour s'en convaincre, il n'y a qu'à voir le nombre de journalistes politiques qui ont glosé sur la manière de parler du Premier ministre Jean Castex, considérant que cela faisait de lui un digne représentant du terrain.

La question de l'accent et de l'élocution se rencontre également dans les médias, où il est généralement exigé de ne pas avoir une parlure régionale trop marquée, sous peine d'être cantonné à l'antenne locale d'une radio ou bien aux commentaires sportifs. Et encore, on préférera l'accent du Sud-Ouest pour le rugby, chacun sa spécialité. Pour avoir une idée de la manière dont se formate une voix radiophonique, je renvoie au documentaire audio très instructif de Victoire Tuillon intitulé *Et là, c'est le drame*<sup>95</sup>, qui comporte la précision suivante de la part de Pascal Doucet-Bon, ancien directeur délégué de l'information à France Télévisions :

95. Victoire Tuillon, *Et là, c'est le drame*, Arte Radio, 2017.

« Si un journaliste avec un accent à couper au couteau arrivait à la télévision, non, je ne vais pas le prendre. Et je défendrais l'idée de ne pas le prendre parce qu'on ne comprend pas ce qu'il raconte. »

Cette discrimination se retrouve dans la plupart des milieux professionnels, et pas seulement à la radio. Selon un sondage TNS-Sofres datant de 2003, 44 % des personnes interrogées pensent que « la façon de parler, l'accent » est un critère de choix d'embauche entre deux candidats de compétences et de qualification égales, soit un point de plus que le handicap ou treize points de plus que la couleur de peau. Et dans la façon de parler, il faut y inclure les formes employées : vocabulaire, syntaxe, etc.

Ce qui est étonnant dans le cadre de cette discrimination liée notamment à l'accent régional ou étranger, c'est qu'au lieu de combattre le problème à la racine, de faire un travail sur les représentations infondées de la société, comme on le fait normalement pour toute discrimination, on va inviter la personne discriminée à gommer son accent. Par exemple, on va essayer de lui apprendre à se rapprocher autant que possible de la forme linguistique dominante. C'est un peu comme si on combattait les discriminations envers les femmes en leur apprenant à ressembler à des hommes et à se comporter comme eux !

À la lumière de ce que nous avons vu dans le présent ouvrage, on peut supposer qu'il existe un lien entre les ressorts des discours normatifs, la place qu'occupe la norme

dans la société française et la glottophobie. Dans notre vie quotidienne, nous jugeons en permanence les productions d'autrui. Et ces jugements ne sont pas forcément basés sur la qualité de la langue elle-même, mais sur la représentation que l'on en a.

Dès le plus jeune âge, l'enfant va être soumis à d'innombrables corrections de ses productions. Cela va d'ailleurs contribuer à son apprentissage de la langue. Mais ce faisant, si on donne à l'enfant l'impression que commettre des erreurs linguistiques est un signe supposé de faible intelligence, il y a fort à parier qu'il intériorise ce jugement et qu'il devienne à son tour un agent zélé de la discrimination linguistique. Et comme l'a très bien montré, notamment, Pierre Bourdieu, ce mécanisme représente un élément important pour expliquer la logique de reproduction des élites. Il est facile d'éliminer des candidats qui n'ont pas la maîtrise de l'usage légitime et surtout des codes qui vont avec. D'autant que l'usage légitime est plus proche du langage de la bourgeoisie. Et si en plus on naturalise les inégalités en en faisant la marque d'un surcroît ou, au contraire, d'un manque d'effort, on obtient la situation actuelle.

Heureusement, la classe politique semble vouloir s'emparer du sujet. Une proposition de loi pour promouvoir la France des accents a été adoptée le 26 novembre 2020. Elle précise, dans son énoncé des motifs :

« La notion de discrimination, très présente en droit français, n'intègre en effet pas les difficultés auxquelles font face, de façon pourtant bien réelle, les locuteurs porteurs d'un accent local, lorsqu'ils veulent embrasser certaines carrières impliquant une expression publique. [...] Moins choquant que d'autres, ce type de discrimination n'en porte pas moins, toutefois, les mêmes conséquences : la mise à l'écart du discriminé et, en l'occurrence, sa non-représentation dans la sphère de l'expression publique. »

Mais au-delà de la glottophobie, qui est un problème bien réel, l'écart grandissant entre la forme de référence et les usages quotidiens fait courir un risque au français.



## Un risque de rupture entre l'oral et l'écrit

De nombreux signaux convergent et devraient nous alerter concernant le futur du français. Il est sans doute trop tôt pour affirmer que notre langue est en danger, mais c'est une perspective que nous devons envisager et qu'il ne faut pas sous-estimer. Lorsque la distance entre la langue parlée au quotidien et sa représentation écrite devient trop importante, cela peut provoquer la disparition pure et simple de l'une de ses branches.

Comme le résume Jack Goody, pour plusieurs langues à travers le monde, il arrive régulièrement que l'écrit soit au moins partiellement différent de l'oral. La citation suivante décrit assez bien la situation du français :

« [O]n prend des individus habitués à la conversation orale et on leur fait lire et écrire une langue qui est apparentée à la leur mais qui n'est pas la même<sup>96</sup>. »

Et immédiatement, il ajoute :

« Dans certaines cultures et à certaines époques, la langue écrite a pu prendre une telle autonomie qu'il ne s'agissait

---

<sup>96</sup>. Jack Goody, *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Éditions de Minuit, 1979.

plus d'une simple nuance dialectale mais d'une totale différence de langue<sup>97</sup>. »

On le voit bien dans la description faite ci-dessus, il peut arriver que l'on passe de simples nuances linguistiques à deux langues différentes. Si tel est le cas, on peut considérer que l'heure est grave et que la situation doit être prise au sérieux eu égard à ses multiples conséquences. Malheureusement, cette différence profonde qui s'est installée n'est pas forcément perçue par les locuteurs eux-mêmes.

C'est d'ailleurs sans doute ce qu'il s'est passé dans le cas du latin et qui a donné naissance aux langues romanes, dont le français. Dans les territoires conquis par l'Empire romain, il existe des variétés parlées localement en plus de la forme latine officielle plutôt utilisée à l'écrit. Les variétés locales provenaient d'une adaptation ou d'un mélange entre le latin et les langues parlées dans les provinces concernées. Cela a donné naissance à ce que l'on a appelé le latin classique, d'un côté, et les latins vulgaires (aussi nommé « populaires »), de l'autre. Les différences entre latin classique et latins vulgaires n'ont cessé de grandir jusqu'à l'apparition des langues romanes, à savoir le français, l'espagnol, l'italien, le portugais, entre autres. Ce processus a aussi abouti à la disparition du latin en tant que langue vivante. Le français est donc un descendant du latin vulgaire et est, au départ, utilisé exclusivement à l'oral. Il finit par prendre

97. *Ibid.*

son indépendance en devenant incompréhensible pour une personne utilisant le latin.

La situation du latin est intéressante, mais il s'agit sans doute d'un cas difficilement transposable, étant donné que les contextes historiques sont très différents (taux de scolarisation, organisation de la société, déclin de l'Empire romain). Il existe, toutefois, des contextes plus proches du nôtre qui peuvent être source de réflexion sur la situation actuelle du français. En Norvège, il a été décidé d'utiliser deux graphies distinctes pour transcrire le norvégien parlé : le nynorsk et le bokmål. Ces deux graphies possèdent des spécificités assez marquées et ont toutes deux une reconnaissance officielle. Une même langue parlée peut donc donner lieu à deux systèmes d'écriture différents en usage à une même époque, sans que le choix de l'un ou de l'autre ne soit imposé. Si deux systèmes de transcription peuvent exister à une même époque, cela montre bien que l'orthographe n'est qu'une pure convention et qu'elle peut être plus ou moins adaptée à son objet.

Autre cas intéressant à observer : celui de la Grèce. De 1833 à 1976, la langue officielle de la Grèce était la katharévoussa. Il s'agit d'une langue reconstruite ayant pour objectif de ressembler à la forme qu'aurait eue le grec ancien s'il avait évolué sans influence étrangère. Cette langue était enseignée à l'école mais elle n'était la langue maternelle que de très peu de Grecs. Les Grecs utilisaient la dimotikí pour leurs échanges quotidiens. Dimotikí et katharévoussa possèdent des propriétés linguistiques très éloignées.

Ainsi, une langue inventée qui n'a jamais eu d'usage à l'oral a pu être imposée pendant plus d'un siècle à l'échelle d'un pays tout entier. Cependant, elle n'a pas fait disparaître la dimotikí, qui a continué à être parlée et qui a même remplacé la katharévoussa en tant que langue officielle à partir de 1976. Durant plus d'un siècle, la situation linguistique de la Grèce a eu des conséquences scolaires désastreuses, la langue de scolarisation étant trop éloignée de la langue parlée au quotidien. Enseigner la langue officielle du pays à de jeunes enfants, en leur disant qu'il s'agit de leur langue alors qu'ils ne l'utilisent pas au quotidien, a toutes chances de ne pas donner de très bons résultats.

Les arguments utilisés pour imposer la katharévoussa ressemblent à ceux utilisés par les défenseurs de l'orthographe et de la norme en France. L'idée d'une pureté de la langue devant renouer avec ses racines, la défense contre les invasions d'autres idiomes étrangers. Le paradoxe, c'est que le combat sincère pour la défense de cette conception puriste de la langue peut mener à l'opposé de l'objectif visé, à savoir la disparition de la langue que l'on pensait protéger.

Le français contemporain se trouve vraisemblablement en meilleure posture que le latin il y a 1 500 ans et le grec il y a un demi-siècle. Mais il ne faut pas sous-estimer les similitudes. Tout comme la katharévoussa, on a réintroduit des formes anciennes et conservé des archaïsmes pour renouer avec un passé glorifié. Cela a eu pour conséquence de figer la grammaire et l'orthographe du français écrit normatif alors que le français parlé continue d'évoluer. Ainsi, tout

comme le latin, le français parlé possède des caractéristiques profondément différentes du français écrit, ce qui pourrait donner lieu, à terme, à des difficultés de compréhension et d'apprentissage de l'écrit de plus en plus grandes. Cependant, les deux variétés du français sont encore suffisamment proches pour que les locuteurs ne soient pas conscients de l'existence de ces caractéristiques distinctes. D'autant que tout est fait pour masquer ces différences.

Étant donné le bilan que l'on a tiré ici même de la situation du français, une réflexion approfondie devrait être menée sur les obstacles à surmonter pour faire évoluer la norme dans le sens d'une plus grande régularité et d'une plus grande proximité avec les usages contemporains. Un travail d'information doit aussi être mené en urgence pour inciter à plus de tolérance à l'égard des variantes.

Une norme écrite qui s'éloigne de manière significative de l'usage réel des locuteurs pourrait expliquer les difficultés observées en contexte scolaire. En tout cas, on peut affirmer que cela ne facilite pas les apprentissages. En effet, la forme linguistique visée par l'école est hors d'atteinte d'une partie significative des élèves car trop éloignée du fonctionnement de la langue quotidienne et composée d'un grand nombre d'anomalies à apprendre par cœur. La situation dans laquelle se trouve le français est problématique, d'un point de vue linguistique, pour ce qui est de l'articulation idéale entre oral et écrit.

Si on adhère à cette hypothèse, on peut affirmer que le caractère volontairement complexe, en plus de la diminution

significative du nombre d'heures d'enseignement, est responsable des difficultés de maîtrise de la langue à l'école constatées depuis des décennies. Cela n'a rien d'étonnant quand on a une vision précise de ce par quoi doit passer un élève pour apprendre à écrire en français. Mais il y a plus grave. Son figement dans le marbre, empêchant toute évolution, fait peut-être courir à la langue française un péril mortel. Si les formes à apprendre sont inutilement compliquées, embrouillées et éloignées de l'usage quotidien de la langue d'une majorité de locuteurs, allant jusqu'à entrer en contradiction avec ce dernier, il est important de tirer la sonnette d'alarme en énumérant les conséquences d'une telle situation. La norme pose des problèmes d'un point de vue proprement linguistique. Or, elle n'est jamais questionnée, comme si elle allait de soi, comme si la forme de référence ne pouvait pas être un sujet de discussion et de réflexion comme les autres dans un pays démocratique. Il s'agit uniquement d'une convention, comme le montre le cas de la Norvège avec ses deux systèmes orthographiques officiellement reconnus.

Compte tenu de toutes ces informations, peut-être serait-il temps de réfléchir à faire évoluer la norme, principalement l'orthographe, afin qu'elle soit plus fidèle à la langue française contemporaine. Pour cela, il nous faut changer de regard sur la langue. Il s'agit là d'une tâche urgente, car le décrochage entre la norme et l'usage est déjà en marche. Et cela peut aboutir à la séparation pure et simple de deux langues et, à terme, à la possible disparition de l'une d'elles.

Et comme on l'a vu dans le cas du latin, c'est la variété puriste qui a tendance à se marginaliser et à disparaître, plutôt que la variété ordinaire utilisée au quotidien. Si la norme que l'on propose n'est plus adaptée aux besoins des locuteurs, il est compréhensible qu'ils privilégient une autre variété. Les défenseurs sincères de la langue française seraient bien avisés de regarder avec lucidité la situation contemporaine s'ils ne veulent pas risquer de voir disparaître l'idiome qu'ils aiment tant.



# CONCLUSION : LA REVANCHE DES TERRITOIRES

Le langage est sans doute la création la plus importante de l'humanité. Dans son parcours millénaire, il a connu deux étapes majeures. Dans un premier temps, l'éruption de la parole a permis la communication, le développement des échanges sociaux, les récits. Son apparition est difficile à dater avec précision, mais cela a sans doute eu lieu il y a plusieurs centaines de milliers d'années. Dans un second temps, l'invention de l'écriture il y a 5 000 ans a permis le développement du commerce, l'émergence de la pensée scientifique, la diffusion de l'information grâce aux copistes puis à l'imprimerie, et maintenant grâce à Internet, aux ordinateurs et aux téléphones portables.

Dans l'histoire de l'humanité, il n'a jamais existé d'époque où autant de personnes ont accès à l'écriture et où nous avons autant d'échanges par écrit qu'aujourd'hui. La vitesse de ces échanges s'est également fortement accrue. Nous sommes désormais capables d'envoyer des messages à l'autre bout du monde en moins d'une seconde. La communication par écrit est donc omniprésente et d'une importance capitale pour la plupart des citoyens à travers la planète. Mais pour y avoir accès, les humains doivent, au préalable, apprendre la lecture et l'écriture. Et c'est là que les choses se compliquent.

Depuis le temps que la parole existe, notre cerveau s'y est adapté et a développé des mécanismes spontanés permettant, tout comme la marche, d'acquérir rapidement une certaine autonomie. Pour l'écrit, la situation est très différente et l'appropriation de la lecture et de l'écriture nécessite un apprentissage long et explicite. Si l'on se réfère à certaines études en neurosciences, il existerait des zones distinctes dans notre cerveau pour traiter le langage oral et le langage écrit. Selon Régine Kolinsky et ses collègues<sup>98</sup>, ce qu'ils appellent la « boîte aux lettres » du cerveau, dédiée au traitement du langage écrit, se développe dans un second temps, quand on apprend à lire et à écrire, dans une zone distincte de celle dédiée au langage oral. Ces deux zones communiqueraient entre elles par l'intermédiaire de connexions. On n'acquiert donc pas l'oral à l'aide

98. Régine Kolinsky et collègues, « L'influence de l'apprentissage du langage écrit sur les aires du langage », *Revue de Neuropsychologie Neurosciences cognitives et cliniques*, 6 (3), 2014, pages 173-181.

des mêmes mécanismes que l'on apprend l'écrit. Toutefois, la proximité entre les deux facettes du langage ne peut que faciliter le processus d'apprentissage de l'écrit. D'où l'importance que le passage de l'oral vers l'écrit soit aussi transparent et direct que possible.

Ce n'est pas la voie qui a été empruntée par le français, ce qui pose des problèmes d'accès à sa forme écrite. Alors que nous n'avons jamais eu autant besoin de savoir lire et écrire, les formes orthographiques actuelles représentent un obstacle de taille. Le français de référence est très éloigné du fonctionnement ordinaire de la langue et composé d'un grand nombre d'anomalies et d'exceptions à apprendre par cœur. Ce constat ne date pas d'hier, mais ses conséquences sont plus visibles aujourd'hui, eu égard à la généralisation de l'écriture et à la multiplication des situations où nous lisons des textes produits par des locuteurs non experts (réseaux sociaux, commentaires). Or, l'écriture et la lecture sont des compétences incontournables dans nos sociétés contemporaines et il est fondamental que le plus grand nombre puisse en faire usage de manière fluide.

Je suis loin d'être le premier à dénoncer les ravages de la variante normative et à en détailler les causes et les conséquences. Malheureusement, le discours puriste a si bien été diffusé et intériorisé que nous nous retrouvons dans une situation totalement bloquée, à tel point qu'il est désormais impossible de ne serait-ce qu'envisager l'idée d'une réforme ambitieuse de l'orthographe. L'amalgame, construit de toutes pièces, entre norme et langue a rendu inaudible

tout discours sur la rationalisation de l'orthographe. Et je ne me fais guère d'illusion sur les chances de réussite d'un projet de ce type à l'ère des réseaux sociaux.

Portant un regard lucide sur cette situation, ma modeste contribution se limite à donner quelques informations pour comprendre le fonctionnement de la langue française et les dommages collatéraux provoqués par l'orthographe et la grammaire normative. J'espère que cela permettra de rendre moins hystériques les débats autour de ces questions, une fois que chacun aura compris que l'orthographe et la grammaire françaises sont le résultat de choix et que ces choix peuvent faire l'objet d'analyses critiques portant sur leur pertinence et leur efficacité.

Arrivé au terme de ce livre, vous devez vous sentir comme le personnage de Neo dans le film *Matrix*, contraint de choisir entre la pilule bleue et la pilule rouge. La première pilule vous permettra de rester dans le monde rassurant que vous connaissez, avec vos certitudes confortables, et de continuer à tirer profit de votre connaissance de la norme sans que rien ne change. La seconde vous obligera à voir la situation telle qu'elle est et à vous demander ce que vous pouvez faire pour y remédier, ce qui est loin d'être simple. Tous vos repères seront chamboulés et ce que vous avez patiemment appris prend l'apparence d'une connaissance mensongère, sans jamais que vous ne vous soyez interrogé sur qui vous l'imposait et pourquoi. Pour un pays peuplé, selon la légende, de Gaulois réfractaires, une telle soumission aveugle à une autorité est pour le moins étonnante.

Il ne sera possible de sortir de la situation de blocage dans laquelle nous sommes qu'à la condition qu'il y ait une large prise de conscience des citoyennes et des citoyens. Nous devons, toutes et tous, être partie prenante dans l'évolution des représentations linguistiques pour qu'un débat honnête puisse avoir lieu sur la place et la forme de la norme linguistique dans la société. Il s'agit là d'un enjeu démocratique majeur. Pour commencer, on pourrait déjà cesser de sélectionner les individus en fonction de leur maîtrise de la norme. Cette compétence occupe une place trop importante et ferme de nombreuses portes à qui ne sait pas en faire usage, à tel point que c'est devenu un véritable handicap social et professionnel, alors même que les personnes qui en souffrent ne sont souvent pas responsables de leurs lacunes.

Il faudrait également accepter qu'il n'existe pas qu'une forme correcte à l'image de *clé / clef* ou *paient / payent* et des milliers d'autres exemples du même type. Sans compter les cas où les lexicographes ne sont pas d'accord entre eux sur l'orthographe d'un mot. L'idéologie normative de la forme unique, qui serait par essence supérieure, va à l'encontre du fonctionnement des langues, lesquelles sont basées sur le principe de la variation. On pourrait donc tolérer que plusieurs formes soient également justes, même si cela nécessiterait d'être plus indulgents lorsque l'on joue au Scrabble, ce qui ne devrait pas être un sacrifice difficile à consentir.

Un autre problème de l'idéologie normative, c'est qu'elle tend à l'uniformisation de la langue plutôt qu'à faire l'éloge

des variantes. Et il existe un secteur qui s'accommode fort bien de l'uniformité : l'informatique. Les solutions développées par Google, Facebook et consorts pour exploiter nos données fonctionnent d'autant mieux quand les langues sont homogènes. Les GAFAM rêvent d'une langue qui s'adapte à leurs algorithmes plutôt que l'inverse. Rien de tel pour une enceinte connectée que de pouvoir anticiper la forme des informations langagières qu'on va lui transmettre. Le romancier Alain Damasio a bien compris cet enjeu. Cette problématique autour du langage et des technologies occupe une place de choix dans son œuvre, qu'il s'agisse de la privatisation du langage, comme dans la nouvelle *Les Hauts® Parleurs®* ou des personnages des *Furtifs* tentant d'échapper à la surveillance.

On m'opposera sans doute l'argument classique du « nivellement par le bas » : puisqu'on ne parvient pas à maîtriser certaines règles, autant les supprimer. Mais ce serait faire preuve de mauvaise foi en l'absence de solutions viables à proposer autres que de vieilles recettes ne tenant pas compte de l'évolution du contexte (diversification des matières, augmentation du nombre d'élèves et diminution très significative du nombre d'heures d'enseignement). L'institution scolaire ne procède pas autrement quand elle s'émeut de la chute du niveau, sans concéder des heures d'enseignement supplémentaires :

« [L]'institution ne peut à la fois réduire le temps scolaire dévolu à cet apprentissage et dénoncer les effets qui en

découlent. Il y a là une forme de double discours – ou pour le moins de contradiction – entre une volonté de réduire et de disperser les heures d'apprentissage dévolues au travail sur la langue et, en même temps, s'émouvoir de la chute des performances orthographiques de la majorité des élèves<sup>99</sup>. »

Il y a donc une impérieuse nécessité à une plus grande tolérance pour commencer. Cette transformation des représentations devrait permettre de revoir enfin les principes de l'enseignement de la grammaire afin de l'ancrer véritablement dans la langue et d'en faire un outil d'observation du fonctionnement linguistique, et plus seulement de règles à apprendre et appliquer. Cela pourrait se faire par l'intermédiaire de l'analyse de données textuelles plus variées qu'aujourd'hui, regroupant de l'oral et de l'écrit. Un vaste chantier, riche et stimulant, s'ouvre donc devant nous. Cela permettra de redynamiser l'utilisation et l'enseignement du français en France, mais aussi ailleurs.

Pour conclure, si on résume le chemin parcouru par l'enseignement de la langue française, on peut dire qu'à partir de la Révolution, le français a été largement diffusé, mais deux formes différentes étaient dispensées : une forme restreinte et une forme complète. Cela représentait bien évidemment une inégalité structurelle difficilement tolérable. Au XIX<sup>e</sup> siècle, l'école de la République, gratuite et obligatoire, promeut le principe de l'enseignement de la même langue

---

99. Jacques David, « Les écarts orthographiques à l'entrée à l'université », *Le Français aujourd'hui*, 185/2, 2014.

pour tous sur l'ensemble du territoire, mais une portion importante de la population s'arrête alors avant le certificat d'études primaires, les filles ont peu accès à l'éducation et il y a significativement plus d'heures de français qu'aujourd'hui. D'où une comparaison difficile avec la situation actuelle. Depuis les années 1950, on assiste d'une part à une augmentation importante du nombre d'élèves scolarisés, avec la création du collège unique, avec la scolarité obligatoire à partir de 3 ans et jusqu'à 16 ans, mais, d'autre part, on assiste à la réduction continue du temps scolaire. Il n'est donc guère étonnant que même des élèves parvenant jusqu'aux études supérieures rencontrent des difficultés avec la grammaire et l'orthographe. Il n'y a tout simplement pas le temps de tout faire dans un cadre scolaire.

Il nous incombe alors de faire un pas supplémentaire dans le sens d'une plus grande démocratisation du français. Pour ce faire, les solutions sont limitées. En plus des pistes décrites ci-dessus, on peut proposer une augmentation significative du temps scolaire accompagnée de méthodes d'enseignement plus adaptées. Mais je suis pleinement conscient que cette proposition, tout comme celle d'une réforme de l'orthographe, n'a aucune chance de voir le jour à court terme. Il nous faut donc envisager les conséquences d'une telle situation.

En l'absence d'un travail collectif et d'une volonté politique pour revoir nos préjugés, il est fort possible que la situation s'aggrave encore. Il faut observer avec lucidité l'avenir du français dans une telle configuration où la norme

actuelle continue à rester figée et où les mentalités n'évoluent pas. Si le rejet et les moqueries envers celles et ceux qui ne maîtrisent pas la norme se poursuivent, il est possible qu'en réaction nous voyions se développer des revendications tournant autour d'une forme de « séparatisme orthographique ». Il y a tout lieu de penser que le nombre de personnes ayant des difficultés avec l'orthographe ne cesse d'augmenter et cette déficience pourrait se matérialiser par une volonté d'émancipation.

À l'heure actuelle, des personnalités médiatiques exhibent leur réussite tout en assumant et affichant leur faible niveau en orthographe, parfois en le mettant en scène. Par exemple, en 2017, dans un message sur Facebook, le rappeur marseillais Jul s'est défendu de la manière suivante contre des railleries autour de la formulation d'un de ses messages :

« Ils peuvent parler jusqu'à demain sur moi ou mon orthographe ... sa ne matteint pas lol tant kia ma team derriere moi pff jaccepte tte leur moquerie !! Je suis parti de rien sans savoir ecrire bien et c pas ce ki ma empecher decrire des tubes !!! Aahh biensur quand je fait des tchikita la je sait ecrire hein lol bref c t un pti message pr les fatiguer qui samuse a me rabesser ... faites ce que jai fait en 4 ans et on en reparlera !! »

Si on continue dans cette voie, le faible niveau en orthographe pourrait devenir le signe de ralliement d'une communauté grandissante pouvant mener à une marginalisation,

voire à une disparition de la forme normative. Il existe sans doute un point de bascule au-delà duquel il est difficile de faire machine arrière. La convergence entre le figement trop prolongé de la norme, l'augmentation du nombre de personnes ayant des difficultés et un rejet affiché, pour des raisons mercantiles, de son utilisation pourrait fortement influencer l'évolution du français dans les décennies à venir. Jusqu'à aboutir au même sort que le latin ?

Il reste à savoir si l'on a envie de continuer à se cramponner à une forme d'élitisme, quitte à ce que la situation devienne incontrôlable, ou si l'on préfère amorcer un virage en douceur en commençant par arrêter de mener une chasse malsaine aux variations et aux fautes d'orthographe. Et la marche n'est finalement pas si difficile à franchir. Quand on observe les textes non standards, il peut se dégager une force, une authenticité et une spontanéité remarquables, d'autant plus quand on sait le travail sur soi qu'il faut faire pour oser s'exposer de la sorte. Ci-dessous, l'extrait d'un courriel rédigé à l'attention d'une direction des ressources humaines faisant suite à un entretien :

« Je me permets de vous écrire car hier j'avais tellement de choses à vous dire tout se que j'ai enduré tout ce que j'ai subit toute c'est année mais la plus problématique sa été celle de 2019 à 2020 avec X surtout pourquoi j'en suis arrivé là car à chaque fois j'ai peur que l'on dises que je raconte des mensonges car je mélange tout et je trouve que je n'ai pas été protégé quand j'ai crié au ce cour plusieurs fois j'ai frappé dans

plusieurs portes mais à chaque fois on m'a endormi avec des paroles ou contredit alors que je c'est que j'avais raison mon problème c'est que je crie devant le mensonge j'ai du mal à m'exprimer devant quelqu'un d'important j'ai loupée l'occasion de m'exprimer et c'est dommage pour moi j'étais obsédé par tout ce que j'avais fait et tout ses mensonges dont ont m'accuser. J'ai toujours été quelqu'un d'honnête malheureusement l'honnêteté sa ne paye pas du a mon salle caractère j'aurais toujours tort. »

En nous montrant plus tolérants et en permettant à tout le monde de s'exprimer quel que soit son degré de maîtrise de la forme conventionnelle, le suicide du français n'aura pas lieu, pas plus que le désormais fameux « suicide français ». C'est une conception par trop réactionnaire et étriquée de la langue comme de la société française qui fait courir un risque, et non un surcroît de compréhension et de bienveillance. Il faut refonder notre rapport à la langue française sur des bases véritablement démocratiques en faisant confiance à l'inventivité des locuteurs. L'heure de la revanche des territoires a sonné.



# BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

- Bally, Charles, *La Crise du français. Notre langue maternelle à l'école*, édition préparée par Jean-Paul Bronckart, Jean-Louis Chiss et Christian Puech, Droz, 2004.
- Bédard, Édith et Maurais, Jacques, coord., *La Norme linguistique*, Le Robert, 1983.
- Béguelin, Marie-José, dir., *De la phrase aux énoncés. Grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, De Boeck-Duculot, 2000.
- Berrendonner, Alain, *L'Éternel grammairien. Étude du discours normatif*, Peter Lang, 1982.

- Blanche-Benveniste, Claire, *Le Français. Usages de la langue parlée*, Peeters, 2010.
- Blanche-Benveniste, Claire et Chervel, André, *L'Orthographe*, F. Maspéro, 1969.
- Blanchet, Philippe, *Discriminations : combattre la glotto-phobie. Petite encyclopédie critique*, Textuel, 2016.
- Bourdieu, Pierre, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, 1982.
- Brunot, Ferdinand, *Histoire de la langue française des origines à 1900*, Armand Colin, 1905-1938.
- Brunot, Ferdinand, *L'Enseignement de la langue française. Ce qu'il est – ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire*, Armand Colin, 1919.
- Brunot, Ferdinand, *La Réforme de l'orthographe. Lettre ouverte à M. le Ministre de l'Instruction publique*, Armand Colin, 1905.
- Candea, Maria et Véron, Laélia, *Le français est à nous ! Petit manuel d'émancipation linguistique*, La Découverte, 2019.
- Chervel, André, *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, Retz, 2006.
- Chervel, André, *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Payot, 1977.
- Gadet, Françoise, *Le Français ordinaire*, Armand Colin, 1997.
- Héroard, Jean, *Journal sur l'enfance et la jeunesse de Louis XIII, 1601-1628*.

#### BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

- Hoedt, Arnaud et Piron, Jérôme, *Le français n'existe pas*, Le Robert, 2020.
- Hoedt, Arnaud et Piron, Jérôme, *La Faute de l'orthographe*, conférence TEDxRennes, 2019.
- Lahire, Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Presses universitaires de Lyon, 1993.
- Leeman-Bouix, Danielle, *Les Fautes de français existent-elles ?*, Le Seuil, 1994.
- Legros, Georges et Moreau, Marie-Louise, *Orthographe. Qui a peur de la réforme ?*, Publication du service de la langue française, 2012.
- Linguisticae, chaîne YouTube.
- Lodge, Anthony R., *Le Français. Histoire d'un dialecte devenu langue*, Fayard, 1997.
- Martinet, André, *Le Français sans fard*, Presses universitaires de France, 1969.
- Rey, Alain, « Usages, jugements et prescriptions linguistiques », *Langue Française*, 16/1, 1972.
- Schoeni, Gilbert, Bronckart, Jean-Paul et Perrenoud Philippe, dir., *La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières*, Delachaux & Niestlé, 1988.
- Yaguello, Marina, dir., *Le Grand Livre de la langue française*, Le Seuil, 2003.



# TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION : LA CARTE ET LE TERRITOIRE</b>	<b>7</b>
Une passion nationale	7
Une situation préoccupante	13
L'éclairage de la linguistique	19
<b>LA CARTE : LE BON USAGE</b>	<b>29</b>
Les Français et leur langue	29
Une langue en crise perpétuelle	37
La réglementation de la langue	41
Qu'est-ce que la norme ?	47
La constitution de la norme	57
L'histoire de la grammaire scolaire	65
La grammaire scolaire aujourd'hui	83
Les ressorts des discours normatifs	99
Enseigner le français : une mission impossible ?	109
L'orthographe : pourquoi tant de <i>N</i> ?	119
Le normatif et le normal	139
Rapprocher la carte du territoire	149

<b>LE TERRITOIRE : LA LANGUE FRANÇAISE ORDINAIRE</b>	<b>153</b>
Ferdinand Brunot : le précurseur	153
Les usages	157
Comment fonctionne une langue	165
Les deux grammaires	179
La distance entre écrit et oral	185
Le français parlé	199
Dans la tête d'un enfant	211
Une seule langue, deux histoires	217
L'évolution du bon usage	221
L'évolution du français ordinaire	237
La glottophobie	249
Un risque de rupture entre l'oral et l'écrit	257
<b>CONCLUSION : LA REVANCHE DES TERRITOIRES</b>	<b>265</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE</b>	<b>277</b>











