

**Et, pour nourrir la réflexion :**

**1. les rectifications orthographiques :**

- des extraits de la *Lettre ouverte* de Ferdinand Brunot
- un rappel de la position de l'Académie française
- des éléments bibliographiques
- sur la toile.

**2. au-delà de l'orthographe, quelle langue enseigner ?**

- l'avis du sociolinguiste Pierre Encrevé

*Les positions contrastées exposées dans les 3 textes annoncés, choisis parmi tant d'autres, appartiennent à leurs auteurs. Elles ne sont pas nécessairement, il va sans dire – mais il vaut sans doute mieux le préciser – , celles du Conseil de la langue française et de la politique linguistique.*

# 1. les rectifications orthographiques :

## □ *La Lettre ouverte*<sup>1</sup> de Ferdinand Brunot (extraits)

« Si en effet il y a aujourd'hui une question orthographique vraiment digne d'attention, c'est que cette question a cessé d'intéresser seulement une petite portion de la nation ; maintenant que tout le monde va à l'école, elle intéresse la totalité des enfants de France, c'est devenu une question d'ordre public. »

« Demandez à vos directeurs, à vos inspecteurs : le cri sera unanime, l'orthographe est le fléau de l'école.

Cet enseignement a d'autres défauts que d'être encombrant (car les heures de dictée sont prises sur le temps donné jusqu'alors au calcul, à l'histoire et à la géographie). Comme tout y est illogique, contradictoire, que, à peu près seule, la mémoire visuelle s'y exerce, il oblitère la faculté de raisonnement; pour tout dire, il abêtit.

A un degré de l'enseignement, où très souvent le défaut régnant est le dogmatisme, il a le vice énorme d'incliner plus encore vers l'obéissance irraisonnée. Pourquoi faut-il deux *p* à *apparaître* et un seul à *apaiser*, il n'y a d'autre réponse que celle-ci : parce que cela est. Et comme les ukases de ce genre se répètent chaque jour, ce catéchisme, à défaut de l'autre, prépare et habitue à la croyance au dogme qu'on ne raisonne pas, à la soumission sans contrôle et sans critique. C'est d'un autre côté, n'est-ce pas, Monsieur le Ministre, que l'Ecole républicaine entend conduire les esprits. »

« Comment donc délivrer l'école ? M. Aulard, dans un article de l'*Aurore* auquel je viens de faire allusion, propose d'ordonner que l'instituteur laissera désormais à ses élèves la liberté d'écrire à leur guise, que la faute d'orthographe sera supprimée dans les classes et les examens.

D'autres seraient moins radicaux, et voudraient seulement diminuer le coefficient de l'orthographe dans les diverses épreuves, de façon à engager peu à peu l'instituteur et l'élève à y prêter moins d'attention. De la sorte, croient-ils, après une période plus ou moins longue, une génération nouvelle ayant cessé d'apprendre l'orthographe, celle-ci tomberait en désuétude, les simplifications se feraient d'elles-mêmes, et les dictionnaires n'auraient bientôt plus qu'à enregistrer un usage devenu spontanément plus rationnel.

La liberté absolue, M. Aulard le sait mieux que personne, substituée d'un coup à la contrainte tyrannique, a peu de chances d'être acceptée de tous. Aussitôt que l'école de l'État se montrera si dédaigneuse de l'orthographe, l'école d'en face ne l'enseignera qu'avec plus de soin, sûre de former des enfants selon le préjugé bourgeois, heureuse d'avoir désormais un caractère extérieur qui lui soit propre, et permette de reconnaître du dehors pour ainsi dire un des siens, un homme dit bien élevé.

Au reste, dans les écoles de l'État, jusqu'à quel âge, jusqu'à quelle classe accordera-t-on la liberté ? L'enseignement primaire seul en jouira-t-il ? Ou bien l'acceptera-t-on dans le secondaire et le supérieur ? Ce qui est tolérable ailleurs devient ici à peu près impossible. Il paraîtra inadmissible aux administrations, aux maisons de commerce elles-mêmes d'accepter dans les fonctions et les emplois des gens incapables de reproduire l'orthographe des imprimés ou au moins de s'en approcher. Beaucoup de jeunes gens voudront donc, de leur propre gré, connaître et posséder cette forme. Où l'apprendront-ils ? Quand ? A 13, 14 ou 15 ans, cela leur sera à peu près impossible.

---

<sup>1</sup> C'est en 1905, l'année même de la parution chez Armand Colin du premier volume de sa volumineuse *Histoire de la langue française*, que Ferdinand Brunot publie chez le même éditeur sa *Lettre ouverte adressée au Ministre de l'Instruction Publique à propos de la réforme de l'orthographe*. Cette *Lettre ouverte* comportait 72 pages ; nous n'en reprenons donc ici que quelques extraits.

Qui ne voit la conséquence ? C'est que, les préjugés héréditaires aidant, l'orthographe étant redevenue la chose de quelques-uns, elle retrouvera plus d'estime que jamais dans un certain monde. De même qu'en Angleterre un gentleman se fait reconnaître à la première phrase qu'il prononce, de même, il y aura des gens qui se classeront dès la première ligne comme des hommes supérieurs, on aura fait une classe nouvelle, celle des gens qui sauront écrire : le mandarinat.

Je ne conclus pas de ce qui précède qu'une réforme pédagogique qui diminuerait l'importance donnée à l'orthographe dans l'école serait mauvaise, mais je crois fermement qu'on ne peut pas supprimer tout enseignement orthographique.

Cela est chimérique et dangereux. Dès lors, comment restreindre l'importance de cet enseignement ? Est-il suffisant de diminuer purement et simplement les coefficients dans les examens, de décréter l'indulgence ? Une semblable mesure est désirable sans doute. Elle ne sera vraiment juste et vraiment sans danger, que si on discerne entre les fautes. J'avoue que j'accepte avec peine qu'on confonde *je serai* et *je serais*, *j'eusse fait* et *j'eus fait*. J'ai trouvé cette erreur dans 15 versions latines environ sur 26 qui m'étaient données à corriger au baccalauréat. Je la juge énorme. C'est confondre l'usage même des temps et des modes, c'est pécher gravement contre la langue même. Il faut tâcher d'empêcher cela autant qu'on le peut. Ecrire au contraire *deux cents onze* comme *deux cents*, c'est montrer qu'on a de la raison et de la logique, et il serait juste que la note donnée le prouvât. S'il s'agit des mots, même observation. Il y a erreur véritable à orthographier une *plainthe* ; il est méritoire de ramener *sablonneux* à l'analogie de *limoneux*, *baronnie* à *félonie*, *grelotter* à *sangloter*. »

« Malheureusement, l'Académie (...) déclare que la langue est une oeuvre d'art élaborée par cinq ou six siècles de culture esthétique. La Compagnie s'est montrée assez attachée à ce qu'on appelle d'un mot très juste la *physionomie* des mots. Elle a répété à plusieurs reprises et avec insistance, sous une forme ou sous une autre, ces mots de M. Brunetière : la *scintillation* des étoiles s'éteindrait si l'on écrivait désormais *cintilation*. Cet argument ne touchera guère ceux qui savent que *scintiller* a pour correspondant, en espagnol, *centellar*, en portugais *sintillar* ... et il est difficile de croire que faute de notre *sc* on ait manqué à goûter, partout ailleurs que dans la France du XIX<sup>e</sup> siècle, la douceur des nuits sereines et lumineuses. »

« Croyant cette fois qu'une longue habitude des graphies diverses avait oblitéré en moi le sens de la beauté plastique de l'orthographe, je consultai un écrivain de mes amis. Eh bien ! me dit-il, irez-vous jusqu'à biffer le *ph d'asphodèle*, au risque de dissiper à jamais les senteurs qui sortent de ce nocturne ? J'allais me reconnaître dépourvu, en bon grammairien, de tout sentiment littéraire, lorsqu'on m'apporta la *Revue* du 1<sup>er</sup> mars, je me rassérénai en lisant sous la signature de M. Émile Faguet, professeur à la Sorbonne, cette réponse à un de ses parents, rapporteur de l'Académie : « Quant à la physionomie des mots, elle m'est absolument indifférente. C'est l'argument à la portée des simples, des très simples, et c'est pour cela qu'il est celui dont les journalistes ont abusé et presque le seul dont ils se soient servis. »

« Si son orthographe [l'orthographe de l'Académie] est reçue aujourd'hui, ce n'est pas elle qui l'a fait recevoir, l'histoire l'établit surabondamment. Les *Cahiers* publiés de nos jours par M. Marty-Laveaux montrent comment, quand on se décida à adopter une orthographe, le lundi 8 mai 1673, sous l'influence de Bossuet, et malgré Corneille, on voulut que cette orthographe distinguât « *les gens de lettres d'avec les ignorants et les simples femmes* »...

On la fit donc si étymologique et si pédante qu'elle eût suffi, à elle seule, à discréditer le *Dictionnaire* : *fresle*, *caractère*, *phase*, *prez*, *avocat*, *advís*, *toy*, *çavoir*, lui donnaient un air tellement archaïque, qu'elle retardait d'un demi-siècle ; ses contradictions innombrables : *abbattre* et *aborder*, *eschancrer* et *énerver*, la rendaient inapplicable ; on inaugurerait magnifiquement le système d'exceptions aux exceptions qui dure toujours.

Bien entendu, personne ne suivit cette règle capricieuse, si bien qu'au milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle l'Académie eut une heureuse idée. Pour se remettre au point, elle convint, au commencement

de 1736, de confier la révision de l'orthographe à un « plénipotentiaire », d'Olivet. Il fit une révolution. Plus de 5.000 mots sur environ 18.000 furent atteints. En 1762, nouveaux sacrifices, quoique moins importants. Enfin on vit distinguer *i* de *j*, *u* de *v*, comme Ramus le demandait déjà au XVI<sup>e</sup> siècle. »

...

« Il y a aux réformes une objection... une seule et il serait peu scientifique d'essayer de la dissimuler. Si désormais l'orthographe est changée, la lecture des livres imprimés avant la réforme sera rendue un peu plus difficile. La pétition de la *Revue Bleue* affirme que les grands modèles classiques se présentent à nous dans une forme qui nous est encore familière. Comment des hommes instruits ont-ils pu mettre leur signature au bas d'une affirmation si – disons par politesse – candide ? Pareille illusion se comprend chez ceux qui n'ont jamais ouvert que des éditions scolaires, ou qui oublient que le texte de la Collection des Grands Écrivains est publié dans une orthographe uniformisée, rajeunie, truquée, où on a juste laissé *oi* en souvenir du passé. Mais cette orthographe est celle de la maison Hachette et C<sup>ie</sup>. Elle n'est ni celle de Corneille, ni celle de Molière, ni celle de Pascal, ni celle de Bossuet, ni celle de personne enfin. Qu'on se reporte aux manuscrits, quand ils existent, ou aux éditions, soit originales, soit faites d'après les éditions originales. »

« De quels classiques s'agit-il donc ? De Voltaire ? Tout le monde, depuis l'ouvrage de Didot, sait qu'il était pour une réforme radicale, qu'il écrivait *filosofe*, *chatau*. Qu'on ouvre *Candide*, éd. 1759, on y trouvera des choses horribles comme *phisionomie*, *panchans*, etc. Dans le *Voyage de Scarmentado*, Romans (éd. 1778, I, 158-159), je lis *affaire*, *horible*, *il n'ariva*, *arêter*. Quel mépris des doubles consonnes !

De Beaumarchais ? J'ouvre l'édition du *Mariage de Figaro*, de Lyon, 1785, acte II, sc. 21. Elle écrit on se *pelotone*, *le tems*, *fesois*, *brinborion*.

Où se tourner ? Vers l'Académie ? Mais en 1771, comme l'a noté Clédât, dans la *Revue de philologie* (XVIII, 1, p. 79), les propres registres de l'Académie française (III, 292) nous rapportent une lecture de Thomas sur les ouvrages des *fames*. Quelques pages plus loin (296), les mêmes registres donnent *chapèle*, *laquèle*, *exécution*, *oficiers*, *abé* ... »

□ □ □ □

## □ La position de l'Académie française

### Du françois au français<sup>2</sup>

#### Naissance et évolution du français

Le français est une langue romane. Sa grammaire et la plus grande partie de son vocabulaire sont issues des formes orales et populaires du latin, telles que l'usage les a transformées depuis l'époque de la Gaule romaine. Les *Serments de Strasbourg*, qui scellent en 842 l'alliance entre Charles le Chauve et Louis le Germanique, rédigés en langue romane et en langue germanique, sont considérés comme le plus ancien document écrit en français.

Au Moyen Âge, la langue française est faite d'une multitude de dialectes qui varient considérablement d'une région à une autre. On distingue principalement les parlers d'oïl (au Nord) et les parlers d'oc (au Sud). Avec l'établissement et l'affermissement de la monarchie capétienne, c'est la langue d'oïl qui s'impose progressivement.

Mais on peut dire que la France est, comme tous les autres pays d'Europe à cette époque, un pays bilingue : d'une part, la grande masse de la population parle la langue vulgaire (ou vernaculaire), qui est aussi celle des chefs-d'œuvre de la littérature ancienne (la *Chanson de Roland*, le *Roman de la rose...*) ; d'autre part, le latin est la langue de l'Église, des clercs, des savants, de l'enseignement, et c'est aussi l'idiome commun qui permet la communication entre des peuples aux dialectes plus ou moins bien individualisés.

Malgré la progression continue du français, cette coexistence se prolonge jusqu'au XVII<sup>e</sup> siècle, et même bien plus tard dans le monde de l'Université et dans celui de l'Église.

#### Le français, langue de la nation

L'extension de l'usage du français (et, qui plus est, d'un français qui puisse être compris par tous) est proportionnelle, pour une large part, aux progrès de l'administration et de la justice royales dans le pays. Inversement, l'essor de la langue française et la généralisation de son emploi sont des facteurs déterminants dans la construction de la nation française.

Deux articles de l'ordonnance de Villers-Cotterêts, signée par François I<sup>er</sup> en août 1539, donnèrent une assise juridique à ce processus :

**Article 110** : *Afin qu'il n'y ait cause de douter sur l'intelligence des arrêts de justice, nous voulons et ordonnons qu'ils soient faits et écrits si clairement, qu'il n'y ait, ni puisse avoir, aucune ambiguïté ou incertitude, ni lieu à demander interprétation.*

**Article 111** : *Et pour ce que telles choses sont souvent advenues sur l'intelligence des mots latins contenus dans lesdits arrêts, nous voulons dorénavant que tous arrêts, ensemble toutes autres procédures, soit de nos cours souveraines et autres subalternes et inférieures, soit de registres, enquêtes, contrats, commissions, sentences, testaments, et autres*

---

<sup>2</sup> Ce texte est disponible sur le site de l'Académie française : [www.academie-francaise.fr/langue/](http://www.academie-francaise.fr/langue/)

*quelconques actes et exploits de justice, soient prononcés, enregistrés et délivrés aux parties, en langage maternel français et non autrement.*

Ainsi la vie publique du pays était-elle indissociablement liée à l'emploi scrupuleux (afin de ne laisser « aucune ambiguïté ou incertitude ») du « langage maternel français ». Ce texte fondateur doit être rapproché de la *Deffence et Illustration de la langue françoise* (1549). Le manifeste du groupe qu'on appellera plus tard la « Pléiade » proclame, exactement dix ans après l'ordonnance de Villers-Cotterêts, l'excellence et la prééminence du français en matière de poésie. On le voit, l'attachement résolu à la langue française répond à une exigence à la fois politique, juridique et littéraire.

C'est la même exigence qui conduit à la création de l'Académie française en 1635. Selon les termes de Marc Fumaroli, Richelieu a fondé l'Académie pour « donner à l'unité du royaume forgée par la politique une langue et un style qui la symbolisent et la cimentent ». Ainsi, l'article XXIV des statuts précise que « la principale fonction de l'Académie sera de travailler avec tout le soin et toute la diligence possibles à donner des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences ».

Le dispositif imaginé par Richelieu était si parfait qu'il a franchi les siècles sans modification majeure : le pouvoir politique ne saurait sans abus intervenir directement sur la langue ; il laisse donc à une assemblée indépendante, dont le statut est analogue à celui des cours supérieures, le soin d'enregistrer, d'établir et de régler l'usage. En matière de langage, l'incitation, la régulation et l'exemple sont des armes bien plus efficaces que l'intervention autoritaire.

L'éclat et la puissance de la monarchie française, le raffinement de la culture, les perfectionnements apportés à la langue par l'Académie et les grammairiens, l'influence non négligeable des populations protestantes émigrées, font que le français déborde rapidement, aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, le cadre de la nation. C'est la langue de l'aristocratie et des personnes cultivées dans tout le Nord de l'Europe, en Allemagne, en Pologne, en Russie... C'est aussi la langue de la diplomatie. Tous les grands traités sont rédigés en français, alors qu'ils l'étaient auparavant en latin. L'empire de la langue française dépasse largement (et c'est une constante) l'empire politique et économique de la France.

## Transformations et « réformes » de l'orthographe

Depuis la première édition du Dictionnaire de l'Académie, qui représentait déjà un effort normatif sans précédent, l'orthographe s'est considérablement transformée, tant du fait d'une évolution naturelle que par l'intervention raisonnée de l'Académie, des lexicographes et des grammairiens. La réflexion sur l'orthographe doit tenir compte de données multiples et souvent contradictoires, comme le poids de l'usage établi, les contraintes de l'étymologie et celles de la prononciation, les pratiques de l'institution scolaire, celles du monde des éditeurs et des imprimeurs, etc.

L'Académie s'est employée, tout au long de son histoire, à maintenir un équilibre entre ces différentes exigences, l'expérience prouvant que les projets abstraits des réformateurs ne sauraient à eux seuls faire plier l'usage. Ainsi adopta-t-elle en 1835, dans la sixième édition de son Dictionnaire, l'orthographe *-ais* pour les mots terminés jusqu'alors en *-ois* mais prononcés depuis longtemps *è* (*le françois, j'étois*, etc.), réforme réclamée au siècle précédent par Voltaire.

Au XIX<sup>e</sup> siècle, le développement de l'institution scolaire a sans doute contribué à figer quelque peu l'orthographe, tout en suscitant parallèlement de grands projets de réforme. Le système éducatif avait besoin de règles fermes qui pussent être enseignées aux élèves. Au terme de débats passionnés, deux arrêtés fixèrent, en 1900 et 1901, de simples tolérances orthographiques et syntaxiques pour les examens et concours de l'Instruction publique.

En 1990, le Conseil supérieur de la langue française fit paraître au *Journal officiel* un document intitulé *Les rectifications de l'orthographe*. Les principales modifications préconisées étaient :

- la soudure d'un certain nombre de noms composés (*portemonnaie, pingpong...*) ;
- l'harmonisation du pluriel des noms composés avec celui des noms simples (*un perce-neige, des perce-neiges, un garde-malade, des garde-malades...*) ;
- la possibilité de supprimer certains accents circonflexes sur le *i* et le *u* (*voute, traite, paraitre, huitre...*) ;
- l'accent grave sur le *e* quand il est précédé d'une autre lettre et suivi d'une syllabe qui comporte un *e* muet (*évènement, cèleri, sécheresse, règlementaire* — comme *règlement* —, *règlementation...*)
- l'application des règles usuelles d'orthographe et d'accord aux mots d'origine étrangère (*des imprésarios, un diesel, les médias...*).
- la rectification de quelques anomalies graphiques (*charriot, imbécilité, nénufar, relai...*).

Malgré la modération et le bon sens de ces propositions, la presse s'empara du sujet et entretint une querelle passablement artificielle. L'Académie approuva à l'unanimité le document, mais resta fidèle à sa ligne de conduite traditionnelle en demandant que « lesdites recommandations ne soient pas mises en application par voie impérative et notamment par circulaire ministérielle ». Tout en souhaitant « que ces simplifications et unifications soient soumises à l'épreuve du temps », la Compagnie en a adopté un certain nombre dans son Dictionnaire, mentionnant les autres à la fin de l'ouvrage.



## ▫ Éléments bibliographiques

*Cette bibliographie pratique ne reprend, sauf exception, que les ouvrages les plus récents. Pour des références plus complètes, on peut se référer aux bibliographies reprises dans la plupart des ouvrages cités.*

BIEDERMANN-PASQUES Liselotte et Fabrice JEJCIC, *Les rectifications orthographiques de 1990, Analyses des pratiques réelles*, Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n° 1, Presses universitaires d'Orléans, 2006.

BLONDET Sandrine, *Orthographe française*, Paris, J.-P. Gisserot, 2002.

CATACH Nina, *Histoire de l'orthographe française*, Paris, H. Champion, 2001.

CATACH Nina, *L'orthographe*, 9<sup>e</sup> éd. corr., Paris, Presses universitaires de France, 2003 (Que sais-je?; 685).

CONTANT Chantal et Romain MULLER, *Connaitre et maîtriser la nouvelle orthographe : Guide pratique*, Montréal, De Champlain, nouvelle édition, 2009.

CONTANT Chantal, et Romain MULLER, *Les rectifications de l'orthographe du français*, Duculot, 2010 (Coll. Entre guillemets).

CONTANT Chantal, *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée*, Montréal, De Champlain S. F., 2009.

DISTER Anne, Claude GRUAZ, Georges LEGROS, Michèle LENOBLE-PINSON, Marie-Louise MOREAU, Christine PETIT, Dan VAN RAEMDONCK, Marc WILMET, *Penser l'orthographe de demain*, Conseil international de la langue française, 2009.

DUPRIEZ Dominique, *La nouvelle orthographe en pratique*, De Boeck Duculot, 2<sup>e</sup> édition 2009 (Coll. Entre guillemets).

GAILLARD Bénédicte et Jean-Pierre COLIGNON, *Toute l'orthographe*, Paris, Albin Michel-Magnard, 2005.

JOUETTE André, *Dictionnaire d'orthographe*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 2006, (Les Usuels).

KELLER Monika, *La réforme de l'orthographe, un siècle de débats et de querelles*, Conseil international de la langue française, 1999.

MANESSE Danièle et Danièle COGIS, *Orthographe : à qui la faute ?*, ESF, 2007.

RÉSEAU POUR LA NOUVELLE ORTHOGRAPHE DU FRANÇAIS. *Le millepatte sur un nénufar : vadémécum de l'orthographe recommandée*, Maisons-Alfort, Renouvo, 2005.

La revue *Français 2000* a sorti en septembre 2009 le numéro 220-221, qui traite uniquement de questions de grammaire et d'orthographe (plusieurs articles portent sur les rectifications).

A signaler également la revue *Journal de l'Alpha*, dont le n° 173 (avril 2010) est lui aussi entièrement consacré à des questions de grammaire et d'orthographe (dont plusieurs articles sur les rectifications). Ce numéro renvoie à une intéressante webographie<sup>3</sup> sur la réforme de l'orthographe.



---

<sup>3</sup> Cette webographie est aussi disponible en ligne : <http://publications.alphabetisation.be/content/view/284/141/>

- Sur la toile.

### **Service de la langue française de la Communauté française de Belgique**

**Site :** <http://www.languefrancaise.cfwb.be>

On y trouve notamment une section intitulée *À la recherche de la nouvelle orthographe*.

L'adresse <http://www.languefrancaise.cfwb.be/rectoverso/> renvoie au *Centre de Traitement Automatique du Langage* de l'UCL consacrée à la présentation du logiciel *Recto-verso* qui permet de convertir un texte en nouvelle orthographe avec explication pour chaque correction effectuée.

Par ailleurs le Service de la langue française y présente ses publications, dont certaines sont téléchargeables en ligne, en particulier les brochures suivantes :

- *Sept règles pour nous simplifier l'orthographe*
- *L'essentiel de la nouvelle orthographe*
- *Le code de terminologie grammaticale (1986)*.

### **Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique (AGERS)**

**Site :** <http://www.enseignement.be/>

On y trouve le texte de la circulaire *Recommandations relatives à l'application de la nouvelle orthographe et à son enseignement*, invitant les professeurs de français de tous niveaux à enseigner prioritairement la nouvelle orthographe<sup>4</sup>.

Sous l'onglet *Ressources pédagogiques*, la section *Savoirs : langue* offre des (références utiles en communication, grammaire, vocabulaire, orthographe, usages linguistiques, ainsi que des liens vers des dictionnaires en ligne.

### **Sites consacrés, en tout ou en partie, aux rectifications orthographiques**

**<http://www.orthographe-recommandee.info/>**

ce site est réalisé par *l'Association pour la nouvelle orthographe*.

**<http://www.renouvo.org/>**

site du *Réseau pour la nouvelle orthographe du français* (réseau d'associations privées).

**<http://orthonet.sdv.fr/>**

Le site *ORTHONET* a été créé par le *Conseil international de la Langue française* (<http://www.cilf.org/>). Objectif : mettre en place une banque de données orthographiques et grammaticales de la langue française.

**<http://www.oqlf.gouv.qc.ca/>**

Le site de *l'Office québécois de la langue française*, bien connu pour sa Banque de dépannage linguistique (BDL) et son Grand dictionnaire terminologique, contient aussi une

---

<sup>4</sup> Circulaire ministérielle n°2475 du 25 septembre 2008. Elle est téléchargeable à l'adresse suivante : [http://www.adm.cfwb.be/upload/docs/2675\\_20080929162105.pdf](http://www.adm.cfwb.be/upload/docs/2675_20080929162105.pdf) .

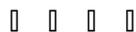
bibliothèque virtuelle (voir notamment les rubriques *Terminologie et linguistique* et *Rédaction*). L'index thématique renvoie notamment à une section consacrée aux rectifications de l'orthographe.

**<http://www.atilf.fr/>**

Site de l'unité de recherche ATILF (*Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française*), qui propose diverses ressources linguistiques informatisées, dont la version électronique du *Trésor de la Langue Française* (TLF). En partenariat avec l'Académie française, l'ATILF met également en ligne<sup>5</sup> la version informatisée de la 9<sup>ème</sup> édition du *Dictionnaire de l'Académie française* (couvre à ce jour de *A* à *Poursuivant*). Cette édition intègre l'orthographe rectifiée et renvoie aux *Recommandations* de décembre 1990<sup>6</sup>.

Enfin il faut signaler, dans un registre autre, mais non moins intéressant, le blog de Thierry Fontenelle et d'autres linguistes informaticiens francophones travaillant pour Microsoft à Redmond. Ils sont, entre autres, en charge de la vérification orthographique et grammaticale dans Office. Le blog est évidemment interactif.

Adresse : <http://bloqs.msdn.com/CorrecteurOrthographiqueOffice/default.aspx> .



---

<sup>5</sup> Lien : <http://atilf.atilf.fr/academie9.htm> .

<sup>6</sup> Ces *Recommandations* sont d'ailleurs reprises en fin de volume. D'autres remarques intéressantes figurent dans ce dictionnaire, dont celle-ci pour l'entrée *Laisser* :

« **LAISSER** v. tr. (...). **V.** Employé comme semi-auxiliaire devant un infinitif ou une proposition infinitive. (...) Les exemples ci-dessus respectent la règle habituelle d'accord du participe passé suivi d'un infinitif. Cependant, l'application de cette règle étant parfois malaisée, particulièrement dans les formes pronominales, et l'accord restant incertain dans l'usage, on pourra, comme pour le verbe *Faire*, généraliser l'invariabilité du participe passé de *laisser* dans le cas où il est suivi d'un infinitif. Il est donc possible d'écrire : *Elle s'est laissé mourir* comme *Elle s'est fait maigrir* ; *Je les ai laissé partir* comme *Je les ai fait partir*. »

## 2. au-delà de l'orthographe, quelle langue enseigner ?

### □ L'avis du sociolinguiste Pierre Encrevé

Entretien avec Marie Raynal, in *Diversité ville-école-intégration*, n° 151, décembre 2007.

**M A R I E R A Y N A L** Pierre Encrevé, vous êtes linguiste, professeur de linguistique à l'École des hautes études en sciences sociales.

**Vous êtes spécialisé en phonologie et en sociolinguistique et c'est précisément ce qui nous intéresse, car cette linguistique, en France, n'est pas très connue et reste peu diffusée dans le système éducatif.**

**P I E R R E E N C R E V E** Il faut tout d'abord lever un malentendu concernant la linguistique : elle n'a pas d'application directe dans l'enseignement de la langue française. On entend souvent des plaintes selon lesquelles les linguistes auraient détruit l'apprentissage de la grammaire avec leurs théories abscondes et leurs mots savants, mais la recherche linguistique, qu'il s'agisse de la linguistique formelle ou de la sociolinguistique, ne fait pas partie des sciences destinées à trouver un prolongement «naturel» en pédagogie de la langue. L'importation des hypothèses théoriques des linguistes dans les grammaires scolaires est déplacée. Car ce ne sont que des hypothèses, destinées à être réfutées, périmées – et, généralement, quand on les retrouve dans des manuels, elles ont déjà été abandonnées par les linguistes. Il n'est pas raisonnable de parler aux enfants de phonèmes, d'arbres syntaxiques ou de la dimension illocutoire du langage.

La linguistique a pour objectif de décrire le fonctionnement des langues et, au-delà, de la «faculté de langage», puis de poser des hypothèses explicatives de ce fonctionnement. Il y a de nombreuses manières de faire de la sociolinguistique, mais, de façon générale, la sociolinguistique prend en compte l'ensemble des contraintes externes, alors que la linguistique autonomiste tend à les laisser de côté, autant qu'elle le peut. Ce sont deux méthodes différentes. Beaucoup de linguistes, dont je fais partie, pratiquent les deux méthodes. Il m'arrive de faire de la phonologie purement formelle, mais il y a d'autres considérations à faire valoir sur d'autres objets, et parfois sur les mêmes objets: on peut faire une analyse purement interne qui prend pourtant en charge les facteurs externes de variation de la langue.

Il existe aussi d'autres formes de la sociolinguistique qui consistent essentiellement à faire de la linguistique externe, c'est-à-dire à ne considérer que les dimensions sociologiques de la langue. Ce n'est pas exactement une sociologie du langage, dans la mesure où ce type de sociolinguistique n'est pas le fait de sociologues mais de linguistes, et présente souvent une meilleure information sur les langues, mais aussi une compréhension souvent moindre de l'ensemble des mécanismes sociétaux. C'est en partie à cause de la complexité de son objet que la sociolinguistique, qui impliquerait normalement une maîtrise complète et de la sociologie et de la linguistique, est souvent d'une qualité moyenne et que, de ce fait même, elle est peu valorisée. Mais il y a de très grands sociolinguistes : Bill Labov par exemple, aux États-Unis...

**MR ... que vous avez contribué à introduire en France...**

**PE** ... et qui, aujourd'hui, ayant accompli l'essentiel de sa recherche de linguiste au sens classique, travaille sur le problème de l'enseignement des enfants afro-américains en Californie. Il possède une connaissance approfondie de la forme d'anglais développée chez les Afro-Américains et il affronte la question de la pédagogie de l'anglais pour les enfants de ces communautés. Il rédige actuellement un manuel de lecture à leur intention qui tient compte de la forme d'anglais spécifique qui constitue leur langue maternelle.

La linguistique peut donc avoir des retombées pédagogiques indirectes, mais ça n'a pas souvent été le cas en France où ce qui est «retombé» du côté de l'enseignement a plutôt

consisté soit en importation sauvage de concepts inadaptés, soit en discours très généraux...

**MR ... qui nuisent davantage qu'il n'aident...**

PE ... ou, en tout cas, qui ne reposent généralement pas sur des enquêtes scientifiques et donc ne peuvent pas conduire immédiatement à des applications qui, elles-mêmes, seraient contrôlées scientifiquement.

**MR En France, on a surtout édité des dictionnaires des langages dits «des banlieues», mais pas de grammaire...**

PE ... et cela pour de nombreuses raisons, dont celle-ci : il n'est pas sûr qu'il y ait une grammaire particulière à cet usage du français. Mais, d'abord, il faut bien comprendre que la linguistique dans son principe ne s'intéresse pas plus aux usages des banlieues qu'aux usages du VII<sup>e</sup> arrondissement de Paris, et inversement.

**MR C'est parce que vous évoquiez Labov...**

PE William Labov est d'abord, comme moi, un phonologue, il se penche aujourd'hui sur les difficultés d'apprentissage de la lecture des enfants afro-américains à partir des caractéristiques de la langue du milieu d'origine (les pairs). Ce que l'on appelle le vernaculaire afroaméricain est assez clairement spécifié sur l'ensemble des États-Unis, beaucoup plus que la « langue des cités » en France; aucune enquête scientifique n'a démontré ici qu'il y aurait, à partir de cet usage du parler des pairs entre eux, une difficulté d'ordre phonologique pour l'apprentissage du standard, et particulièrement pour la lecture. La France est un pays à très forte centralisation des grands médias, de sorte que la plupart des enfants ont une connaissance passive très importante du français standard; s'ils ont de très nombreuses difficultés, dues souvent aussi à la distance entre milieu de vie et cadre scolaire, elles ne sont pas du type de celles que rencontrent les Afro-Américains. Labov, par exemple, a repéré nombre de points critiques pour l'intercompréhension d'une communauté à l'autre; il fait l'hypothèse que le *Black English* provient d'un créole et qu'il existe des différences de structures rendant particulièrement difficile l'apprentissage scolaire.

Vous signalez que, en France, on ne relève que le lexique pour caractériser la «langue des cités». C'est que l'on constate immédiatement cette différence-là. Phonologiquement, on perçoit bien une différence dans l'intonation, la mélodie, mais rarement en ce qui concerne les phonèmes, et rien de clair pour l'apprentissage passif, donc l'appréhension du signifiant. Rien n'indique qu'il y ait une incompréhension structurale du français standard par l'ensemble des enfants des banlieues, par exemple une incapacité à récupérer dans le signal phonique le signifiant phonologique. Ni un ensemble de problèmes syntaxiques majeurs. En revanche, bien entendu, il y a une large incompréhension sémantique, mais cela est vrai pour toutes les catégories de la population, d'un bout à l'autre de la société. Le langage de Jacques Derrida n'est pas le même que celui du président de la République, qui semble généralement accessible à tous les Français. Partout dans la société existent des «répertoires» lexicaux mais aussi sémantico-pragmatiques de sous-communautés qui sont d'emploi quasiment privatif – ceux que pratiquent les mathématiciens entre eux, les informaticiens ou les linguistes entre eux, aussi bien que les jeunes des cités.

**MR Dans l'ouvrage que vous avez publié récemment, *Conversations sur la langue française*<sup>7</sup>, on sent dès l'abord que vous avez une conception que je qualifierai d'optimiste et de très ouverte de la langue, tant en ce qui concerne sa place dans le monde – mais ce n'est pas l'objet de notre discussion – qu'en ce qui concerne le parler de tous les jours, des jeunes notamment. Vous répondez aux critiques et aux craintes concernant les SMS et les modalités, très variées, de transport de la langue. Pourtant, en ce moment, on constate plutôt des fermetures...**

---

<sup>7</sup> Pierre Encrevé et Michel Braudeau, Paris, Gallimard, 2007.

PE Bien des linguistes qui ont travaillé avant moi, par exemple le célèbre Ferdinand Brunot dans sa grande *Histoire de la langue française*, ont la même conception parfaitement ouverte de la langue.

C'est depuis Malherbe, au moins, que s'affrontent en France deux visions très différentes, et souvent antagonistes, de la langue française. Les linguistes, depuis toujours, qu'ils aient ou non des tendances sociolinguistiques ou historico-linguistiques, sont intéressés par l'ensemble des phénomènes linguistiques ; pour eux, étudier une langue particulière consiste à la décrire et à l'expliquer dans tous ses usages, toutes ses formes, variables dans le temps, dans l'espace géographique et dans l'espace social.

Ce point de vue scientifique, descriptif et explicatif, tranche avec celui de ceux que l'on appelait autrefois les grammairiens, qui ont développé, à l'inverse, une conception prescriptive : identifier «le bon usage» et le diffuser autoritairement, notamment par l'école, en dévaluant sans appel les autres façons de pratiquer la langue. Aujourd'hui plus que jamais, sous la pression des Cassandre déplorant chaque matin la ruine imminente de notre école et de notre langue, les spécialistes de l'enseignement de la langue partent nécessairement de cette conception prescriptive: il faut éduquer les élèves (à défaut de pouvoir rééduquer les parents, anciens élèves de l'école pourtant, dans leur immense majorité), leur apprendre la maîtrise du bon usage et tenter de leur faire abandonner leurs usages « fautifs ». Je ne conteste pas que ce soit une des missions assignées par la société à notre école, mais cela ne relève pas de la compétence des linguistes.

**MR Ce qui est intéressant, c'est de comprendre pourquoi.**

PE Ce n'est pas très difficile à comprendre. Du point de vue des «grammairiens», les enfants arriveraient à l'école sans savoir la langue, même lorsqu'elle leur est maternelle. Il faudrait donc la leur inculquer. Ou alors, ils arriveraient avec une langue incorrecte qu'il faudrait corriger, sans prendre en compte la diversité, les multiples usages de la langue, l'évolution normale de la maîtrise linguistique au cours de la maturation d'un enfant et, d'autre part, de ses déplacements sociaux.

Ce point de vue, que je ne combats pas car il correspond au rapport national à la langue nationale, est par définition extrêmement restrictif, et n'accepte dans la langue qu'une modalité particulière de son usage, l'usage scolaire – ce qui serait inacceptable en linguistique, qui a beaucoup plus à apprendre aujourd'hui des «erreurs» que de la norme, qu'elle connaît bien. C'est l'objectif indiscutable de la discipline qu'est l'enseignement du français de faire en sorte que la totalité de la population scolaire maîtrise l'usage académique. Je ne pense pas qu'il faille chercher, pour l'atteindre, à intégrer à cet enseignement des applications de la linguistique. Au contraire, c'est à mes yeux une erreur que de vouloir mélanger ces deux disciplines qui impliquent deux démarches contradictoires. Ou on est linguiste ou on se préoccupe de l'enseignement de la norme. Il n'y a pas de raisons particulières pour que les linguistes, qui sont spécialisés dans la description et l'explication, soient utiles dans la prescription. Il me semble qu'un chercheur en linguistique n'a rien à dire en tant que tel sur l'enseignement de la norme – mais il se peut que mon jugement soit surtout celui d'un sociolinguiste. En revanche, la psycholinguistique de l'acquisition du langage peut sans doute aider à se prononcer sur telle ou telle méthode d'apprentissage de la lecture, et les orthophonistes ont développé des techniques d'acquisition de l'orthographe qui seraient plus utiles que la linguistique aux professeurs des écoles.

**MR Mais les enseignants, qui enseignent la langue, et pas seulement des techniques orthographiques, ont peut-être néanmoins à apprendre des linguistes?**

PE Moi qui vous apparaît comme très ouvert et qui considère, comme linguiste, que la langue française s'illustre dans la totalité des usages des francophones, du Ville arrondissement de Paris à la campagne bretonne ou à la banlieue de Lille, de Bruxelles à Madagascar, de Neuchâtel à Montréal, et de la correspondance de Proust aux SMS des adolescents, et que tous sont intéressants, même si tous ne sont pas aussi porteurs de conséquences sociales, je ne suis pas didacticien, je n'ai jamais travaillé sur l'enseignement;

mais, comme citoyen, je considère qu'il n'est pas anormal que l'école soit un lieu normatif, et que la grammaire scolaire soit prescriptive. La grammaire prescriptive dit: «Ceci est une faute.» Pour un linguiste, le même phénomène ne peut pas être évalué en de tels termes: s'il est généralisé pour au moins une partie de la population, par exemple à un âge particulier, il mérite d'être observé, décrit, et si possible expliqué. Tous les phénomènes linguistiques sont passionnants à observer, les écarts individuels comme les écarts collectifs; toutes les reprises, les autocorrections, les innovations et évolutions lexicales, morphologiques, syntaxiques, sémantiques sont fascinantes. Mais je ne suis pas sûr que ce point de vue soit très utile, pour son travail, à un spécialiste de l'enseignement de la norme.

Songez que, à partir de Jules Ferry, l'école, qui jusque-là avait souvent pris appui sur les langues maternelles des enfants pour les mener au français scolaire, s'est acharnée à bannir les «patois», y compris de la cour d'école, alors qu'au même moment les linguistes s'évertuaient à les recueillir et à les étudier avant qu'ils ne disparaissent : entre la linguistique et la grammaire normative, il fallait bien choisir. Un linguiste essaie de comprendre la façon dont la langue est intériorisée par le sujet parlant et ce qu'il en fait, c'est-à-dire qu'il conçoit d'abord la linguistique comme une discipline cognitive. Pour savoir comment la langue s'organise «à l'intérieur », il doit regarder comment elle s'extériorise dans les paroles, les interactions. La sociolinguistique pense que l'on peut prendre en compte, dans ce travail, l'essentiel des variations régulières observables, alors que la linguistique autonomiste considère plutôt que ce qui se passe à l'intérieur est tellement compliqué à comprendre que l'on doit idéaliser les données et se concentrer sur une forme plus ou moins aseptisée de la langue. Les sociolinguistes pensent que l'on comprend beaucoup mieux la cognition si l'on part du fait que l'apprentissage se réalise dans des situations toujours plus ou moins multilingues ; alors que la linguistique pose l'idéalisation d'une communauté linguistique homogène. Mais, de nos jours, il n'y a pas vraiment de lieux d'unilinguisme strict.

#### **MR Pourriez-vous développer ce point?**

PE D'abord, je ne suis pas sûr qu'aux temps historiques un monde de communautés unilingues ait jamais existé. Peut-être au fin fond de l'Amazonie, dans des groupes très restreints... Mais dès qu'il s'agit d'une société complexe, il n'y a pas d'unilinguisme au sens strict. Une des méthodes qui distingue le plus la linguistique classique autonomiste initiée par Saussure de celle d'aujourd'hui, c'est que, désormais, presque toutes les variétés de la linguistique se sont converties à l'enquête. Or, si on fait des enquêtes concrètes, qui couvrent la totalité des usages, actifs et passifs, d'un même individu, et *a fortiori* d'un groupe de sujets parlants, on rencontre généralement le plurilinguisme sous les formes les plus variées, et souvent purement passives (radio, TV, etc).

Pour en revenir à ma propre expérience de la linguistique, si je penche du côté de la sociolinguistique, c'est parce que la première enquête que j'ai faite, il y a quarante ans, dans le cadre de ma thèse de linguistique, avec le fondateur du structuralisme fonctionnel, André Martinet, s'est déroulée dans un village poitevin. J'y ai rencontré immédiatement non pas, comme c'était prévu, le patois ou le français, mais les usages de locuteurs qui possédaient un double répertoire linguistique et qui les mélangeaient en permanence, mais en qualité et en quantité variables selon les interlocuteurs, les lieux, les sujets... Ils étaient de vrais « bilingues » au sens où ils possédaient deux répertoires linguistiques bien distincts et qu'ils ne confondaient pas; mais ils pratiquaient, de l'un à l'autre, une sorte de continuum à seuils. Cette dimension de mixité linguistique est beaucoup plus fréquente que l'on ne croit. L'enquête INED-INSEE de 2003 a établi que, en France, au XXe siècle, s'étaient transmises au moins quatre cents langues maternelles différentes. Quelqu'un qui vit en ville est quotidiennement confronté au plurilinguisme urbain : les élèves sortant du métro pour entrer au lycée viennent d'entendre parler au moins une dizaine de langues différentes... et un bon nombre d'entre eux pratiquent un large «code switching» avec les copains.

Or c'est précisément ce que les enseignants ne peuvent pas accepter de leurs élèves, dans leurs productions scolaires, puisqu'ils cherchent au contraire à défendre la maîtrise d'un usage « pur » présumé invariable, et la maîtrise d'un seul répertoire linguistique : le «bon français». L'enseignement du français à l'école et la linguistique sont deux disciplines

distinctes et qui doivent le rester. La question se pose en de tout autres termes pour l'enseignement du français comme langue étrangère aux étrangers: il ne s'agit pas de leur inculquer une norme mais de leur permettre de communiquer avec les francophones dans l'ensemble de leurs usages: eux ont besoin de connaître les usages non académiques. Mais l'apprentissage scolaire du français aux enfants de France est normatif...

**MR ... et il doit l'être?**

PE Ce n'est pas au linguiste d'en juger, mais j'ai déjà répondu comme citoyen. Il y a des sociétés moins normatives que la nôtre sur leur langue, mais en France, depuis un siècle et demi, il se trouve que les responsables de l'enseignement, mandatés par les représentants du peuple, considèrent que leur rôle est de faire maîtriser une seule variété de la langue, posée en norme de l'intercommunication. C'est un choix qui semble consensuel.

**MR C'est en rapport avec notre histoire, vous l'expliquez très bien dans l'article qui suit cet entretien<sup>8</sup>. Cependant, quand on considère les préconisations européennes, le multilinguisme est très valorisé.**

PE Oui, mais on pourrait distinguer entre multilinguisme et plurilinguisme. Notre système scolaire aussi est pour le multilinguisme ; nous y enseignons des langues étrangères. Dans le plurilinguisme urbain quotidien dans lequel nous vivons, il y a en permanence des interpénétrations des divers répertoires disponibles qui font qu'un grand nombre de gens, dans une partie de leur pratique quotidienne, font des mélanges de langues et fabriquent des mixtes, soit passivement, soit activement. Ce que l'on appelle classiquement la polyglossie consiste à maîtriser plusieurs langues séparées; alors que ce dont je parle est de l'ordre du «code switching», de l'interférence, du mélange, de la créolisation ou de la variation généralisée. C'est pourquoi la langue des banlieues fait tellement peur: elle est par définition impure, métèque, mêlée et ne correspond à aucun standard de quelque communauté que ce soit. Mais on pourrait sans doute le dire de bien des variétés urbaines et péri-urbaines d'usage depuis l'apparition des villes, il y a six mille ans. La ville est toujours le lieu de mélange des langues, des dialectes, des «patois», le territoire des «jargons», des «argots», des «lingua franca». Le grand linguiste autrichien Hugo Schuchardt considérait que toute langue est métèque. Et la plupart des spécialistes estiment que le français est la forme très évoluée d'un créole du latin.

**MR Revenons aux enseignants, si vous le voulez bien...**

PE Les enseignants ont intérêt à savoir comment leurs élèves parlent quand ils ne sont pas dans le cadre normatif et prescriptif de l'école. Il est donc important pour eux de prendre connaissance de ce que la science peut leur apprendre des usages de leurs élèves; que, par exemple, la «langue des cités» pourrait parfaitement se prêter à une analyse grammaticale. Il ne faut pas en conclure que ces connaissances entraîneront nécessairement une grande différence dans leur mode d'enseignement du français, dont ils ne peuvent abandonner le caractère prescriptif. Mais cela peut modifier considérablement la relation entre eux et leurs élèves, et la relation des élèves à la langue scolaire.

**MR Là, nous sommes d'accord.**

PE Il me paraît nécessaire de respecter l'ensemble des connaissances linguistiques des élèves, quelles qu'elles soient, de s'y intéresser, de leur dire que les langues que parlent leurs parents sont de vraies langues, aussi dignes d'intérêt que le français standard. Il est essentiel de valoriser les usages linguistiques du foyer et de ne pas hiérarchiser le français normatif par rapport aux variétés «impures» que pratiquent les parents. Il y va du bon accueil des enfants. Le français des migrants, par exemple, n'est pas le français scolaire et n'a aucune valeur sociale, et l'enfant peut et doit le comprendre; mais ce français relève de la catégorie parfaitement respectable des parlars interlangues, qui témoignent des mêmes

---

<sup>8</sup> À propos des droits linguistiques de l'homme et du citoyen, in **Diversité ville-école-intégration**, n° 151, décembre 2007, p. 23.

capacités cognitives potentielles que la langue de Racine. On enseigne une variété de la langue, aujourd'hui socialement dominante ; mais on doit être conscient qu'elle n'est pas par nature, linguistiquement parlant, meilleure qu'une autre. Ce n'est pas LA langue française, c'est la forme de la langue que la nation a choisi de privilégier pour les échanges à l'intérieur de la nation et avec les autres francophones, et qui présente pour tous ses usagers le très grand avantage d'être généralement adoptée dans l'ensemble de l'écrit imprimé, et de disposer de ce fait d'une des plus riches littératures du monde.

**MR C'est tout de même la variété qui, socialement, permet de discriminer...**

PE Socialement, c'est le français normé de l'école qui est légitime. On doit donc enseigner aux enfants qu'il vaut mieux maîtriser cette langue et s'en servir chaque fois qu'on le leur demande. Si l'on veut vivre dans une société, on doit se plier à ses règles communes, à chaque instant; mais cela n'entraîne pas que, dans d'autres circonstances de la même vie, dans des micro-sociétés, on ne suive pas d'autres règles. Enseigner en Bretagne le français plutôt que le breton était utile pour unifier la nation, c'est vrai, mais cela ne rendait pas la langue française supérieure au breton, ni n'interdisait aux pêcheurs de l'île de Sein de continuer à pêcher dans cette langue. La langue écrite des philosophes du siècle des Lumières n'est pas meilleure par nature que celles des paysans «patoisants» de la même époque ; c'est une autre langue, linguistiquement ni meilleure ni pire : parfaite pour rédiger *L'Encyclopédie* ou *Le Contrat social*, mais déplacée pour chanter les boeufs de labour en Bas-Poitou.

Aujourd'hui, les variétés singulières de français pratiquées par Jacques Lacan, Jacques Derrida ou Claude Simon, admirablement adaptées à leurs emplois respectifs, n'ont aucun usage possible dans les autres domaines d'exercice de la langue française.

L'ouverture que vous évoquez consiste à dé-hiérarchiser les divers usages, à les regarder d'abord comme des phénomènes langagiers méritant l'étude, l'intérêt – qu'il s'agisse des «chats», des SMS, de la langue des cités, mais aussi des moindres dialectes qui ne sont plus parlés que par quelques locuteurs. Mais cette dé-hiérarchisation n'est pas égalitariste, ni même relativiste. Elle ne dit pas que tout se vaut en matière de langue. Au contraire, sur le grand marché linguistique, rien ne se vaut. Si les usages sont structurellement égaux d'un point de vue linguistique rationnel, dans la réalité sociale ils sont totalement inégaux. Et, de ce fait, ils ont développé des ressources tout à fait inégales: les grandes langues internationales ont des lexiques incomparablement plus riches que les langues en voie d'extinction, sans parler de l'énorme différence créée par l'écriture. Il est très important de dire aux enfants que, étant donné l'inégalité sociale des idiomes, ils ont socialement intérêt à maîtriser les usages hiérarchiquement placés en haut de l'échelle nationale et même internationale, même s'ils peuvent trouver un intérêt personnel à conserver la langue «dévaluée» de leur grand-mère.

Dé-hiérarchiser ne consiste pas à oublier naïvement la loi du marché dominant, mais revient à instaurer d'autres modes d'évaluation, d'autres valeurs que «marchandes».

Bourdieu et Passeron ont insisté sur le fait que l'école reproduisait. C'est exact, je crois, mais c'est une conséquence quasi automatique du rôle qu'on lui a assigné. Guizot, qui est à l'origine de la généralisation de l'école en France, disait que l'école est «la police des esprits» : en matière de langue, cette réalité n'a guère varié. L'école n'est pas là pour changer la structure inégalitaire de la société, mais peut-être pour la rendre plus supportable. L'apprentissage généralisé de la langue orale et écrite permet de moderniser une société ; et le fait d'apprendre à lire et à écrire libère de bien des contraintes et de bien des enfermements – mais ne crée pas l'égalité sociale. L'inégalité persistera ; mais il y a indiscutablement des domaines individuels de liberté gagnés grâce à l'école, indépendamment d'une massive « reproduction » » structurale.

**MR ... qui génère souvent un sentiment de culpabilité des enseignants, et pas seulement de ceux qui enseignent le français : ils savent que la langue sélectionne et ils cherchent avec anxiété à ce que les élèves possèdent un socle commun de compréhension.**

PE L'échec sur la compréhension est moins général qu'on ne le dit. Contrairement au passé, aujourd'hui, l'immense majorité des Français comprend les usages non spécialisés du français standard.

### **MR Il y a cependant des élèves qui ne comprennent pas même les énoncés de maths !**

PE Je parlais du français standard non spécialisé : les mathématiques sont une spécialité. D'ailleurs, moi non plus je ne comprends pas les énoncés de maths aujourd'hui. C'est un type d'acquisition scolaire qui ne m'avait pourtant demandé aucun effort, mais que l'on perd aussitôt si on ne l'utilise pas, ce qui a été mon cas. C'est vrai de beaucoup d'autres acquisitions scolaires. Ainsi, dans les années trente, on parvenait à faire obtenir le certificat d'études à 30 % environ de la population scolarisée ; mais la relative maîtrise que les élèves avaient de l'orthographe au moment de passer le certificat d'études, une grande partie de la population la perdait, au moins partiellement, en quelques années, comme en témoignent toutes les collections de lettres manuscrites qui ont été étudiées.

Le temps scolaire est un moment à part, où l'on peut parvenir à entraîner des enfants à certaines maîtrises pour le jour de l'examen sans que cela préjuge le maintien de ces maîtrises dans le reste de leur vie. La première fois que j'ai reçu une lettre d'académicien, elle comportait trois «fautes d'orthographe» en cinq lignes. Tout le monde fait des fautes d'orthographe, moi aussi, bien entendu, surtout depuis que j'écris sur écran, et pourtant, je n'éprouvais aucune difficulté en cette matière durant ma scolarité.

Certes, les élèves dont vous parlez ne parviennent même pas aux maîtrises minimales durant le temps scolaire. C'est que ces élèves font face à l'inévitable inégalité des chances liées à l'inégalité des conditions d'acquisition, d'apprentissage et de pratique de la langue.

### **MR Mais quel est, dès lors, l'horizon de l'école ?**

PE Il est étrange de s'imaginer que l'école puisse être un îlot de justice sociale dans un monde radicalement injuste ! L'école fait tout son possible pour que tous les enfants qu'on lui confie puissent acquérir au moins les bagages intellectuels de base nécessaires à s'intégrer dans cette société, à y survivre. Elle y parvient assez largement. Mais elle ne peut aucunement rendre tous les enfants d'exclus socialement égaux des enfants des classes dominantes, ni même des classes moyennes ; seuls quelques-uns y parviendront.

L'école ne peut en aucun cas créer l'égalité, et certainement pas même «l'égalité des chances», comme si les données externes à l'école s'abolissaient miraculeusement une fois le seuil franchi. Mais elle peut parvenir à lutter efficacement contre l'exclusion, et à donner à tous une possibilité de se trouver une place, ce qui est son vrai rôle.

Pour en terminer par la langue, l'école, plus la bibliothèque, plus les chaînes de TV à objectif culturel, plus l'Internet, plus des voisins prêts à l'aider peuvent permettre, dans des conditions optimales, à un enfant dont les parents sont analphabètes d'acquérir une véritable maîtrise du français standard, voire du français littéraire, aujourd'hui comme hier. Mais, comme hier, ça ne fera jamais de cet enfant un «fils d'archevêque». Au mieux, un miraculé de la société.

□ □ □ □