
**DIDACTIQUE
DES LANGUES
ÉTRANGÈRES**

L'interprétation de l'erreur

MARTINE MARQUILLÓ LARRUY

CLE
INTERNATIONAL

L'interprétation de l'erreur

MARTINE MARQUILLÓ LARRUY

江苏工业学院图书馆
藏书章

CLE
INTERNATIONAL

« On ne bâtit multiformément que sur l'erreur.
C'est ce qui nous permet de nous supposer,
à chaque renouveau, heureux. »

René Char, *Rougeur des matinaux*.

*À Robert Galisson et Claudine Fabre-Cols qui m'ont
plongée tout habillée dans la didactique des langues,
à Jacques Lefebvre et Amor Séoud, pour une petite brise
parfumée de jasmin, et à T. A., per els somnis compartits.*

Réalisation : ALINÉA

Édition : Christine GRALL

© CLE International/VUEF 2003 – ISBN 2-09-033345-6

Sommaire

Présentation 5

PREMIÈRE PARTIE

ERREUR ET NORME : QUELLE LANGUE DE RÉFÉRENCE ?

CHAPITRE 1

Faute et erreur : première approximation à des notions très relatives 11

CHAPITRE 2

Norme et histoire de la langue 18

CHAPITRE 3

Les français d'ailleurs... et ceux de par ici... 29

CHAPITRE 4

Quelle norme adopter en situation d'enseignement ? 38

En conclusion, que retenir pour l'interprétation des erreurs ? 46

DEUXIÈME PARTIE

L'ERREUR ET LA FAUTE

CHAPITRE 5

L'erreur dans le domaine de la psychologie cognitive 49

CHAPITRE 6

L'erreur en didactique des langues et dans les travaux sur l'acquisition ... 55

CHAPITRE 7

L'analyse contrastive (AC) 62

CHAPITRE 8

Les études sur l'analyse des erreurs (AE)
et les recherches sur les interlangues (IL) 71

CHAPITRE 9

Les travaux sur les parlers bilingues (PB) 77

En conclusion, que retenir pour l'interprétation des erreurs ? 81

TROISIÈME PARTIE

INTERPRÉTER LES ERREURS DES APPRENANTS

CHAPITRE 10

Étude de cas n° 1 : l'erreur en contexte ou « Après la pluie le beau temps ! »	88
---	----

CHAPITRE 11

Étude de cas n° 2 : erreur et variation langagière ou « Du rififi en Turquie »	107
---	-----

En guise de conclusion (toujours provisoire)...	118
---	-----

Réponses au questionnaire sur l'erreur	120
--	-----

Bibliographie	123
---------------------	-----

Présentation

« [...] Les systèmes "transitoires", c'est-à-dire ceux qui apparaissent au cours de l'apprentissage, sont cohérents et constants. Ce ne sont point des "fautes" au sens habituel du mot, mais des écarts par rapport à la langue des adultes (pour nous celle de la fin de l'apprentissage). Nous définissons donc les "fautes" transitoires comme des relais et même des tremplins vers l'expression juste. »

André Lamy (1976), « Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité », *ÉLA*, 22 : 122.

Ce livre¹ a pour objectif de faire le point sur l'analyse d'erreurs dans le domaine de la didactique des langues étrangères aujourd'hui. Le choix des termes du titre *L'Interprétation de l'erreur* au lieu de **l'analyse d'erreurs** répond au souci d'élargir les domaines de référence et d'application puisque l'expression « analyse d'erreurs » renvoie à un courant particulier de l'acquisition des langues. De même, le sens d'**interprétation** doit être nuancé par rapport aux définitions que l'on peut lire dans les dictionnaires : on ne trouvera pas ici de recette à appliquer car l'interprétation des erreurs est aussi délicate et complexe que celle des rêves. « Interprétation » doit être compris comme « aide à la compréhension ». Cet ouvrage a pour but de répondre à des questions très générales, par exemple : L'apprentissage d'une langue peut-il ou doit-il se faire sans erreurs ? Pour quelles raisons les erreurs se produisent-elles dans l'apprentissage ? Les erreurs peuvent-elles être utiles ? Quelle différence existe-t-il entre « erreur » et « faute » et comment situer ces deux notions dans le domaine de la didactique des langues ? Quels rapports entretient la langue cible (celle que l'on apprend) avec la langue maternelle (ou langue de la première socialisation) ? Quelle norme adopter dans les « réactions » en réponse à des erreurs ? Qu'est-ce que la norme ? Est-elle stable et

1. Ce texte respecte les rectifications de l'orthographe de 1990. Rectifications également appliquées aux citations.

comment s'élabore-t-elle ? Voici donc quelques-unes des interrogations auxquelles souhaite répondre cet ouvrage qui s'adresse à des enseignants ou à de futurs enseignants de langue étrangère qui devraient trouver ici quelques points de repère susceptibles de les guider dans leurs pratiques de classe.

La philosophie dans laquelle s'inscrit ce travail voudrait promouvoir une reconsidération et une **revalorisation du statut de l'erreur dans l'apprentissage**. Cette tradition existe depuis longtemps, comme en atteste la citation d'André Lamy, mais elle a sans doute été quelque peu oubliée. Le second point sur lequel nous insistons d'emblée est la nécessité de considérer les **erreurs comme des éléments de systèmes particuliers** qui restent à découvrir et non comme des éléments autonomes et disparates. On y reviendra.

La première partie relativise le concept d'erreur et ouvre une indispensable réflexion sur la stabilisation des langues et la construction de la norme. Les questions des variétés du français et celles des variétés de la norme sont posées. On espère ainsi aider le lecteur à argumenter sa propre prise de position à ce propos : lorsqu'un enseignant labellise un item « erreur », il doit savoir par rapport à quelle norme cette caractérisation a été établie. La deuxième partie, « L'erreur et la faute », entre dans le vif du sujet. Le concept d'erreur est introduit sous l'angle de la psychologie cognitive puis il est envisagé en fonction du statut qu'on lui accorde dans différentes méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues. On s'intéresse ensuite à l'évolution de son statut selon les principales théories psycholinguistiques associées à l'acquisition (depuis la *faute* dans l'analyse contrastive jusqu'à la notion de *marque transcodique* dans les parlers bilingues). Cette partie évoque, chemin faisant, les typologies, classements ou grilles d'analyse et d'observation des erreurs qui ont marqué la discipline. Outre les repères historiques, ces exemples ont pour fonction de constituer une sorte de boîte à outils dans laquelle les enseignants pourront puiser pour fabriquer leurs propres instruments d'analyse. La troisième partie, « Interpréter les erreurs des apprenants », présente diverses propositions d'analyse à partir de plusieurs corpus de textes résultant de contextes diversifiés.

Last but no least, allégeance. Si l'écriture est un plaisir (et parfois une souffrance) solitaire, elle s'enracine, se nourrit et devient mature grâce aux échanges que l'on partage avec d'autres. Ce livre doit

beaucoup à ceux qui, de près ou de loin, ont accompagné ce travail. Qu'ils soient tous remerciés², avec une mention particulière pour les moines de l'abbaye de Saint-Martin de Ligugé pour leurs chants grégoriens, et mes étudiants de maîtrise dont la bonne humeur et les remarques judicieuses ont permis de nombreuses améliorations.

En guise d'introduction, voici une petite « mise en bouche » à laquelle le lecteur est convié à répondre :

QUESTIONNAIRE ERREUR/FAUTE

1. Qu'est-ce qu'une erreur ? Qu'est-ce qu'une faute ?
 2. L'apprentissage d'une langue étrangère peut-il ou doit-il se faire « sans erreurs » ou « sans fautes » ?
 3. Pour quelles raisons des erreurs se produisent-elles dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?
 4. Les erreurs peuvent-elles être utiles dans l'apprentissage ? Pourquoi ? Pour qui : pour l'enseignant ? pour l'élève ?
 5. Faut-il corriger toutes les erreurs qui se produisent ?
 6. Quelle hiérarchie établir dans la gravité des erreurs ?
 7. Les ressemblances entre les langues constituent-elles une aide ou une entrave ?
 8. Est-il dangereux de présenter des erreurs dans la classe ?
 9. Souvenez-vous d'une erreur qui vous a appris quelque chose...
- (Des propositions de réponses se trouvent à la fin de l'ouvrage avant la bibliographie.)
-

2. R. Amiot, A. Bardoulat, M. Bernat, H. Besse, P. Cappeau, H. Charles, J.-L. Chiss, I. Guérineau, A. Grosbon, M. Matthey, D. Moore, G. Mornet, M. Mougenot, S. Plane, V. Spaëth, P. Wass... Merci aussi à Michèle Grandmangin pour sa confiance et sa patience, merci enfin à ceux qui n'ont pas ménagé leur peine et que j'oublie de mentionner ici.

PREMIÈRE PARTIE

Erreur et norme : quelle langue de référence ?

« Les critères d'identification des erreurs, souvent imprécis ou superficiels, sont très divers et parfois – notamment pour le français – très normatifs. Cela s'explique soit par les conditions d'enquête, soit par l'absence d'objectifs précis, soit par la reproduction dans l'enquête de normes pédagogiques restrictives imputables à l'enseignement ou aux enquêteurs eux-mêmes, comme par exemple le refus de considérer comme "correct" tout énoncé ou toute forme n'appartenant pas au mytique "français standard". »

Rémy Porquier (1977),
« L'analyse des erreurs. Problèmes
et perspectives », *ÉLA*, 25 : 24-25.

Si l'on admet comme définition provisoire que l'erreur est un écart par rapport à une norme, et si l'on souhaite que l'erreur ne soit pas perçue comme le stigmate d'un échec, mais comme un indice transitoire – d'un stade particulier – dans une trajectoire d'apprentissage, alors il est nécessaire de commencer par interroger, d'une part, ce que l'on considère comme une erreur et, d'autre part, ce que recouvre le concept de norme ou de langue de référence.

Il faut le dire et le répéter : il est normal, naturel, en cours d'apprentissage, de produire des erreurs. Laissez-les vivre ! (les erreurs) et laissons-leur le temps d'apprendre ! (aux apprenants). Afin de dédramatiser l'erreur, le premier chapitre tentera d'en faire percevoir le caractère relatif par l'exemple de modulations du contexte dans lequel l'erreur s'insère. Les autres chapitres seront consacrés à la langue de référence. Le détour par quelques éléments marquants de l'histoire de la langue française permettra de saisir combien la norme peut être arbitraire et dépendante de l'action des hommes. On questionnera également des idées reçues comme celles de la pureté ou des représentations comme celle de l'unicité de la langue qui peuvent s'avérer particulièrement pernicieuses pour la détermination des erreurs. L'accent mis sur l'histoire et sur les variations a pour objectif de déjouer les réflexes puristes qui se réfèrent toujours à un mythique état antérieur de langue dans lequel le fantasme d'une langue pure, homogène et idéale (celle-là même qui est le support du génie de la langue) s'oppose sans appel au désordre et à la décadence contemporaine !

Cette première partie se terminera par une réflexion sur la norme où seront aussi convoquées les notions d'acceptabilité, de grammaticalité, d'interprétabilité, de norme endogène, de système, cela afin de tenter de répondre à une question délicate : quelle norme ou plutôt quelles normes adopter en situation d'enseignement ?

Faute et erreur : première approximation à des notions très relatives

Saussure aurait dit : « Le point de vue crée l'objet. » La norme et le statut de l'erreur dans l'apprentissage, loin d'être neutres, sont fonction de la théorie sur laquelle on s'appuie pour les appréhender. Merkt signale à ce sujet qu'*autour de la notion de déviance, il serait possible de construire toute l'histoire de la linguistique appliquée à l'enseignement de langues* (Merkt, 1993 : 55). Par ailleurs, la bibliographie analytique de Bernd Spillner recense 5 398 titres consacrés à l'analyse d'erreurs ! C'est dire si c'est un secteur qui a inspiré et pré-occupé les chercheurs.

Interlude

J'ai appris, trop tard, qu'il y avait *pêche* et *pêche*, *pêcher* et *pécher*, la *pêcheuse* et la *pêcheresse*, et cette *peccadille* a été jugée *cas peccable*... Mai, mon paire, ce n'est pas la le pirre : à présent je me trouble. Loin de m'inspirer le désir de bien fer, la sévérité que l'on a montrer en vers moi en me préssi pitant aux enfers me faient retombé sans sesse dans mes ereurs, tombé de fête venielle en fête mortelle, et de fêtes mortelles en pêcheurs originels.

Nina Catach (1989), *Les Délires de l'orthographe*, Plon, 39.

La **faute**, parce qu'elle est présente dès le seuil du texte biblique fondateur, fait partie des référents culturels familiers de la civilisa-

tion judéo-chrétienne. Quelle que soit l'interprétation qu'on lui donne, la faute originelle se trouve associée au péché, à la culpabilité. Le motif, on le sait, est récurrent dans la littérature française de Racine à *La Faute de l'abbé Mouret* de Zola, jusqu'aux œuvres d'écrivains contemporains tels que Jean Genet ou Annie Ernaux. À l'origine de cela, nous dit Marie-Françoise Canérot, une dissociation qui semble impossible : « la littérature ne peut se passer de l'homme et donc de la faute » ; de même, pour Pierre Danger, « être coupable, c'est être homme, et dire sa faute, c'est dire que l'on est homme » (Canérot, 1991 : 4). Cette « obsession de la faute », faite de désir et de répulsion mêlés, engage la littérature occidentale dans un double élan qui cherche à la fois à exorciser la faute et à la perpétuer (*ibid.*).

Il est probable que ce rapport – ou cette idéologie de la faute – dépasse le strict cadre de la littérature pour imprégner d'autres domaines de la vie sociale et en particulier celui de l'enseignement qui nous préoccupe ici. Cet arrière-plan culturel explique peut-être pourquoi, dans une étude internationale récente, les élèves français sont ceux qui acceptent le moins de « commettre » des erreurs : on constate, à l'encontre des autres nationalités observées, que les Français préfèrent s'abstenir de répondre plutôt que de proposer des réponses erronées (*Le Monde*, 5 décembre 2001). Les frontières des représentations étant poreuses, on peut craindre que le domaine du français langue étrangère (FLE) puisse lui aussi être atteint par cette conception dommageable de la faute.

Dans le domaine de la langue, la notion de faute semble antérieure à l'élaboration des premiers outils qui viennent appareiller les langues. Christiane Marchello-Nizia (1999 : 5) évoque des listes normatives telles que *l'Appendix Probi* qui datent des ^v^e-^{vii}^e siècles et qui recommandent de prononcer *tabula* et non *tabla* et de dire *exter* et non *extraneus* (étrange), etc. Il en est de même à la Renaissance puisque la distinction entre correct et incorrect semble également précéder l'élaboration de grammaires :

« Avant même d'avoir rédigé une grammaire, certains auteurs pouvaient avoir une conscience très nette, mais non théorisée, de ce qu'il ne fallait pas dire. Assez tôt le *Traité de l'orthographe gallicane* (1529) puis Dolet (1540) parlent de "faute", notion qu'on rattacherait à tort aux milieux protestants ou de la pré-réforme : les jésuites auront aussi tendance à la rapprocher du péché [...]. Les moqueries à l'en-

contre des paysans, des pédants ou des étrangers dans les farces médiévales ou dans la *commedia dell'arte* témoignent de ce purisme d'usage » (Demonet, à paraître).

Le trait qui différencie la faute de l'erreur dans la culture judéo-chrétienne est la notion de conscience et de caractère volontaire (Ève savait qu'elle ne devait pas croquer la pomme...). Le terme d'**erreur** est culturellement moins marqué, plus neutre, il bénéficie d'une plus grande faveur de la part des pédagogues contemporains qui, à juste titre, souhaitent reconsidérer son rôle et son statut dans l'apprentissage. L'erreur est liée aux probabilités : le calcul d'erreurs est à l'origine mathématique des statistiques actuelles et se trouve associé à cette discipline dès les premiers travaux portant sur les mesures au ^{xviii}^e siècle (Matalon, 1996 : 186). Le philosophe Abraham Moles associe l'erreur à une déviation : errer, c'est cheminer sans direction cohérente, en dehors d'un chemin de référence qui serait la « vérité » (Moles, 1995 : 278). Il distingue deux aspects de l'erreur : tantôt matérielle, tantôt créatrice. L'erreur matérielle, c'est celle du comptable ou de la dactylo. Dans ce cas, la forme juste s'impose avec une telle force que l'erreur apparaît comme non conforme à une forme imposée. L'erreur créatrice est celle qui après une série d'étapes semble fausse, provisoire, mais que l'on peut corriger :

« dans un effort de l'esprit qui est lui aussi un jeu avec la logique vue cette fois comme règle du jeu intellectuel. L'erreur scientifique, l'erreur sociale ou politique entreraient dans cette dernière catégorie des phénomènes imprécis par essence, où la justesse d'une proposition est moins importante que les excitations qu'elle provoque » (Moles, 1995 : 281).

C'est le repérage de ce deuxième type d'erreur que l'on souhaiterait favoriser ici. Dans cet ouvrage, « erreur » sera employé comme terme générique :

- sauf lorsqu'il s'agira de différencier les deux notions (faute et erreur) du point de vue de leur place dans les théories de l'acquisition ;
- sauf lorsque l'on présentera les différentes typologies élaborées dans le domaine de l'erreur.

L'ERREUR: PREMIÈRE APPROXIMATION

Mais qu'est-ce qu'une erreur ? La catégorisation d'un écart comme erreur peut être extrêmement variable selon les situations où les textes sont produits et socialisés. N'y a-t-il pas dans la littérature, par exemple, une stylistique de l'écart ? Dès lors, quel statut faut-il donner à un écart littéraire ? Afin de mieux saisir les implications de ces considérations, observons les textes qui suivent : chacun d'entre eux contrevient à la norme mais de manière différente...

(a) Il l'emparouille et l'endosque contre terre
il le rague et le roupète jusqu'à son drâle
il le pratèle et le libucque et lui baruffle les ouillais
il le tocarde et le marmine
le manage rape à ri et ripe à ra
enfin il l'écorcobalisse. [...]

(b) Quand j'étais petit j'ai craser une tasse, mon frère à entendu. Il descend (~~la tête~~) l'escalier, et, trouver la tasse cassée, il m'a appeler et je n'ai pas répondu. Et il m'a appeler encore, je n'ai pas répondu. il me cherche partout. mais il ne m'a pas vu. Il a appeler maman pour lui dire que ton fils a cassée une tasse. Il m'a appeler et j'ai répondu ! Oui ! depuis tout ce (~~un~~) temps là, j'ai appeler (~~des~~) plusieurs fois et tu ne ma répondu. Après Quelque temps, Maman (~~est venue~~) m'a appeler. Elle m'a dit que oliver t'a appeler et tu na pas répondu. Si ton frère ta appeler tu n'a pa répondu je vais te mettre au piquet au coin.

(c) Voyez-vous monsieur Azerty je réfléchissais tout à l'heure dans la voiture c'est bien une Porsche vous m'avez dit ? Non Chester c'est une Jaguar je vous le répète. C'est pas possible je confondrai toujours enfin bon je vous disais donc que je réfléchissais tout à l'heure voyez-vous quand une femme vous quitte vous ne savez pas ce qu'elle dit ? elle vous dit qu'elle a rencontré un type mieux que vous hé pardî que voulez-vous répondre à cela ? forcément qu'il existe des hommes mieux que vous enfin je ne parle pas pour vous le tout finalement c'est de s'arranger pour que votre femme ne les rencontre jamais vous n'êtes pas d'accord ? Hein ? oui si si !

(d) Mézalor, mézalor, kèskon nobtyin ! Sa dvin incrouayab, pazordinèr, ranvèrsan, sa vouzaalor indsé drôldaspé dontonrvyin pa. On Irekonê pudutou, lfransê, amésa pudutou, sa vou pran toudinkou unalur ninvèrsanbarbasé stupéfiant. Avrédîr, sêmêm maran. Jérлу tousdult lé

kat lign sidsu, jépapu manpéché de mmaré. Mézifobyindir, sé un pur kestion dabitud. On népa zabitué, sétou. Unfoua kon sra zabitué, saira tousel.

Pour le lecteur qui en ignore l'origine, le premier texte surprend d'emblée par son lexique que l'on ne trouvera pas dans un dictionnaire. Pourtant, par leur morphologie, ces formes peuvent être identifiées comme des verbes appartenant au premier groupe (*emparouiller, endosquer, rague, roupéter...*). Ce qui irait dans le sens d'une tendance contemporaine qui favorise la domination des verbes du premier groupe, en raison de leur régularité et de la facilité de leur conjugaison¹. Le deuxième texte s'écarte de la norme par des ratures, par des terminaisons verbales qui sont – certes régulières et oralement acceptables – mais qui contreviennent aux normes de l'écrit (*j'ai appeler...*), par des répétitions et une formulation du discours rapporté discutables... mais que l'on retrouve également dans le texte (c), qui, lui non plus, ne respecte pas les règles usuelles de présentation des alternances de tours de parole à l'écrit (*la voiture c'est bien une Porsche vous m'avez dit ? Non Chester c'est une Jaguar je vous le répète...*). Quant au dernier texte, il frappe par la graphie « orale ». Si tant est que « l'écriture doit présenter à la vue des formes que l'œil doit reconnaître », c'est le texte (d) qui est sans doute celui qui heurte le plus nos habitudes de lecteur (*on Irekonê pudutou, lfransê*). Son sens n'est accessible qu'au moyen d'une oralisation : stratégie qu'il faut également adopter pour comprendre certains textes d'enfants ou d'apprenants étrangers qui semblent trop opaques au premier coup d'œil (Fabre-Cols, 2001).

Ces considérations relativement « objectives » risquent d'être bousculées lorsqu'on prendra connaissance des sources de ces documents.

- (a) : extrait de « Le grand combat » d'Henri Michaux, éd. Marabout.
- (b) : texte d'élève d'Haïti, collecté par Robert Lemaire.
- (c) : extrait de *Coup de foudre* d'Éric Laurent, Éd. de Minuit.
- (d) : extrait de *Bâtons chiffres et lettres* de R. Queneau, éd. Gallimard.

1. Louis-Jean Calvet rappelle que le seul verbe du deuxième groupe créé depuis 1992 est « alunir » (Calvet, 2001 : 23).

Exception faite du texte (b), les autres sont légitimés par des instances externes (qui par un nom prestigieux, qui par un éditeur reconnu...). Si l'auteur du dernier texte avait été un élève, on aurait sans doute pu avancer toute la panoplie des remarques aigres sur « la baisse de niveau », sur le fait que les jeunes « ne savent plus écrire la langue française », etc. Sachant qu'il s'agit d'un texte d'un grand écrivain, on ne peut que rester coi. Gageons que le lecteur honnête aura pris conscience de la fluctuation de son degré de tolérance aux écarts de ces textes... et peut-être que l'indulgence aura cédé le pas à l'admiration... car bien sûr, même si le texte de Queneau ou celui de Michaux n'ont de « spontané » que l'apparence, ce petit exercice a rendu saillant le **caractère relatif de la notion d'écart** selon le contexte où l'erreur se produit.

Par ailleurs, il est des domaines des pratiques langagières qui, dans les représentations communes au moins, semblent privilégiés pour susciter des écarts vis-à-vis de la norme. Tel est le cas de l'oralité, comme le rappelle Claire Blanche-Benveniste :

« Opposer la langue parlée à la langue écrite a longtemps été, pour le grand public, une affaire de combat entre le bien et le mal : langue parlée spontanée, éventuellement pittoresque, mais à coup sûr fautive ; langue écrite policée, témoignant, surtout grâce à l'orthographe, de la vraie grammaire de la langue. La notion même de langue parlée est souvent encore liée aux versants négatifs de la langue : fautes, inachèvements, particularités des banlieues délinquantes, etc. » (Blanche-Benveniste, 1997 : 5).

Des recherches ont également montré qu'un enseignant qui lit une copie d'élève est davantage disposé à y rechercher – et donc à y trouver – des erreurs, que lorsqu'il lit un ouvrage imprimé. Pareillement, on guettera davantage les erreurs chez les enfants ou chez les apprenants de langue étrangère que chez les ministres quand bien même ceux-ci contreviennent à la norme comme tout locuteur. Il est donc nécessaire d'être conscient des **lieux communs** qui affectent et induisent des biais dans notre perception des erreurs. En didactique des langues, la notion d'erreur est délicate à définir, et Rémy Porquier et Uli Frauenfelder considèrent même qu'il est impossible d'en donner une définition absolue :

« L'erreur peut [...] être définie par rapport à la langue cible (point de vue a), soit par rapport à l'exposition (point de vue b). Mais par rapport au système intermédiaire de l'apprenant (point de vue c), on ne peut véritablement parler d'erreurs. On voit alors qu'il est impossible de donner de l'erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet » (Porquier et Frauenfelder, 1980 : 33).

Mais les erreurs interrogent en amont la conception et le fonctionnement de la norme pour laquelle nous nous intéresserons maintenant à l'aspect historique.

Norme et histoire de la langue

Ces erreurs renvoient à une norme, mais quelle norme ? Et comment se constitue-t-elle ? Les formes valorisées, « acceptées » ne sont-elles pas celles des groupes sociaux qui ont du prestige indépendamment de ce que serait une adéquation à une norme intérieure au système de la langue ? Les historiens de la langue (Walter, 1988 : 56 ; Cerquiglini, 1995 : 15) rappellent, par exemple, que ce sont les modalités du parler des classes dominantes germaniques qui, bien que non conformes aux usages et aux normes en vigueur, sont devenues la règle. En effet, même si les envahisseurs ont adopté le gallo-roman, c'est en raison de leur position sociale élevée que leur manière de parler (en particulier sur le plan de l'intonation) et de prononcer a fini par être valorisée alors même qu'elle était discordante par rapport au parler habituel des Gallo-Romans. Cette influence germanique se retrouve aussi, encore aujourd'hui, comme le signale Henriette Walter (*ibid.*), dans la variation du traitement de la liaison pour des mots qui commencent par un « h ». Si l'on dit « les hanches » mais « les-z-hommes », c'est précisément parce que des mots comme « hanche » ou « héron » sont d'origine germanique et que, dans ce cas, le « h » correspondait à une consonne produite par une forte expiration de l'air comme dans l'anglais *hair*, alors que le « h » de « homme » provient d'un mot latin (*homo*) dans lequel le « h » n'était déjà plus prononcé au moment de la conquête des Germains.

Cet exemple de l'influence germanique montre que l'établissement de la norme peut résulter à la fois d'influences sociolinguistiques *externes* à la langue (l'intonation particulière de la classe dominante germanique) et de facteurs qui finissent par affecter le système *interne* de la langue (la différence d'origine d'un même signe gra-

phique, la lettre « h », explique des différences de fonctionnement orales qui sont encore en vigueur de nos jours).

On sait par ailleurs que l'un des traits qui distinguent les langues dites « mortes » – comme le latin¹ – des langues vivantes est leur constante évolution. Le linguiste suisse Henri Frei, dans son ouvrage de 1929, *La Grammaire des fautes*, observe comment se produit le mécanisme de changement des langues. Il adopte un point de vue fonctionnel et constate que les incorrections répondent souvent à des nécessités induites par la langue : « Dans un grand nombre de cas, dit-il, la faute, qui a passé jusqu'à présent pour un phénomène quasi pathologique, sert à prévenir ou à réparer les déficits du langage correct » (Frei, 1971 : 19). Ainsi, les fautes lui permettent de décrire ce qu'il nommera « le français avancé », soit un état probable de l'évolution ultérieure de la langue dans laquelle simplification et homogénéisation du système « forcent progressivement les barrages de la norme », selon l'expression de Guiraud (1969 : 40).

Frei détermine ainsi quatre modalités qui illustrent le mécanisme de mutation linguistique. Ces modalités nous intéressent car les mécanismes repérés sont susceptibles de nous permettre de mieux comprendre comment se « fabriquent » certaines erreurs.

a) *L'assimilation*² se manifeste dans un *mécanisme d'analogie* (par exemple, dans : « il n'y a pas péril *en la demeure* » qui signifiait : « pas d'inconvénient à attendre », et qui a évolué vers : « il n'y a pas de danger dans cette maison », en raison de l'analogie avec *demeure*) et dans un *mécanisme de conformisme* qui affecte l'aspect syntagmatique de la langue (par exemple, lors d'un accord erroné, que l'on nomme aujourd'hui « accord de proximité » comme dans :

1. Néanmoins, le latin est plus vivant qu'on ne l'imagine par l'utilisation d'affixes lors de la création de termes nouveaux mais aussi par des pratiques marginales mais réelles. À Helsinki, un groupe de jazz à succès utilise comme texte de ses chansons des classiques latins... L'organe du Vatican, *Vox Urbis*, publiait en latin jusqu'à il y a peu : une enquête sur les groupes de musique donnait la palme aux « Lapidés provolventes » (les Rolling Stones) et les frites dans une publicité pour de la restauration rapide y étaient nommées : « solana tuberosa in modo Gallico fricta » (Corrêa da Costa, 1999 : 25). Plus sérieusement, on soutient encore des thèses en latin jusque vers 1905 (Perret, 1998 : 50), ce qui montre que le latin a permis l'expression de concepts scientifiques qui n'existaient pas du temps de Cicéron et la nécessité d'utiliser des procédés périphrastiques pour exprimer un seul mot (cf. les « frites »).

2. En italique gras, la terminologie de Frei.

« Je vous envoie ce mél pour vous indiquez que j'ai reçu tout votre matériel »).

b) *La différenciation* fonctionne à l'inverse de l'analogie et résulte d'une recherche de clarté (par exemple, allongement de syllabes ou prononciation de lettres habituellement muettes : prononcer [sĕk] au lieu de [sē] pour « cinq » ; différenciation graphique des homophones : père/paire ; mère/maire).

c) *L'économie* se traduit par deux mécanismes : la *brièveté* ou économie discursive et l'*invariabilité* ou économie mémorielle. Le premier mécanisme abrège autant que possible la chaîne discursive. Ainsi, le suffixe « o » a pour fonction de représenter et de se substituer à des éléments trop longs : « dico » pour « dictionnaire », « mécano » pour « mécanicien », etc. L'économie mémorielle ou *invariabilité* cherche à alléger l'effort de la mémoire comme dans l'utilisation du verbe « faire » comme indicateur générique de procès : « faire la vaisselle » pour « laver la vaisselle », « faire du latin » pour « étudier le latin ».

d) *L'expressivité* a pour objectif de combattre l'usure du sens en jouant avec l'usage. On remplace les oppositions habituelles par des oppositions inédites : « je l'ai envoyé skier » ; « dégoutation »... (Frei, 1971 : 269). Récemment, on pouvait lire dans une publicité du journal *Le Monde* : « c'est à prendre ou à regretter » (vs « c'est à prendre ou à laisser »).

La plupart des linguistes contemporains reconnaissent à Frei le mérite d'avoir différencié entre langue effectivement réalisée et langue de référence. Néanmoins, les principes qu'il retient sont critiqués parce que les catégories qu'il distingue se recoupent, ce qui affaiblit la valeur du classement (François, 1974 : 178 ; Gadet, 1989 : 35). Par exemple, une même forme peut être analysée comme relevant simultanément de l'invariabilité et de la différenciation :

« *Vous ne savez pas dans quel bureau travaille-t-elle ? »

(au lieu de : « Vous ne savez pas dans quel bureau elle travaille ? » ou bien « ... dans quel bureau travaille-t-elle ? »)

– invariabilité : alignement des interrogatives indirectes sur les directes ;

– différenciation : distinguer l'interrogation de l'assertion (Gadet *ibid.*).

De plus, Frei a entretenu la confusion soulignée plus haut entre « fautif » et « parlé » (Blanche-Benveniste, 1997 : 36). Cependant, en dépit du caractère fondé de ces critiques, les travaux de ce linguiste suisse demeurent fondamentaux pour plusieurs raisons. C'est bien souvent à partir des catégorisations qu'il a établies que de nouvelles typologies seront élaborées (par ex., celle de Frédéric François en 1974) ; l'inventaire des formes déviantes qu'il propose donne un aperçu solide de l'évolution de la langue puisque la plupart des items qu'il commente ne sont plus considérés comme fautifs aujourd'hui. Enfin, cet ouvrage illustre l'importance du mécanisme de l'**analogie** qui s'avère très fructueux pour comprendre les productions des apprenants. On aura maintes occasions de constater que le fonctionnement par ressemblance ou attraction est un principe moteur de la production d'erreurs... Michèle Perret signale à ce propos le comportement du verbe « envoyer ». Bien qu'il fasse partie des verbes du premier groupe, c'est probablement à cause de la fréquence d'emploi du verbe « voir » (bien supérieure à celle d'« envoyer ») que l'on tend à écrire aujourd'hui « *il envoie » au lieu de « il envoie » ; inversement, pour le verbe « conclure », c'est l'attraction des verbes du premier groupe (comme « tuer ») qui conduit à écrire de plus en plus souvent « *il conclue » et même « *il conclua » (Perret, 1998 : 90). L'observation de la standardisation de la langue française va permettre de rendre plus concrets d'autres phénomènes qui sont à l'œuvre dans l'évolution d'une langue.

STABILISATION ET STANDARDISATION DU FRANÇAIS

La langue française, comme d'autres langues européennes, bénéficie d'une existence de presque douze siècles. Ce long terme dévoile comment une langue vulgaire (c'est-à-dire la langue du peuple par opposition au latin des lettrés), réservée aux usages domestiques, conquiert progressivement les sphères de la légitimité et devient la langue officielle d'une nation, puis celle de toute une communauté à l'échelle planétaire : celle de la francophonie.

On distingue habituellement la mise en place d'un appareillage d'ingénierie linguistique qui correspond à ce que Sylvain Auroux nomme « grammatisation », c'est-à-dire l'élaboration de grammaires et de dictionnaires, et des actions de politique linguistique (des

décrets et des lois) qui aboutissent à la légitimation et à l'officialisation de la langue³. Cette institutionnalisation associe un appareillage technique qui permet à la fois de légiférer, de décrire et de guider le fonctionnement de la langue. Dans le rappel historique que l'on va en proposer, une place de choix sera donnée à l'orthographe en raison de l'importance qu'on lui accorde dans le domaine des erreurs.

DE LA NAISSANCE DU FRANÇAIS OU COMMENT CULTIVER SON VERNACULAIRE

Les langues ne sont pas seulement des systèmes abstraits où l'on peut observer des régularités afin d'en extraire les universaux linguistiques. Elles résultent aussi de politiques linguistiques plus ou moins explicitées : « C'est abus dire que nous ayons langaige naturel. Les langaiges sont par institutions arbitraires et convenences des peuples », disait déjà le clairvoyant Rabelais ! L'évocation de quelques repères devrait modifier les représentations qui voient les langues comme des entités figées car, nous l'avons déjà dit, seules les « langues mortes » ne sont plus en mesure d'évoluer...

Des didacticiens comme Henri Besse (1991) distinguent, parmi les variétés qui constituent les langues, d'une part les vernaculaires – qui se parlent, mais ne s'enseignent pas – et d'autre part les langues standard vs littéraires ou cultivées qui servent de langues de référence et qui font, elles, l'objet d'un enseignement dans les institutions scolaires. Prenant la métaphore au mot, Besse propose d'entendre la variété *cultivée* d'une langue dans un sens *agricole*, c'est-à-dire comme le résultat d'une lente transformation. Pour Besse, *cultiver* un ensemble vernaculaire (c'est-à-dire le transformer en une langue légitime et reconnue) revient à franchir six étapes⁴ :

3. Plusieurs jalons remarquables sont habituellement retenus : les *Serments de Strasbourg* en 842, l'édit de Villers-Cotterêts en 1539, le rapport de l'abbé Henri Grégoire pendant la Révolution française, les lois Jules Ferry qui accompagnent la naissance de l'école obligatoire en 1882, puis plus près de nous la loi Toubon en 1984 qui rappelle la nécessité d'employer le français y compris dans le domaine scientifique, enfin en 1992, lors de la modification de la Constitution à l'occasion du traité de Maastricht, il est précisé que « la langue de la République est le français ».

4. Nous simplifions ici le point de vue présenté par Henri Besse. Pour une perspective plus nuancée, voir Besse, 2001.

1. **privilégier** l'un de ses lectes ou ses lectes les plus prestigieux⁵ ;
2. **fixer** une graphie (*orthographe*) ;
3. **collecter** les mots pour en préciser le sens : écarter certains emprunts perçus comme étrangers, en autoriser d'autres perçus comme nobles (*dictionnaire*) ;
4. **classer** sa morphologie, édicter des règles relatives aux régularités observables (*grammaire*) ;
5. **codifier** l'art d'en user avec éloquence (*rhétorique*) ;
6. et enfin, **promouvoir** des œuvres qui l'illustrent (*littérature*).

Ces étapes sont aisément repérables dans la grammatisation du français. En effet, c'est avec la naissance de la littérature en langue vulgaire que s'élaborent les premières transcriptions qui – à l'aide du système graphique latin – seront à l'origine de l'orthographe française (Catach, 1978 : 10). Ensuite, le premier dictionnaire monolingue, le *Thrésor de la langue françoise tant ancienne que moderne* de Jean Nicot, paraît en 1606. C'est là une véritable **invention** puisque, fait nouveau, on s'adresse à des personnes « qu'il s'agit de guider dans une langue qu'ils possèdent déjà », alors que précédemment, les dictionnaires étaient destinés à un public qui soit disposait d'une autre langue maternelle, soit avait pour objectif d'accroître son savoir encyclopédique : au Moyen Âge on apprend le latin pour accéder à de nouvelles connaissances (Auroux, 1997 : 119). On retiendra ici l'importance de cet appareillage pour la fixation et la légitimation de la langue. Dans ces processus de standardisation, l'orthographe est probablement l'un des lieux dont l'arbitraire est le moins discuté alors même qu'il joue un rôle fondamental dans les représentations de la norme des enseignants.

L'ORTHOGRAPHE : ENTRE SAGESSE ET BRINS DE FOLIE

Deux traits saillants peuvent être mentionnés en guise d'introduction à ce rappel historique. D'une part, l'emprise du latin qui se traduit par l'importance d'orientations étymologiques récurrentes (et

5. « Notre idiome actuel n'est pas, comme on l'a cru longtemps, issu d'un dialecte précis venu de Paris ou d'Ile-de-France (appelé plus tard le "francien"), mais une sorte de langue écrite commune qui s'est établie progressivement dans le nord de la France pour les besoins de la communication » (Catach, 1997).

que l'on inventera au besoin !) et, d'autre part, un effet de balancier entre innovation et retour à un état antérieur qui se manifeste par des querelles périodiques entre les modernes et les traditionalistes. Nous retiendrons cavalièrement trois grandes étapes et, bien sûr, ce paragraphe se terminera par l'évocation des dernières rectifications proposées en 1990.

Le français sort de la chrysalide des langues romanes (IX^e-XIII^e siècles)

Bien qu'obscures, les origines de l'orthographe sont associées à l'émergence des premiers textes juridiques ou littéraires en langue romane (*Serments de Strasbourg, Cantilène de sainte Eulalie...*). Ces débuts sont marqués par la dépendance des moyens de production techniques (le choix de l'écriture d'abord minuscule caroline puis gothique) et par la nécessité d'établir des conventions qui combleront les défaillances de l'alphabet latin qui ne couvre pas tous les besoins de la jeune langue romane dont le système vocalique est plus riche (plus de quinze diphtongues : [ai], [au], etc. ; des triphthongues : [ieu], [uou], etc. ; et surtout la voyelle « e » qui connaît déjà les trois valeurs qui ne seront différenciées par un accent écrit que beaucoup plus tard). Résolvant ces carences par des solutions ponctuelles (souvent des ajouts de lettres : « z » à « e » pour indiquer un *é*), cette orthographe naissante tendra néanmoins à transcrire les sons tels qu'ils se prononcent (un doigt est alors graphié « doit » tout comme dans « il doit »). « C'est à peine une orthographe ; l'ombre subtile de la parole », dit Bernard Cerquiglini (1996 : 16). Jusqu'au XIII^e siècle, l'orthographe suivra les évolutions de la langue puis elle se figera ; depuis, l'écart entre oral et écrit n'a cessé de croître.

Les mutations de la langue et de l'écriture (XIII^e-XVI^e siècles)

Dans la période suivante, de nombreuses transformations vont affecter le système de la langue : disparition partielle des cas et de certaines flexions pour les verbes ; apparition de l'article et du pronom ; bouleversement dans l'ordre des mots ; autonomisation des mots-outils, développement du vocabulaire par relatinisation (apparition de doublets : l'un issu de l'évolution populaire, l'autre d'un emprunt au latin. Par exemple, à côté de *fra(gi)lem* qui a abouti à « frêle », ou *frater* qui a donné « frère », apparaîtront « fragile » issu de *fragilis* ou « fraternel » issu de *fraternalis*). Les diphtongues dispa-

raissent de l'oral (mais les digraphes demeurent à l'écrit) ; les voyelles nasales se dénasalisent⁶ et celles qui correspondent à [a] et à [e], d'abord transcrites par une tilde « ã », nous légueront les doubles consonnes⁷ dont on sait qu'elles sont source de nombreuses erreurs tant chez les débutants que chez les experts (Jaffré et Fayol, 1997 : 100). C'est également la période où les homophones (qui résultent de l'évolution phonétique du latin) sont distingués à l'écrit : « **Sain** (*sanu*) ; **cinq** (*quinque*) ; **ceint** (*cintu*) ; **saint** (*sancti*) ; **sein** (*sinu*) ; **seing** (*signu*) » (Catach, 1996 : 15 ; Cerquiglini, 1996 : 33).

À partir du XIV^e siècle, l'écriture va prendre un aspect plus visuel. Bernard Cerquiglini parlera même d'une *orthographe hirsute* : on s'éloigne du phonétisme et le déchiffrement est associé au contexte et à la position. Pour différencier les lettres « i » et « u » empruntées au latin et qui, en français, transcrivaient les actuels « j » et « v » inexistantes à ce moment-là, la période gothique va insérer des consonnes muettes qui deviennent des signes différenciateurs et qui ne sont pas obligatoirement d'origine étymologique. Par exemple, afin de ne pas confondre « uile » (qui signifie « vile » ou « ville ») et « uile » (d'olive), issu du latin *oleum*, on transcrit « huile ». Il en est de même pour « huis », « huit », « huistre », qui sont issus de *ostium*, *octo*, *ostreum*. On insèrera également des « l », des « b », des « f ». Il s'agit de distinguer la langue écrite lettrée de la langue populaire mais aussi d'accroître la lisibilité. Nina Catach (1996 : 22) évoque à ce propos les variations de cinq éditions d'un même texte de Clément Marot au cours desquelles ces consonnes diacritiques disparaissent progressivement : le « g » final de « maling » ; le « l » de « cieulx » ; le « c » de « parfaict » ; etc.

6. Les voyelles nasales (spécifiques des langues française, portugaise et polonaise) s'opposent aux voyelles orales pour lesquelles l'air passe par la bouche.

7. Nina Catach précise à leur propos que les doubles consonnes ont pu avoir au moins cinq valeurs concomitantes et parfois contradictoires. 1. **Valeur étymologique** : dans des mots venus du latin puis dans des mots calqués d'habitudes latines ; 2. **Valeur historique** : le redoublement du « n » ou du « m » notant l'ancienne nasalisation ; 3. **Valeur diacritique** (différenciatrice) : le redoublement marquant l'ouverture des voyelles précédentes (ex : *jette*), mais le redoublement peut aussi noter leur brièveté ; 4. **Valeur morphologique** : à la limite préfixe-radical (ex. : *immerger*, *innover*) ; 5. **Valeur distinctive** : opposant des homophones ou quasi-homophones ; cela sans compter les cas d'emprunt « rr » à l'italien ou à d'autres langues (Catach, 2001 : 234).

La naissance de l'imprimerie sera fondamentale et apportera des innovations typographiques (utilisation du « j » et « v » inexistants, importation italienne des accents, de la cédille, de l'apostrophe, séparation des mots, suppression de lettres grecques et doubles). Ces changements sont appuyés et repris par les écrivains de la Pléiade dont Ronsard est le porte-parole. Mais les guerres de Religion chassent de nombreux typographes soupçonnés de protestantisme, et l'orthographe connaîtra une période de régression.

L'institutionnalisation et la démocratisation de l'orthographe (XVII^e-XIX^e siècles)

À partir de la création de l'Académie en 1635 par Richelieu, l'orthographe deviendra une affaire d'État : les différentes éditions du dictionnaire de l'Académie fixeront la norme. La première édition, celle de 1694, bien que se réclamant de positions traditionnelles, introduira néanmoins des changements substantiels. L'adoption des lettres « j » et « v » permettra l'abandon de lettres superflues : « **apuril** » deviendra « **avril** » ; on abandonnera des lettres étymologiques en fin de mot : « **conioinct** » deviendra « **conjoint** » ; elle simplifiera « **quarré** » et « **quarreau** » (« **carré** », « **carreau** ») ; elle adoptera « gn » pour remplacer « ign » ou « ngn » : « **charongne** » devient « **charogne** » ; elle remplacera « en » par « an » dans beaucoup de mots : « **endouille**, **dedens**, **empouille** » deviendront : **andouille**, **dedans**, **ampouille** » (Catach, 1996 : 33). De 1694 à 1935, huit éditions se succéderont. La troisième, qui se fera sous la houlette des philosophes de l'*Encyclopédie* (Montesquieu, Marivaux, d'Alembert, Buffon, Voltaire...), apportera de nombreuses réformes dont celle de Voltaire qui fit adopter « ai » pour « oi » dans des mots comme « les **François** » et dans les formes verbales telles que « **je feroi** », « **je finiroi** » ; on sait que Voltaire aimait dire : « L'écriture est la peinture de la voix : plus elle est ressemblante meilleure elle est » (Catach, 1996 : 37). La quatrième édition généralisera l'accent grave (que Corneille avait proposé un siècle auparavant), établira les usages de l'accent circonflexe et règlera le cas de certaines lettres grecques (« **alchymie** », « **asyle** » font place au « i » : « **alchimie** », « **asile** », mais on trouve aussi « **hibride** » et « **patronimique** » !). La sixième édition (1835) reviendra à une étymologie outrancière : alors que l'édition précédente écrivait « **antropophage**, **amigdale**... », celle-ci notera : « **anthropophage**, **amygdale**... ». Les dernières éditions

introduiront l'idée de variante et de tolérance mais il ne faut pas oublier que c'est au XIX^e siècle, en raison du développement du secteur éditorial (qui a eu un effet de nivellement orthographique), que s'est répandue une représentation d'une orthographe immuable, figée, éternelle... De même, la démocratisation de dictionnaires usuels (*Petit Larousse*, *Petit Robert*, *Hachette*) constamment mis à jour ne rendra plus nécessaire la réédition de la huitième édition du dictionnaire de l'Académie.

CINQ POINTS À RETENIR DES RECTIFICATIONS DE L'ORTHOGRAPHE DE 1990

On ne peut clore ce paragraphe sans évoquer les dernières rectifications du Conseil supérieur de la langue française de 1990. À leur origine, entre autres, le constat de discordances dans les dictionnaires courants de français (par ex. : « **daurade** » et « **dorade** ») pour 10 à 15 % des mots – ce qui en représente tout de même plusieurs milliers – et le souci, en conséquence, d'harmoniser les variantes proposées (Encrevé, 2002 : 8). Les rectifications, bien que modestes, ont suscité de nombreuses disputes tant chez les spécialistes que dans la presse. Sans rentrer dans le détail de toutes les propositions⁸, cinq principes peuvent au moins être retenus du *Journal officiel* du 6 décembre 1990 :

CINQ points à RETENIR !

1. Pluriel des mots composés

un sèche-cheveu → des sèche-cheveux ; un lave-vaisselle → des lave-vaisselles ; un casse-croute → des casse-croutes ; un sèche-linge → des sèche-linges

2. Disparition des accents circonflexes sur les « i » et les « u »

sur les noms et sur tous les verbes en « -aire », sauf dans les terminaisons verbales du passé simple, de l'imparfait et du plus-que-parfait du subjonctif, et dans les cas d'ambiguïté (*dû*, *sûr*...).

3. Le tréma est placé sur la voyelle prononcée

aigüe, *exigüe*, *ambigüe*, *ambigüité*

4. Le pluriel des mots d'origine étrangère suit les règles du français

On aura ainsi : *des barmans*, *des talibans*... De plus, il est préconisé de privilégier la graphie francisée la plus simple : *iglou* (plutôt que *igloo*) ; *eskimo* (plutôt que *esquimau*).

5. Les consonnes simples pour les verbes en « -eler » et « -eter »

je cachète et *je ruissèle*, sauf « *appeler* » et « *jeter* » pour lesquels on maintient l'ancienne forme (considérés comme trop familiers pour être modifiés !).

On peut y ajouter, bien que ce soit plus marginal, la régularisation des accents ; citons entre autres : « crèmerie », « allègement »... parmi lesquels, bien sûr, le célèbre « évènement » (que peu de personnes aujourd'hui écrivent « événement », sauf par souci de distinction, dans le sens que Bourdieu donne à ce mot).

Ce survol historique par le biais de quelques éléments de l'histoire de l'orthographe a permis de voir comment – et par quels à-coups – une langue se standardise. Il permet de mieux comprendre la dimension arbitraire de l'orthographe. On souhaite susciter ainsi un regard éclairé et bienveillant qui permettra à l'enseignant, lorsqu'il rencontrera sur une copie « dedens » ou « quarreau », de signifier son erreur à l'élève sans pour autant en être agacé ou irrité.

8. Voir l'association AIROÉ (Association pour l'information et la recherche sur les orthographe et les systèmes d'écriture) sise : 4, passage Imberdis, 94 700 Maison-Alfort, France ; ainsi que sa précieuse revue : *Liaisons-AIROÉ*. Le numéro 34/35 est consacré aux rectifications de 1990.

Les français d'ailleurs... et ceux de par ici...

Cette langue que l'institution a voulu fixer en vue de sa stabilisation évolue néanmoins dans l'espace et dans le temps. Le rigide et illusoire ordonnancement fixé par l'Académie est bousculé par des événements majeurs tels que les voyages de Cartier (1534, 1535, 1541), la fondation de Québec par Samuel de Champlain, qui, entre autres, ont jeté les ferments de cette francophonie qui aujourd'hui enrichit la langue française de toute sa diversité et que l'on illustre ici à travers la naïveté du cousin acadien du Petit Nicolas hexagonal :

(a) « J'arrivais pas à défricher¹ ce qu'ils disaient, mais à part ça, ils paraissaient pas très différents de moi. Comment osent-ils se promener tout seuls comme ça ? je me disais. Ils sont vraiment pas achalés². J'imaginai déjà un camion qui allait les écrapoutir³ avec ses grosses roues parce qu'ils avaient osé se trimbaler seuls. [...] j'aime mieux vous partager ma conviction que tous les enfants qui se promenaient seuls se faisaient frapper par un char⁴. »

Yves Cormier (1993), *Grandir à Moncton*, éditions d'Acadie, 11-12.

(b) « Je voulais aller très loin, très loin, là où papa et maman ne me trouveraient pas, en Chine ou à Arcachon où nous avons passé les

1. Démêler.
2. Ne pas être achalé : être effronté sans gêne.
3. Écraser, écrabouiller.
4. Automobile.

vacances l'année dernière et c'est drôlement loin de chez nous, il y a la mer et des huitres. Mais, pour partir très loin, il fallait acheter une auto ou un avion. Je me suis assis au bord du trottoir et j'ai cassé ma tirelire et j'ai compté mes sous. Pour l'auto ou pour l'avion il faut dire qu'il n'y en avait pas assez, alors je suis entré dans une pâtisserie et je me suis acheté un éclair au chocolat qui était vraiment bon.»

Sempé-Gosciny, *Le Petit Nicolas*, Folio, 423, 152-153.

La colonisation de l'Amérique du Nord, celle des Caraïbes et celle de l'océan Indien au XVII^e siècle, puis celles de l'Afrique, de l'Asie et du Pacifique, plus tardives – au XIX^e siècle –, ont donné naissance à d'autres variétés de la langue française. Aujourd'hui, l'intercompréhension entre francophones n'est pas encore en danger mais deux types de phénomènes sont susceptibles de la perturber. Soit on dispose de mots différents pour les mêmes référents (par exemple, au Canada, «myrtille/bleuet»; «bonnet/tuque»), soit à l'inverse les *réalia* auxquels renvoient des mots ne sont plus les mêmes. Cela peut aboutir à des malentendus comiques. Ainsi, Jean-Benoit Alokpon évoque savoureusement l'inquiétude d'un universitaire français, lors du 6^e Sommet de la francophonie à Cotonou, devant une pancarte qui indiquait: «Ici en vente de la viande de chercheur». Bien que rassuré, l'universitaire fut tout aussi surpris d'apprendre qu'un «chercheur» sous ces latitudes n'est rien d'autre qu'un cochon! (Alokpon, 2001 : 17).

Les liens entre les contextes socio-géographiques et les langues utilisées n'affectent pas de la même manière les sous-systèmes de la langue: alors que la variation lexicale est maximale, les variations morphosyntaxiques sont souvent moins saillantes mais n'en sont pas pour autant inexistantes (par exemple, faire la sieste se dit «siester» en Afrique). Depuis une trentaine d'années, de nombreux travaux décrivent et théorisent cette variation géographique. Tel est le cas de plusieurs programmes de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF)⁵ comme *Le français en francophonie* coordonné par Danièle Latin, qui a donné lieu à de nombreuses publications sur les français dits «périphériques» ou «non standard». Un premier groupe de travaux fédère des études à visée typologique. À la suite de distinctions

5. Anciennement Aupelf-Uref, voir leur site (<http://www.auf.org>) pour une présentation des différentes recherches.

comme celle de Willy Bal en 1977 qui analysait l'espace francophone en zones d'expansion, celle établie par Valdman en 1983 qui opposait le français vernaculaire et le français véhiculaire, Chaudenson (1991 : 181-189) distingue quatre types de situations à partir de deux paramètres: a) le **status** qui comprend *le statut de la langue* (officielle, nationale...), *les emplois* (administratif, juridique...) et *les fonctions* (ce à quoi elle sert); et b) le **corpus** qui regroupe les modes d'appropriation, la véhicularisation et/ou vernacularisation, les types de compétence, les productions et les consommations langagières.

	Corpus (+)	Corpus (-)
Status (+)	France (statut élevé et très utilisé)	États de l'Afrique francophone (statut élevé mais peu utilisé)
Status (-)	Bayous louisianais / île Maurice (très utilisé mais sans statut)	Terre-Neuve (dans la mouvance francophone)

Ainsi, la notion de «français» cesse d'être appréhendée comme un bloc monolithe et de nombreux qualificatifs permettent d'apporter des nuances pertinentes. Claude Poirier, par exemple, écarte l'appellation «français standard» car elle ne couvre pas la totalité des emplois décrits dans le dictionnaire (en particulier ceux qui portent les mentions «vieilli», «régional», «argot»...); il préfère donc «français de référence», plus neutre:

«Seront considérés appartenir à ce français tous les emplois répertoriés dans les dictionnaires du français et autres sources (par ex. grammaires) décrivant la variété de prestige prise en compte par les lexicographes parisiens» (Poirier, 1995 : 26).

Le «français régional» désigne, lui, une variété de français parlée sur un territoire à l'intérieur d'un pays. Ainsi «barrer», qui signifie «fermer à clef», est un régionalisme en France (employé dans l'Ouest), mais non au Québec car il y est d'utilisation générale⁶. La

6. Pour une discussion à propos de cette notion, voir Baggioni (1995 : 72-76) et de Robillard (1998 : 34-35).