

PRESENTATION

L'enfant, l'instituteur, le typographe, l'Académicien, tels sont, en France, les quatre personnages les plus concernés par l'orthographe. Le premier subit, le second transmet, le troisième applique, le quatrième cautionne, et la boucle est bouclée. Les autorités n'ont plus qu'à laisser faire, et à maintenir. La situation semble si bien ancrée, si inéluctable, qu'on ne prend même plus la peine d'y réfléchir. C'est une institution non seulement acceptée, mais contournée. Ambiguë, elle bénéficie des privilèges nationaux de « la langue », avec laquelle elle est confondue, mais elle est aussi la clé des emplois et de la réussite sociale pour les petites gens. S'ajoutent à ce consentement et à cette dépendance le poids d'un passé qui semble impossible à effacer, l'opinion selon laquelle « toute réforme est désormais impossible », la menace du « chaos phonétique » et de la « décadence » d'un peuple privé de ses racines en cas de changement... Dans la vie quotidienne, cela se traduit par un sentiment aigu du ridicule lié à la « faute d'orthographe », complexes d'infériorité chez les uns, de supériorité chez les autres, camouflés parfois sous un faux détachement rigolard, qui empêche toute discussion sérieuse sur un sujet apparemment aussi vain. Telle est la situation de fond encore à l'heure actuelle, situation typique de la France, qu'il ne sert à rien de vouloir écarter du revers de la main.

Si l'on compare en effet avec d'autres pays, ou avec notre passé, ce qui est la meilleure façon de déverrouiller un blocage, on s'aperçoit avec stupéfaction que la situation est toute différente. Dans les pays romans, peu de problèmes de ce type, depuis la profonde réforme effectuée par le portugais, qui s'est aligné à plusieurs reprises sur le Brésil (1943, 1971). En Allemagne, amélioration nette depuis le début du siècle, mais aujourd'hui accumulation d'un certain retard. En U.R.S.S. et dans les pays de l'Est, entreprise permanente et collective de péréquation lente des écritures. En pays flamand, en accord avec la Hollande, commission permanente de réformes, qui travaille actuellement sur les mots étrangers. En Angleterre enfin, situation bloquée dans les faits, mais non dans les mentalités, ni chez les enseignants, ni chez les enseignés. En Amérique, décontraction qui va jusqu'aux réformes sauvages, avec répercussion en Angleterre. Bref, il semble bien que nulle part on n'ait réussi à faire, comme chez nous, de l'écriture un pareil problème de conscience nationale.

Disons-le tout net : s'il faut absolument chercher une origine à une telle situation, c'est à J. Ferry et l'enseignement obligatoire qu'il faut s'arrêter, lesquels marquent réellement le point de rupture avec notre passé. Certes, tout n'a pas commencé là, on

pourrait presque dire que rien n'a jamais de commencement en ce domaine. Mais à notre avis, ce n'est pas l'orthographe en elle-même, c'est la transmission obligatoire d'une orthographe faite pour une élite de latinistes à l'ensemble d'un peuple qui n'était pas prêt à la recevoir, qui a engendré le processus de divorce que nous constatons depuis.

Ce processus de divorce a pour axe, pour témoins, pour patients et pour actants, les instituteurs, qui transmettent en même temps l'orthographe et l'angoisse qu'ils ressentent. Là encore, pas d'illusions : l'écrit n'a jamais disparu de l'école, pas plus que la sélection par l'écrit dans la société. Mais il y a une différence : dans la vie, ceux qui ont de bonnes études et de bons métiers, quelles que soient leurs compétences réelles, ne se plaignent plus, et les autres, tous les autres, on n'en parle pas. Tandis qu'à l'école, le « drame » se joue tous les jours. Ce qui est senti par les maîtres (et à travers eux par les parents) comme « crise de l'orthographe » (comprise comme une décadence mythique des enfants) n'existe pas. Ce qui existe, encore une fois, c'est une crise de transmission, une situation bloquée *pour les maîtres*, aggravée encore par la crise de l'école et la crise de la société.

Sur les 50 % de retards scolaires que compte notre école primaire, combien sont dus à l'orthographe ? Plus de la moitié sans doute, car la sélection par les mathématiques joue beaucoup plus tard, à un degré plus élevé. Est-il admissible que nos cours préparatoires connaissent 15 % de redoublements ? Ce qui prouve en tous cas que c'est bien la lecture et l'écriture qui sont en cause à ce niveau, où le reste ne joue pratiquement pas. Les statistiques officielles ont fait récemment mention, au niveau de la 6^e, de 13 % à 15 % des enfants qui ne savent vraiment ni lire couramment ni écrire. A l'autre bout de la chaîne, on trouve des apprentis de 16 à 18 ans qui sont dans le même état, et des adultes qui ne lisent pas, et osent à peine écrire : il est inutile de chercher à dramatiser, la situation est suffisamment grave en elle-même.

Ce n'est pas ici le lieu de nous étendre sur les causes économiques, sociales, culturelles, indéniables d'un tel phénomène, qui n'est pas propre à notre pays, mais qui est plus mal vécu chez nous. Les rapports entre parents et enfants, entre enseignants et enfants, les enfants eux-mêmes, la société, l'école, tout a changé, et ni l'orthographe ni son enseignement n'ont changé. La scolarité jusqu'à 16 ans a profondément transformé les objectifs de l'école primaire, le latin et le grec ont pratiquement disparu, le développement des sciences et des techniques devraient transformer l'homme en étudiant perpétuel, la nécessité d'une culture moderne, entièrement renouvelée, se fait sentir dans toutes les disciplines, et tout particulièrement en français : bref, le divorce dont je parlais tout à l'heure ne cesse de s'approfondir, sans parler du divorce proprement langagier entre le français écrit et le français oral, dont nous n'aurons pas non plus le temps de parler ici.

★
★ ★

Nous sommes loin, on le voit, de la haute conception du rôle de l'écrit exprimée par J. Vachek, chercheur de l'école de Prague, auquel nous nous référerons souvent dans ce numéro :

« Tout utilisateur du langage, appartenant à une communauté de culture langagière, doit avoir une égale compétence des deux normes du langage concerné, car seulement alors il sera capable d'exploiter les possibilités systémiques de son langage dans son entier » (Written Language, p. 16).

Précisons que pour Vachek, les mots norme orale, norme écrite, ne renvoient pas à une idée d'intervention officielle, mais à une conception générale de la langue comme étant, à l'écrit comme à l'oral, essentiellement un produit de la société.

Car un constat n'est pas une acceptation, et reconnaître le rôle (énorme) du social dans notre domaine ne nous dispense en aucune façon d'une réflexion théorique. Je dirai même : au contraire.

Tout d'abord ne tombons pas dans le catastrophisme, qui est la pire condition pour réfléchir. L'écriture (car pour nous ce que l'on appelle *orthographe*, en tant que système de règles, fait partie intégrante de toute *écriture*, en tant que système de signes graphiques, et ce pour toutes les écritures anciennes et modernes) est une convention sociale, certes, tout comme le langage oral d'ailleurs. On peut la critiquer en bloc, on ne peut pas la rejeter en bloc. Que la nôtre ait pesé de tout son poids sur l'histoire culturelle de la France, nous en sommes bien d'accord. Qu'à travers la tradition latine, la tradition française se soit justifiée et maintenue dans ses privilèges à travers les siècles, nous en voyons aujourd'hui même des exemples, non seulement dans les grammaires et les manuels scolaires, encore tout à la fois, pour la plupart, de tendance fixiste et imprégnés de « logique », mais chez les linguistes eux-mêmes. Car pourquoi notre critique s'arrêterait-elle au seuil des doctrines actuelles, encore toutes pénétrées des catégories traditionnelles de leurs prédécesseurs ? Retournons nos réflexions sur le langage lui-même, dont l'écriture n'est que le révélateur. Nous nous apercevons alors que là aussi nous sommes les produits de l'histoire. L'oral, comme l'écrit, représentent bien pour les uns un pouvoir, pour les autres une aliénation (mais pas seulement cela) :

« La parole peut tout autant que l'écrit être l'objet d'un monopole ou d'une transmission restreinte... la fonction de communication... est toujours traversée intérieurement par une fonction de subordination » (J. Bazin et A. Benza, dans J. Goody, 1979).

Ensuite, écrire est-il en soi une mauvaise chose ? Il est temps de redresser, avec un énorme retard, la vision de « l'oral » et de « l'écrit » qu'a imposé (tout progrès a son mauvais côté) l'école saussurienne. Sur ce point, nous pensons, avec Vachek encore, que même s'il est vrai (ce qui n'est que partiellement vrai, car l'écriture a eu dès ses débuts d'autres fonctions que l'oral, complémentaires mais différentes) que l'écrit soit apparu en tant

que simple substitut de l'oral, on peut parler aujourd'hui, pour un homme cultivé, d'une « *correspondance structurale liant la norme orale et la norme écrite dans une seule et même communauté de langage* » (pp. 39-40). Il s'agit donc, pour l'enfant, comme pour l'adulte, d'une appropriation et d'une exigence fondamentales de nos sociétés, qu'il faut non seulement accepter mais assumer, de façon critique et complète.

A un certain moment, les idées scientifiques atteignent le public cultivé, puis des couches plus larges, et à ce moment-là les idées en question deviennent des idées-forces.

En fait, il a fallu soixante ou soixante-dix ans pour que l'attitude dynamique de réévaluation de l'oral atteigne la pratique de l'école, et entre temps il y a eu une coupure dramatique entre les théories des linguistes (priviliégiant l'oral) et l'enseignement tel qu'il se pratiquait, et tel qu'il se pratique encore (fondé sur la mémorisation mécanique des règles écrites). Cependant, par à-coups, avec des bonds (aux alentours de 1968) et des reculs (comme aujourd'hui) les mentalités se transforment, et il ne faut surtout pas revenir en arrière.

Nous considérons, pour notre part, comme fondamentalement positif et nécessaire le mouvement critique qui a porté sur la pratique traditionnelle de l'enseignement du français écrit, dogmatique et maximaliste, en particulier sur la dictée. Mais si la critique conduit à l'indifférence et au laisser-faire, alors nous disons non. Il faut à présent aller plus loin, non pas rejeter ou ignorer l'écrit, mais l'intégrer dans une description et une pratique cohérentes et complètes de la réalité linguistique.

Et ce, d'autant plus que les choses se transforment. Bien que l'ancien système de sélection soit loin d'avoir disparu, il est de plus en plus remplacé par un autre, plus « fluide », comme le disait F. Gaussen (1). Chaque enfant est censé « aller à son rythme », il passe de classe en classe mais il ne suit plus, et la sélection se fait d'elle-même. C'est une sélection « acceptée », une sélection par le vide. De même que « privilégier l'oral » peut bien se traduire, dans les faits, par du bavardage et la suppression du livre en classe, de même il faut bien prendre garde que les condamnations vertueuses de l'écrit ne se traduisent par une nouvelle baisse dramatique de niveau, dommageable à l'enfant lui-même. Et en même temps, il faut prendre garde de ne pas retomber dans les pratiques anciennes... Ce n'est pas facile.



L'orthographe ne peut se comprendre, selon nous, que si elle est intégrée à une conception sémiologique d'ensemble, à une

(1) « L'idée d'une intervention autoritaire sur les mécanismes et les structures de la société n'est plus à l'ordre du jour... on assouplira le système. Au lieu de multiplier les barrages et les canaux de dérivation, on tentera de le rendre plus fluide... En donnant à chaque enfant « sa chance », il pourra tenir librement sa place dans le concert social. C'est évidemment faire fi de la réalité des stratifications et des pesanteurs sociales... vieux rêve du système libéral ? » *Le Monde de l'Education*, janvier 1975.

théorie de la langue (orale et écrite) et à une théorie de l'écriture.

Les termes, d'abord : de même que le mot « oral » est trop souvent confondu avec « phonème » (alors qu'il y a dans la langue non seulement tout l'aspect linguistique, morphème, lexème, syntagme, phrase, intonation, etc., mais aussi l'aspect stylistique et littéraire), le mot « écrit » ne peut se ramener au « graphème ». Il y a tout d'abord l'aspect « graphisme », dont nous ne parlerons pas ici : tout graphisme (dessin, schéma, liste, tableau) a ceci de particulier qu'il peut être *non linéaire*, qu'il est saisi *sous plusieurs dimensions* par l'œil, ce qui ne veut pas dire qu'il ne soit pas analysable. Ce média sémiologique se prête au langage, mais le déborde de toutes parts.

Il y a ensuite ce que nous appellerons, pour plus de clarté, la *langue écrite élaborée*. Comme à l'oral, cette langue élaborée a un aspect linguistique et un aspect littéraire. Comme à l'oral, elle a ses répercussions sur tous les plans, morphologie, syntaxe, lexicque, style, etc. L'orthographe constitue un des niveaux de cette langue écrite élaborée, dont l'intervention se situe essentiellement à deux moments : dans l'*appréhension* pleinement élaborée du message (pour un lecteur), dans la *communication* pleinement élaborée du message (pour le scripteur). Le fait que l'orthographe constitue un des niveaux de la langue écrite élaborée signifie déjà qu'elle n'est pas immédiatement à la portée du lecteur-scripteur débutant et relève d'un apprentissage.

Le mot écriture est lui aussi ambigu. Il correspond à la fois à l'*acte* d'écrire (nom d'action), au *résultat* de cette action (productions écrites) et enfin il s'applique au *système* des signes graphiques. C'est dans ce dernier sens que nous l'emploierons, en soulignant que ce système entre en jeu autant, comme nous l'avons dit, dans l'acte de lire que dans l'acte d'écrire, dans la réception (lecture) que dans l'émission (écriture), les deux actes étant tout aussi importants que l'audition-articulation pour le locuteur.

On ne peut nier les rapports étroits entre écriture et langue écrite élaborée. De nombreux travaux, à Prague, en Angleterre, en Amérique et en France (2), ont établi récemment la spécificité du langage considéré sous son aspect graphique, langage hors situation, conçu pour la distance et la durée, « *to speak quickly and distinctly to the eyes* » (A. Frinta, 1909). Vachek insiste sur le fait que ce « *langage pour l'œil* » est devenu celui des « *tâches les plus hautes de la culture et de la civilisation* », et il le considère comme le « *membre marqué* » par rapport au « *membre non marqué* » que serait le langage parlé.

Cette langue écrite reflète en grande partie les structures du langage oral, et réagit à son tour sur lui dans une interaction

(2) Cf. en particulier, les travaux de Vachek (1973), de Gelb (1973), de Pulgram (1951, 1976), de Haas (1970, 1976), de Goody (1979), et en France de F. Richaudeau (1969).

dont on a mal mesuré jusqu'ici l'importance. Nous ajouterons qu'à notre avis, et en conséquence, une théorie de l'écriture, cessant d'être normative (dans le sens habituel du terme, c'est-à-dire visant uniquement à distinguer les formes correctes des formes incorrectes) ou seulement historique et philologique, doit se constituer un domaine propre, à la limite de l'étude de la langue et de la littérature (au sens large), mais aussi à la limite de différents secteurs du domaine « externe » de la linguistique, avec des avancées solides vers l'étude des techniques et des institutions. En particulier, reconnaître la spécificité de l'écriture ne signifie nullement l'accepter comme un fait en soi : en tant que système de signes, on doit l'étudier ; en tant que technique et institution, on peut la changer. Elle diffère en cela du langage oral. Par l'écriture, l'homme a transformé la langue en objet ; l'on peut modifier cet objet sans que la langue cesse d'être elle-même. Le tout est de savoir comment, et l'un n'est pas indépendant de l'autre (3).

Quel nom donner à cette nouvelle science ? On lui a attribué, sur le plan général, le nom de *grammatologie* (Gelb, Derrida) qui lui convient bien, et nous proposons *graphémologie* pour l'étude plus spécifique des graphèmes, étude qui nous intéresse, quant à nous, tout particulièrement.



De tous les aspects sous lesquels on pouvait (il faudrait) aborder ce problème multiforme, nous en avons délibérément choisi un, parce qu'à notre avis il arrive à maturité : les rapports de l'orthographe et de la langue. Ces questions sont largement débattues aujourd'hui, et ne peuvent laisser les maîtres indifférents.

Non que nous nous désintéressions de leurs préoccupations quotidiennes : toute une partie de ce numéro sera consacrée aux premières applications de cette nouvelle façon de concevoir l'enseignement de l'orthographe. Mais précisément, la question essentielle à laquelle il faut répondre d'abord n'est pas : « Comment enseigner l'orthographe ? » Mais : « Faut-il l'enseigner et pourquoi ? » Beaucoup d'enseignants, et ceux surtout qui ne se sentent pas directement responsables de ce secteur, se désintéressent aujourd'hui de cet aspect des productions écrites de l'enfant, parce qu'ils n'en voient pas l'utilité : les fonctions de socialisation et de sélection de l'orthographe sont en général bien perçues, mais la fonction d'« *enculturation* » beaucoup moins (terme de J. Guion).

Entendons-nous bien : il n'est pas question de « justifier » à tout prix une « corvée » qu'il faudrait faire de toute façon, de « dorer la pilule ». Mais l'on sait, depuis Saussure, qu'on ne peut

(3) Cf. V.A. Istrin : « L'écriture, qui reflète la langue, est en même temps liée directement au développement de la société. De plus, elle apparaît comme une technique particulière, et à cause de cela elle peut être empruntée avec une facilité relative. » (C.R. de M. Cohen, *L'Écriture*, paru en 1955).

pas sans dommage éternellement confondre diachronie et synchronie, linguistique externe et linguistique interne.

Malgré leurs différences, l'oral et l'écrit forment pour nous un même ensemble langagier, renvoient à la même langue (nous nous séparons ici d'Uldall et en partie de l'école de Prague). Nous ne rejetons pas ces « inadéquations », ces « perturbations » du langage, dues essentiellement à l'histoire et à ce qu'on nomme vaguement « l'extralinguistique ». Nous ne les ignorons pas non plus superbement, comme l'ont fait trop de linguistes, pour ne mettre en valeur que les « grandes lignes » simplificatrices du système. A l'écrit d'ailleurs, c'est impossible : elles sautent aux yeux, on ne peut en faire l'impasse. L'histoire et la société « perturbatrices » des systèmes linguistiques ? Certes, prenons-en acte, et c'est un des intérêts de l'écriture de nous en faire prendre conscience : « Une malédiction pèse sur l'esprit, disait Marx, celle d'être entaché d'une matière ». Si nous acceptons la réalité historique et sociale du langage, nous acceptons, dans un premier temps, la forme de communication qu'elle a prise à un moment donné, dans une société donnée, avec toute sa valeur pratique. Nous comprenons que, par son essence même, l'écriture, plus encore que la langue parlée, se perpétue au-delà des sociétés qui lui ont donné naissance :

« Cette tendance à conserver les distinctions de forme alors qu'elles ont vécu... est chose aussi naturelle dans la vie du langage que le sont dans la société des règles de conduite que l'on observe longtemps après qu'elles ont dépouillé leur sens primitif » (Sapir, éd. 1967).

Cela dit, il est du plus grand intérêt pour nous de savoir, preuves à l'appui, quelles sont les structures actuelles du langage reflétées par l'écriture, quelles sont leurs interactions réciproques, quelle part exacte d'autonomie il faut reconnaître au système visuel, quelle part d'information il faut reconnaître à cette autonomie.

Rares sont les linguistes qui ont essayé de répondre à ces questions : parmi eux, Hjelmslev, reprenant et explicitant certains aspects parfois mal compris de Saussure, a présenté, semble-t-il, un « schéma » général permettant de ne pas exclure de la langue la communication scripturale. Cependant, il n'est pas allé plus loin, et tout restait à faire en ce domaine. Plus récemment, Chomsky et ses continuateurs se sont, cette fois explicitement, intéressés à l'orthographe. Ce renouveau d'intérêt, en particulier en Amérique et en Angleterre, a relancé avec force une série de discussions et de recherches sur l'écrit et sur l'orthographe, domaines délaissés depuis trop longtemps, et l'on ne peut manquer de s'en réjouir.

★

Notre numéro commence par une prise de position générale (« Thèses pour une rénovation ») qui situe les recherches actuelles sur l'orthographe, étroitement liées aux besoins didactiques et à l'ensemble des efforts de rénovation de l'enseignement

du français, et propose les principes de ce que nous appelons une « pédagogie évolutive » de l'orthographe.

Viennent ensuite deux études théoriques ayant trait à des questions actuellement en débat en France et à l'étranger : tout d'abord un essai de définition du *graphème*, d'autant plus nécessaire que le mot, déjà utilisé largement et dans des acceptions différentes, est appelé à une fortune certaine.

En utilisant certaines démarches de linguistes contemporains, C. Gruaz propose une formalisation des faits orthographiques, qui pourrait donner au pédagogue une vision générale des conditions d'emploi des diverses graphies et lui permettre sans aucun doute de mieux les hiérarchiser dans sa démarche pédagogique.

Michel Gey, J.-P. Jaffré, André Petitjean et J.-F. Halté présentent ensuite quatre comptes rendus d'expériences, à la fois fort différentes et très proches par les options qui les sous-tendent et qui nous sont communes. On y trouvera les éléments des méthodes en cours d'expérimentation (utilisation de l'A.P.I., listes de fréquence, mesure précise des erreurs et des progrès, hiérarchisation des graphies, etc.).

Après cette première partie qui s'efforce, comme son titre l'annonce, de relier la théorie à la pratique, s'ouvre ce que l'on pourrait appeler un dossier d'informations, informations indispensables, surtout dans une discipline en pleine mutation.

Information historique d'abord, avec l'analyse de L. Pasques, portant sur les critères linguistiques retenus par l'Académie aux XVII^e - XVIII^e siècles et les réformes, importantes et systématiques, contrairement à ce que l'on croit habituellement, accomplies à plusieurs reprises au cours de notre histoire.

Information linguistique ensuite, avec les données apportées par V. Lucci sur les travaux de la phonologie générative, en rapport avec l'écrit et l'orthographe. L'orthographe reflète-t-elle la « structure profonde » ou « sous-jacente » de la langue ? Est-elle le « modèle » de notre compétence, formatrice de notre conscience linguistique et guide de nos « réalisations de surface » ? Nous voilà loin, trop loin sans doute, des condamnations sans appel du début du siècle portées par les phonétistes, « donjon hérissé de forteresses » (G. Paris), « invention de quelques savantasses » (Vendryes), etc. Il est décidément bien difficile de garder dans ce domaine une certaine mesure, et de regarder l'orthographe pour ce qu'elle est : à la fois réalité sociale et réalité linguistique.

Quant à J.-P. Jaffré et R. Honvault, ils s'attaquent pour leur part à une question aujourd'hui fort débattue : notre écriture est-elle « idéographique », reflète-t-elle directement non des phonèmes, mais des notions ? Faux débat selon nous, puisque l'écrit, comme l'oral, présente plusieurs articulations, dont une sémique, ce qui n'empêche pas l'autre d'exister et de fonctionner. Notre orthographe, répétons-le, est foncièrement alphabétique. Dire que ses éléments minimaux se rassemblent en ensembles plus grands

et chargés de sens est une affirmation essentielle, mais renonce-t-on à l'analyse des sons du langage sous prétexte que tout, dans la langue, est signification ?

Question en tous cas étroitement liée à la pédagogie de la lecture et de l'écriture, et qui ne manquera pas d'intéresser les maîtres.

On trouvera ensuite un autre type d'informations : un bref rappel du *Plan de rénovation pour l'enseignement du français à l'école élémentaire* (Marguerite Chaumont), quelques données sur les dernières *Instructions officielles* concernant l'orthographe, la récente reprise de l'Arrêté de 1901 et les projets de « réformes » (le mot est bien trop fort pour les intentions avancées) en cours de discussion à l'Académie.

Quelques comptes rendus d'ouvrages récents et de manuels, suivis d'une bibliographie, clôtureront ce numéro, à la fois sans doute trop riche et insuffisant, et en cela bien à l'image des premiers résultats et des tâches qui nous restent à accomplir dans ce domaine.

Le travail que nous présentons est un travail d'équipe. Notre souhait le plus cher est qu'il suscite assez d'intérêt pour être discuté, voire remis en cause, car nous n'avons pas la prétention de détenir la vérité. Tout plutôt que cette indifférence et ce laisser-faire général où les maîtres s'épuisent et se découragent, où les enfants risquent de se noyer sans que nul ne puisse plus les aider, parce qu'il serait trop tard. Encore une fois, rien ne se fera sans nous.

Nina CATACH