



HAL
open science

Pour une sociolinguistique de l'orthographe

Clara Mortamet

► **To cite this version:**

Clara Mortamet. Pour une sociolinguistique de l'orthographe. Linguistique. Université de Rouen, 2018. tel-02068357

HAL Id: tel-02068357

<https://theses.hal.science/tel-02068357>

Submitted on 27 Mar 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pour une sociolinguistique de l'orthographe

Mémoire de synthèse en vue de l'obtention de
l'habilitation à diriger des recherches

Clara MORTAMET

Volume 1

Note de synthèse

Habilitation soutenue le 27 novembre 2018

Jury

Gabriel Bergounioux, rapporteur (Univ. Orléans)

Régine Delamotte, présidente (Univ. Rouen Normandie)

Marie-Laure Elalouf, rapporteure (Univ Cergy-Pontoise)

Jean-Marie Klinkenberg, rapporteur (Univ. Liège)

Fabienne Leconte, garante (Univ. Rouen Normandie)

Didier de Robillard, rapporteur (Univ. Tours)

Remerciements

Je voudrais remercier d'abord tous ceux qui ont permis que je dispose d'un semestre de CRCT (congé pour recherches ou conversions thématiques) pour rédiger ce texte. C'est un privilège, mais c'est aussi indispensable pour prendre du recul son métier, lire, laisser libre cours à ses discussions intérieures. Ce moment a nourri ma recherche, mes enseignements, et au-delà. Je me suis mise à rêver que ce temps puisse figurer, à côté des congés payés, de la sécurité sociale, du congé maladie ou de la retraite, comme un droit de chacun.

Je remercie ensuite mes collègues de Dylis-Dysola-Lidifra-Dyalang pour leurs discussions, sur tous les aspects de notre métier, pour leurs façons de l'exercer et de le transformer, mais aussi pour leur bienveillance spontanée et inflexible. Cette ambiance de travail a été indispensable pour construire ce projet d'habilitation. Elle est d'autant plus précieuse au moment où l'université française se transforme au pas de course : changement permanent, politique d'austérité, mise en concurrence, logiques de palmarès, de sélection, mais aussi réduction de l'espace privé, accélération du temps, bureaucratisation et normalisation, dématérialisation des relations sociales, etc.

Je remercie tous les ouvriers de Glottopol — membres des comités de rédaction et scientifique, coordinateurs, auteurs et experts — qui m'ont aussi beaucoup appris sur les façons de conduire, de discuter et de rendre compte de la recherche sociolinguistique. Je prends la mesure, à travers cette publication, de ce qui fonde notre communauté intellectuelle : une conscience, une sensibilité, des valeurs et des doutes que nous partageons en dépit de la diversité de nos terrains et de nos problématiques.

Je remercie encore tous les collègues spécialistes de l'orthographe qui ont très généreusement partagé leurs avis et réflexions : Catherine Brissaud, Yvonne Cazal, Marie-Louise Moreau, Danièle Cogis, Sarah de Voguë, Claude Gruaz, Renée Honvault, Fabrice Jejcic m'ont tous témoigné beaucoup de chaleur, de curiosité, d'enthousiasme et d'encouragements.

Je remercie enfin Fabienne, amie autant que collègue et garante. Pour son amitié, son indépendance, sa curiosité, son intelligence et son courage.

Pour finir, je remercie par dessus tout les miens, mes tout proches. Merci pour votre soutien inconditionnel et votre confiance absolue.

Avant propos : présentation du dossier d'habilitation à diriger des recherches

Le format de ce dossier reflète la façon avec laquelle j'ai souhaité m'engager dans une habilitation à diriger des recherches, le projet que j'ai voulu suivre. Ce n'est donc peut-être pas le format le plus courant pour ce type d'exercice¹, mais l'exercice m'a semblé suffisamment souple pour que je l'investisse à ma manière. J'ai en particulier consacré une relativement grande partie de mon texte — et de mon temps —, à rendre compte de différentes perspectives adoptées par d'autres sur l'orthographe. Cela tient à ce que j'ai eu d'abord envie d'occuper mon CRCT à rassembler mes idées sur l'orthographe, en lisant et relisant les travaux menés dans le domaine, mais aussi en laissant libre cours à mes curiosités, rattrapant des lectures et des auteurs que j'avais jusqu'ici reportés. Cela m'a amenée à rédiger une synthèse de ces travaux, qui constitue la base de la première partie de ce texte : *Approches de l'orthographe : cadres théoriques et positionnements, fondements d'une sociolinguistique de l'orthographe*.

Au départ recension, elle s'est toutefois très vite posée comme *ma* synthèse : non seulement l'organisation de ces réflexions et de ces lectures, les liens que j'établis, les oppositions que je vois, reflètent ma propre compréhension des réalités et des concepts, mais j'y expose aussi peu à peu des avis, des choix, des postures dont je prends d'autant mieux conscience au fur et à mesure de l'écriture. Cette synthèse est donc l'occasion de *faire le point* sur ce qui m'a inspirée depuis mes premiers travaux de recherche : ma maîtrise (1997), mon DEA (1998), mon doctorat (2003) et les publications qui ont suivi. Cette explicitation ou revendication de mes choix apparaît souvent au détour du texte, est un peu diluée ici dans un propos qui se veut plus général, et qui examine les différentes façons d'envisager l'orthographe.

L'ensemble se construit aussi par accumulation davantage que par sélection : si les perspectives sont nombreuses, et sans doute en partie contradictoires, je ne renonce finalement à aucune, mais cherche à les tisser, les organiser. Cela m'amène à porter cinq regards successifs sur l'orthographe : saisir l'objet, l'orthographe comme fait social, comme système, comme norme, et enfin comme ensemble de pratiques. Non seulement chacune de ces perspectives mérite d'être convoquée pour construire une réflexion générale sur l'orthographe et ses pratiques, mais elles participent aussi chacune de ce qu'est l'orthographe pour les locuteurs lettrés contemporains. La façon de penser, en sciences du langage, l'objet orthographe reflète et participe de l'objet lui-même, et ce d'autant plus que les travaux des linguistes ont régulièrement pénétré les pratiques d'enseignement. Au fur et à mesure de cette présentation, je pointe un certain nombre de dimensions qui me semblent trop peu explorées, et pourtant fondamentales pour comprendre ce qui fonde les pratiques orthographiques. L'ensemble dessine alors les

¹ En lisant d'autres notes de synthèse de ce type, je mesure toutefois la part de liberté qui nous est offerte ; la rédaction de ce texte est le résultat d'un long processus aux nombreux détours, ce qu'a assez bien exposé Aude Bretegnier par exemple dans son introduction (2016) ou Maria Candea dans son avant propos (2017).

fondements d'une approche sociolinguistique de l'orthographe, envisagée ici comme ensemble de pratiques hétérogènes, incluant les représentations et les imaginaires qui les traversent.

Dans une seconde partie de cette note, je présente un certain nombre de chantiers en cours, où j'expose des terrains sur lesquels j'ai travaillé, en insistant sur les perspectives qu'ils ouvrent. Ces terrains sont ceux que j'ai explorés depuis le doctorat : les représentations de l'orthographe (II.1), l'analyse de la diversité des graphies d'un public en difficulté à l'écrit (II.2), la question de son enseignement / apprentissage (II.3). Partant de recherches menées par d'autres, rapportant les miennes, je m'attache à dégager des problématiques, des questions ouvertes, et les directions que je souhaite suivre.

Au fil du texte, je saisis ici ou là des occasions de mettre mes travaux en perspective, de les relier à mes réflexions théoriques, et de les convoquer pour décrire les chantiers en cours et mes perspectives. Craignant par ce choix de les rendre moins identifiables dans mon texte, et afin de montrer la construction dans le temps de ma posture de recherche, j'ai intégré également des moments de synthèse et d'explicitation de mes cheminements, de mes postures, des liens tissés, des rapports aux terrains que j'ai pu construire. Le premier de ces moments, le plus biographique, est l'introduction de cette note, dans laquelle je retrace mon histoire dans les sciences du langage.

Cette note est complétée de deux annexes : un CV détaillé et une sélection de 11 publications personnelles publiées ou sous presse. Mes publications sont citées dans le texte par leur numéro dans la liste de l'ensemble de mes publications — [2], [11], [15], etc. ; les numéros suivent l'ordre chronologique de publication. Lorsque ces publications figurent en annexes de cette note, leur numéro est suivi de deux astérisques [1**]. Je cite également, mais dans une moindre mesure, d'autres travaux (communications, mémoires dirigés, projets de recherche, etc.). Je renvoie alors à mon CV pour la référence complète.

Pour être tout à fait honnête, l'orthographe ne relevait pas d'un intérêt ou d'un goût initial particulier. Je comprends même parfois le peu d'attention voire le dédain que lui portent un grand nombre de mes collègues. Du point de vue linguistique, il s'agit d'un objet qui permet une créativité limitée ou du moins difficile à remarquer, très massivement écrasée par la masse des pratiques conformes en circulation, et par une idéologie puriste dominante, nous imposant qui plus est une vision monolithique, invariante et inaltérable de ce que doivent être des usages graphiques. C'est ce que Klinkenberg (2013 : 90) décrit sous le trait de l'essentialisme : « manœuvre idéologique qui consiste à arracher les institutions à la contingence de l'histoire, pour en faire un toujours-déjà-là ». J'y reviendrai bien sûr, mais je note ici que les pratiques orthographiques sont souvent vues comme donnant à voir essentiellement une obéissance aveugle, une fidélité passive que personne ne remettrait véritablement en question non pas tant parce que les gens sont des moutons assujettis à de puissantes et impitoyables élites, mais parce que la véritable émancipation par la langue serait ailleurs. L'orthographe n'apparaît ainsi jamais comme le lieu de l'expression, qu'elle soit individuelle, littéraire, identitaire, poétique, etc. — tout au plus consent-on à voir quelque créativité dans la publicité ou dans quelques prénoms. Partout ailleurs elle est le lieu de l'application, de la fidélité aux anciens, au groupe, ou aux bonnes manières. Ce peu d'intérêt pour l'orthographe vient aussi de la priorité donnée à l'oral pour l'étude

d'une langue, reléguant à un statut inférieur, et postérieur, la mise à l'écrit et plus encore l'orthographe. J'ai hérité au départ des mêmes a priori, mais je montrerai ici comment je les ai revus.

L'orthographe fait aussi un peu partie de ces sujets sans fin, pour lesquels on pense avoir tout dit, dénoncé les incohérences, les impostures et les dominations, mais qui pourtant rejaillit sans cesse. Un peu comme l'accent, tout locuteur a quelque chose à en dire, qu'il s'agisse de son orthographe, de celle des autres ou de celle qu'on lui impose. Elle figure ainsi en bonne place parmi les objets de la langue dont traitent les médias et la conversation quotidienne, du café au blog en passant par la réunion de famille. Si du point de vue de certains linguistes elle peut donc apparaître l'objet d'une analyse limitée, s'en détourner serait se détourner d'un des domaines de la langue dont les locuteurs se saisissent le plus. C'est là un premier argument, de poids selon moi, pour s'y intéresser.

Les sociétés occidentales ont par ailleurs ces dernières années augmenté encore leur centration sur l'écrit, en particulier du fait des pratiques sociales numériques (procédures administratives dématérialisées, communication écrite via internet ou le téléphone, accès à l'information écrite sur internet, etc.) et ces écrits sont autant de pratiques orthographiques.

On a assisté dans le même temps à un changement de la fonction sociale de l'orthographe, qu'il convient ici de faire remonter à la scolarisation obligatoire. Jusqu'au XIX^{ème} siècle elle était seulement la dernière étape de l'écriture d'un texte, celle précédant sa sortie publique, parfois même réservée aux éditeurs et relecteurs, sortes d'ouvriers spécialisés de l'écrit. Elle était depuis le XVII^{ème} siècle « réglée par et pour une élite » (Cerquiglini, 2004 : 13). Elle devient à la fin du XIX^{ème} siècle accessible à tous, suivant « l'idée républicaine de la citoyenneté par le savoir » (*ibid.*). La démocratisation de l'écrit, et l'émergence d'une orthographe *obligatoire* — par analogie avec la « lecture obligatoire » de Chartier (2007) —, objet de sélection scolaire et sociale, a ainsi profondément modifié le rapport à l'orthographe, qui devient un bien et une responsabilité de chacun. Mais les valeurs qui lui sont associées depuis des siècles persistent dans le même temps, non d'ailleurs sans quelques contradictions et syncrétismes que j'aurai l'occasion de souligner. De même la division du travail de l'écriture n'a pas entièrement disparu, qui divise auteurs reconnus, éditeurs, journalistes, correcteurs, typographes, universitaires, etc. même si les possibilités de publication en ligne et de communication écrite reconfigurent en partie ces positions.

Enfin, et c'est sans doute l'idée que je souhaite ici développer le plus : mon travail sur les pratiques orthographiques m'a aussi conduit à remettre en question le fait qu'elle ne serait que le lieu de l'obéissance, ou d'un rapport binaire à la norme prescrite, traduit en termes de pratique correcte / non correcte. Il faut là encore se défaire d'un regard scolaire ou académique : l'orthographe peut aussi être un lieu d'expression individuelle et collective, littéraire, identitaire et poétique dans la mesure où elle donne aussi à voir le rapport que construit le locuteur à son groupe et à sa langue. Elle est donc plus qu'un objet ou un terrain, mais soulève des réflexions qui concernent plus largement les langues et leurs pratiques : les normes et la variation, le groupe et l'individu, le dominant et le dominé, l'imitation et la création, la fonctionnalité, l'expressivité, la significativité sociale, etc.

Introduction

Un parcours sur place

Mon parcours : Université de Rouen, UFR de Lettres et Sciences Humaines, depuis 1993. Peut-on parler de parcours quand on a passé plus de la moitié de sa vie au même endroit ?

Ces deux lignes de mon CV révèlent un enracinement et un plan de formation relativement linéaire. Je n'ai pourtant jamais eu l'impression d'un avenir tracé d'avance, ni même voulu à tout prix rester en Normandie. Mon arrivée à l'université de Rouen résulte à 18 ans d'un banal désir de liberté, d'études et de vie universitaires, d'un goût pour les langues ; j'y suis restée en saisissant des opportunités offertes au bon moment, en suivant des intuitions et au fur et à mesure de rencontres. Cette présentation de mon parcours ne peut donc que masquer l'essentiel, à savoir des leçons, des discussions, des mails, des réunions qui ont façonné ma sensibilité, mes convictions intellectuelles, ma conception de la recherche, de l'enseignement dans l'université française publique.

Mon expérience à Rouen ne m'apparaît pas non plus statique, à commencer parce que ma formation m'a donné des bases, mais pas une doctrine. Depuis mes premiers cours de linguistique en 1995, l'équipe de sociolinguistique rouennaise ne m'a pas tant offert un cadre de pensée qu'un terrain d'exercice et une très grande liberté. Ce qui se rapproche le plus de l'idée d'une « école rouennaise », ce sont des convictions, un engagement à considérer chaque fait de langue dans son contexte, pour interpréter le sens sans le figer, sans le réifier dans des catégories étanches, pour préserver dans tout acte de langage ce qui relève d'une disposition, d'un engagement, d'une liberté du locuteur. Et quand j'écris « préserver », j'ai envie d'écrire « célébrer ». Car il y a chez les sociolinguistes rouennais que j'ai fréquentés et que je fréquente, un véritable émerveillement devant ici un événement de parole, là une insulte, un slogan, une tirade ou un néologisme. Si l'on y ajoute leur générosité à transmettre et leur curiosité pour la jeunesse, on comprendra que mon entrée dans le métier fut très enthousiaste et très heureuse. Ce n'est sans doute pas réservé à Rouen, mais cela reste pour moi associé à une génération de sociolinguistes de Rouen, et que je veux bien appeler « mes racines », parce que ce sont des racines qui célèbrent chaque jour le renouvellement du présent, en s'intéressant moins aux continuités et aux résistances qu'aux bouillonnements et aux jaillissements.

Rouen pour moi, c'est évidemment aussi Claude Caitucoli, qui m'a transmis une vision du métier, ou qui a fait raisonner en moi des principes sur lesquels je me suis construit dans ce métier :

- *s'amuser* : Claude Caitucoli m'a dit une fois aimer par dessus tout « la fantaisie » que lui permettait ce métier ; s'amuser, c'est être créatif, se laisser dès que l'on répète un peu trop ; c'est aussi reconnaître ce qu'il y a de dérisoire, de contingent dans nos écrits et nos paroles ; c'est se savoir éphémère et

remplaçable ; c'est avoir conscience que nos idées sont les produits d'une époque.

- *transmettre* : on l'aura compris, l'héritage n'est pas fait d'objets, de concepts ni même de théories mais d'un regard sur le métier, sur la langue, et sur le monde.
- *être au monde et s'effacer* : nous sommes et restons d'abord un parmi d'autres ; il faut certes savoir expliquer, exposer, raconter ; il faut aussi savoir se taire et écouter. J'évoquerai dans cette note des expériences qui m'ont amenée à ne pas y voir seulement un principe éthique, mais aussi un fondement méthodologique.
- *être curieux* : des autres, de soi, du monde, de l'infinité des possibles ; saisir les opportunités, suivre des intuitions.
- *avoir des convictions* : on peut discuter et remettre en question beaucoup de choses, mais certaines idées constituent un socle qui n'est pas révisable ; ce sont des vérités scientifiques et/ou des croyances fondamentales auxquelles on accorde la même valeur de fondement. Il faut savoir les identifier, les admettre, et les défendre.

Cet ancrage rouennais, c'est donc une posture de recherche, une conception du métier davantage que des postulats théoriques, ou qu'un cadre notionnel. Il rend possible un parcours sur place, un cheminement intérieur qui a pris dans mon cas davantage l'allure d'une randonnée pédestre que d'une course emballée ou d'une ascension vers un sommet ; une construction lente, laborieuse parfois, au gré des opportunités, souvent des facilités, des inspirations et des fantaisies. Dès le début il m'est apparu que le terrain de jeu n'était pas le plus important à trouver ; l'essentiel est l'occasion donnée de pratiquer cette sociolinguistique enthousiaste, curieuse, mais non moins engagée et ambitieuse. Le choix d'un sujet ou d'un autre importe moins que la façon de s'en emparer.

Ce choix m'est seulement tombé dans les mains quand j'étais en licence, un peu par hasard. Consultant mes enseignants sur les possibilités de poursuite d'études, Claude Caitucoli m'a proposé un corpus tout prêt qu'en tant que membre de la CFVU il connaissait et avait demandé à récupérer. J'avais 21 ans, et j'avais enchaîné mes années d'études avec plaisir ; je n'avais pas de raison de rompre une scolarité confortable, qui m'avait plutôt réussi. Le sujet de maîtrise fit celui du DEA qui fit encore celui de la thèse, et enfin celui d'une bonne partie de mes recherches comme enseignante chercheuse. Au risque d'étonner, l'orthographe ne m'a donc pas paru au départ plus intéressante qu'autre chose. L'étude de la syntaxe, de la phonétique ou de la sémantique ne m'aurait pas moins amusée. Claude Caitucoli m'a d'ailleurs avoué avoir regretté de m'avoir orienté vers l'orthographe, qu'il voyait comme un sujet un peu faible. J'ai cru un moment que je l'abandonnerais. Mais il m'a d'une certaine façon rattrapée, à travers des rencontres, des opportunités, mais aussi parce que je ne suis jamais venue à bout de ma curiosité en la matière, que mon intérêt s'est renouvelé. Cet exercice me permet donc aussi d'exposer les réflexions qu'il suscite, et l'étendue des dimensions qu'il convoque.

Je me suis aussi toujours permis des écarts : une participation au travail de T. Bulot sur la ségrégation urbaine, une participation aux réflexions sur la transmission des langues avec F. Melliani puis M.-A. Akinci, les classes d'accueil et l'intégration linguistique des migrants pour le bonheur de travailler avec Fabienne Leconte ; la

linguistique missionnaire, sur une idée de Claude Caitucoli et François Gaudin au départ, pour l'occasion donnée de travailler avec Céline Amourette ensuite. Mon travail sur l'orthographe s'est lui aussi nourri de rencontres : le relai que m'a passé Renée Honvault, les occasions ensuite de travailler et de discuter avec Catherine Brissaud, Marie-Louise Moreau, Anne Dister, Danièle Cogis, Yvonne Cazal, Claude Gruaz, Fabrice Jejcic, Sarah de Voguë et bien sûr les collègues rouennais du groupe PEON — Véronique Miguel Addisu, Jeanne Gonac'h, Mickael Lenfant, Evelyne Delabarre.

Un parcours nourri d'expériences

Mes réflexions et mes positions, que ce soit sur l'orthographe, la sociolinguistique, le rapport au terrain se sont construites au fur et à mesure de mes expériences, qu'il me semble dès lors nécessaire d'exposer : ma thèse, mes enseignements, mes directions de mémoires et de thèse, mes recherches collectives, et la revue *Glottopol*. Je porte ici un regard rétrospectif sur mes héritages, mes dettes, les opportunités que j'ai saisies — qui tiennent beaucoup à « ma bonne fortune » —, et sur ce que j'en ai fait. C'est donc une réécriture à posteriori, qui néglige les doutes, les errements, les déceptions, les lâchetés et les paresse. Ils ont pourtant eu leur rôle, ont même pu à l'occasion se montrer fertiles. Ils sont parfois aussi plus intimes ; en les taisant, j'admets livrer une vision quelque peu positiviste de mon parcours.

1. Thèse de doctorat

Mes premières lectures sur l'orthographe, et mes premières analyses de la variation orthographique ont été menées dans le cadre de ma maîtrise (1997), de mon DEA (1998) puis de ma thèse, soutenue en 2003. Ces travaux ont porté sur un corpus de copies d'étudiants primo-arrivants à l'université, soumis à un test d'entrée en « maîtrise de la langue française », dont le but était d'orienter les plus faibles vers un cours de remédiation en expression écrite — où l'on pratiquait essentiellement de l'orthographe et de la grammaire. Dans ce travail, je me suis employée, un peu laborieusement je crois, à ordonner, classer, trier, interpréter l'ensemble des formes non correctes. Je me suis beaucoup inspirée, pour évaluer cette diversité de pratiques orthographiques, des travaux de Lucci et Millet (1994), ainsi que, évidemment, de Catach (1980). Je me suis aussi appliquée à relier l'hétérogénéité des pratiques orthographiques à des variables sociologiques, ainsi qu'à des discours recueillis auprès de ces étudiants « nouveaux entrants » tout au long de leur 1^{ière} année, tentant par là de décrire leur « affiliation » à l'université, ainsi que leur « rapport à la norme ». J'ai fait beaucoup de croisements, de calculs de corrélation, de khi deux. Je cherchais des faits, qu'il me rassurait de ranger, d'ordonner, mais je buttais souvent sur les interprétations. J'ai eu du mal par exemple à articuler les données des entretiens, des questionnaires et les pratiques orthographiques recueillies dans une situation extrêmement contrainte et artificielle — un florilège de subtilités de l'orthographe et de culture grammaticale scolaire. L'originalité de tout cela, toutefois, a été de montrer que la variation orthographique méritait d'être décrite autrement qu'en termes de formes correctes/ erronées, qu'il y avait plusieurs façons de s'écarter de la forme attendue, et que ces façons n'étaient ni aléatoires ni dénuées de significativité sociale et identitaire. J'ai développé à partir de là l'idée que l'on pouvait

penser la diversité des pratiques comme une diversité de positionnements face à la situation et à la norme attendue. Mon livre de chevet, qui m'a permis d'organiser ces positionnements, était Landowski (1997). Ce travail reste le point de départ de toute ma réflexion sur l'orthographe ; j'y reviendrai donc cette note. Il a été l'occasion de me familiariser au travail en équipe, dans le cadre d'un projet de recherche (voir la publication collective qui en a été tirée : Caitucoli (dir.), 2003, parmi laquelle figure un de mes premiers textes [4**]). Mes travaux de doctorat ont donné lieu à plusieurs publications ([1**], [2], [3], [4**], [10**]) ; la dernière occasion que j'ai eue de reprendre ce travail fut dans un hommage à Claude Caitucoli [13**]. J'y reviendrai.

2. Enseignements

Je développerai un peu plus cette sous-partie ici, et plus encore la suivante — directions de mémoires et co-encadrement d'un doctorat. Ces activités pédagogiques ne font en effet pas l'objet de publications ni même de rapports ; on a donc moins l'occasion de les présenter, et même d'y revenir². Ce sont pourtant des expériences importantes, qui ont contribué à éprouver mes points de vue, qui expliquent des orientations, ou des détours, et qui éclairent donc aussi mes positionnements.

J'ai commencé par enseigner hors de mes domaines de spécialisation, ce qui m'a conduit dès le début à apprendre en préparant mes cours. Je n'avais pas toujours une grande avance sur mes étudiants. J'ai commencé, dès ma deuxième année de thèse, par enseigner l'informatique, à la demande de Thierry Bulot ; je n'en connaissais pas long, mais n'y étais pas hostile. Cela a dû convaincre les collègues de Rouen de ma capacité à m'adapter, puisqu'on m'a ensuite confié plus d'un cours hors de ma spécialité. J'ai ainsi enseigné la grammaire générative, le temps et l'aspect en remplacement temporaire de Laurent Gosselin ; il faut dire que ses cours m'avaient passionnée, et que j'avais sans doute gardé le goût, depuis mon baccalauréat scientifique, pour les formalisations et les abstractions. Je garde aussi un bon souvenir de mes expériences d'enseignement du cachois, confié lui aussi par Thierry Bulot, à moi qui n'étais pourtant pas du tout cachoise d'origine. J'ai beaucoup appris enfin des cours de Régine Delamotte que j'ai eue à remplacer (acquisition du langage, écriture scientifique). Tout cela m'a réjouie, et m'a donné une vision assez large des sciences du langage.

J'ai eu plus de mal, étrangement, à construire mes enseignements de sociolinguistique : les cours de sociolinguistique urbaine, de sociolinguistique de la francophonie, de sociolinguistique du plurilinguisme, d'approche sociolinguistique de l'enseignement des langues m'ont demandé beaucoup de travail, et laissé longtemps un sentiment d'insatisfaction. Je mesurais davantage leur complexité, les nuances à apporter, les contradictions. J'avais du mal aussi à établir des progressions et à casser les idées reçues : alors que je pensais avoir réglé le problème du purisme, et celui des prescriptions scolaires, ils ressurgissaient intacts dans les réponses des étudiants de licence dès que je tentais de leur exposer la notion de norme. Mais mes doutes venaient

² Cela n'a pourtant pas toujours été le cas, et Weber ou Dukheim ont rédigé, à propos de leur conception de l'enseignement, des textes tout aussi importants que leurs écrits sociologiques, auxquels ils n'ont d'ailleurs pas donné un statut à part. C'est certes dû à leurs affiliations institutionnelles, mais c'est aussi un effet induit par l'évaluation des enseignants-chercheurs sur la seule prise en compte des travaux de recherche et d'encadrement.

aussi de ce que j'étais plus impliquée, plus ambitieuse. Ma façon de l'enseigner s'est construite progressivement ; j'ai commencé par un enseignement assez magistral, moins par conviction que par manque d'expérience pédagogique et par insécurité disciplinaire. Ce n'est qu'au moment où j'ai assuré le cours de sociolinguistique générale, que j'ai décliné depuis en deux cours (L2 : variation linguistique et L3 : sociolinguistique), que j'ai pu trouver ma place dans l'enseignement de ma discipline. Le format est de moins en moins magistral, je questionne et sollicite les étudiants, leur demande de recueillir des pratiques et de les analyser en cours. Je poursuivrai dans cette voie, en m'appuyant de plus en plus sur les ressources numériques à notre disposition.

Le succès que rencontre la licence depuis plusieurs années me donne enfin la chance d'enseigner à des groupes assez nombreux et variés : pour la sociolinguistique ce sont 120 étudiants de L2 et 120 étudiants de L3, inscrits dans des spécialités de FLE, de LSF ou se préparant à l'enseignement dans le 1^{er} degré.

Mes connaissances sur l'orthographe se sont quant à elles organisées et étoffées dans un cours que je donne depuis plus de 10 ans sur le système orthographique du français en master *Diffusion du français* (FLE à partir de 2017) et en master Sciences du langage (spécialité *Sociolinguistique, Langue, Discours*). J'ai hérité ce cours de Renée Honvault qui partait à la retraite au moment où j'étais recrutée. Ce fut là encore un très beau cadeau, d'une femme généreuse et passionnée, qui avait réalisé toutes ses recherches sur l'orthographe. Je l'ai d'abord repris assez fidèlement, puis m'en suis tout à fait emparée ; je l'ai enrichi grâce aux mémoires que j'ai dirigés sur l'apprentissage de l'orthographe du français dans des situations de FLE/S. Je présenterai aussi une activité que j'ai menée dans ce cours avec les étudiants en 2017, qui associe des questions de recherche à des objectifs d'apprentissage (II.3). J'assure également depuis 5 ans un cours en 1^{ière} année de licence, sur le système orthographique du français, mais dans une perspective assez différente, puisqu'il s'agit alors, pour des étudiants n'ayant jamais fait de linguistique, de montrer comment on traite, en sciences du langage, un objet familier comme l'orthographe, dont on pense avoir fait le tour. C'est l'occasion de leur faire opérer un changement de regard sur ce qu'ils ont du mal à concevoir autrement que comme une liste de règles à appliquer et de prescriptions à suivre. Les représentations que je dois affronter sont solides, et les conditions d'enseignement (150 étudiants en amphi puis 40 étudiants en TD) ne permettent pas d'aller jusqu'à l'analyse de la variation orthographique, mais je trouve beaucoup de satisfaction à observer la transformation du regard des étudiants sur la langue.

Dans une toute autre perspective, j'ai construit depuis plusieurs années avec Fabienne Leconte un cours à destination des étudiants de 2^{ième} année master *Diffusion* autour des politiques linguistiques et éducatives, qui s'est progressivement orienté du côté des modalités et des habitudes d'apprentissage (l'intitulé est aujourd'hui *Questions d'apprentissages langagiers*). Ce cours a été l'occasion de réinvestir et de prolonger les recherches que nous avons menées ensemble dans des classes d'accueil, puis auprès de migrants dans le projet PALIS (voir *infra*). Mais il a permis aussi d'élargir le propos à d'autres terrains, en intégrant des perspectives sociologiques, anthropologiques et historiques. Ce cours continue d'évoluer, s'enrichit de nos lectures ; il rassemble et organise peu à peu les différentes dimensions à convoquer pour décrire la diversité des modalités de transmission et d'appropriation des savoirs langagiers, telles qu'on les observe dans le monde et dans l'histoire.

Nous avons également conçu cette année un cours sur la formation linguistique des adultes (master FLE) : Fabienne Leconte s'occupe de la partie « formation linguistique des migrants » avec Marie-Hélène de Carvalho, formatrice FLE, et moi de la partie « formation illettrisme » avec Alexis Gaillard, formateur « illettrisme ». Ces deux formations sont le plus souvent assurées dans les mêmes organismes, parfois par les mêmes formateurs. Elles partagent certains fonctionnements institutionnels (modes et procédures de financement, orientation des stagiaires, temps de formation, locaux, centres de ressources, etc.), et sous soumises à une même politique générale : la langue est une condition de l'insertion, un « savoir de base », souvent même un préalable ; on vise une insertion dans l'emploi. Les publics présentent quant à eux des points communs : importance des « déjà-là » et des compétences préalables, stigmatisation sociale, suspicion de dissidence ou d'insoumission, charges familiales et responsabilité de l'intégration des enfants et conjoints, confrontation à des usages de l'écrit administratif dont les enjeux sont particulièrement décisifs, etc.

Enfin, je partage depuis plusieurs années, toujours avec Fabienne Leconte, un cours intitulé *études de cas* (méthodologie du mémoire de recherche à partir de 2017). Nous familiarisons les master 2 FLE avec l'écriture d'un mémoire de recherche : construire une problématique, distinguer questions de départ et hypothèses, ancrer sa réflexion sur le terrain, l'articuler avec les lectures théoriques. Pour ma part, je travaille plus particulièrement l'écriture, en particulier lorsqu'il s'agit de discuter avec des auteurs pour poser des définitions, exposer une conceptualisation, etc. Je les fais aussi travailler l'interprétation des données, en particulier les données chiffrées (effectifs, pourcentages, diagrammes, etc.) que les étudiants manipulent souvent de façon approximative. Je poursuis pour ce second volet les enseignements d'analyse de corpus que j'ai donnés pendant plusieurs années en master.

Après plus de 15 années d'enseignement, je travaille à présent beaucoup à expérimenter et inventer de nouveaux formats pédagogiques, en présentiel, à distance, et au moyen de dispositifs hybrides. L'arrivée de Gregory Miras à Rouen en particulier m'a encouragée dans cette direction : nous menons un projet de réaménagement de la bibliothèque du département dont nous sommes responsables, qui vise à un accompagnement et à une transformation des pratiques de travail de nos étudiants. Internet et les usages du numérique nous invitent à reconsidérer l'accès aux textes et aux ressources documentaires, ce que l'on transmet à l'université et comment on les transmet. J'ai découvert un champ de travail passionnant, et j'y vois une occasion d'expérimenter de nouvelles façons d'exercer mon métier d'enseignante. Le projet d'enseignement de l'orthographe que j'ai récemment construit est né aussi de ces perspectives nouvelles (voir II.3).

3. Directions de mémoires et co-encadrement d'une thèse

Mes réflexions ont aussi été nourries des mémoires que j'ai dirigés, ce que je prends d'ailleurs beaucoup de plaisir à faire. N'ayant jamais eu l'occasion de le présenter, j'essaierai d'en faire ici une synthèse. Comme dans beaucoup de départements de sciences du langage, les besoins d'encadrements de mémoires sont particulièrement importants, en particulier dans la filière français langue étrangère. Je n'étais pas spécialiste du FLE au départ, mais j'ai fini par trouver ma place en dirigeant

des étudiants sur des questions d'apprentissage de l'orthographe en FLE/S, de formation linguistique des migrants, et de francophonie. J'ai aussi dirigé des mémoires de recherche sur les pratiques d'élèves et d'enseignement de l'orthographe en milieu scolaire français, ou sur le plurilinguisme. Je commence aussi à diriger des mémoires dans le cadre du master ILS (interprétariat en langues des signes). Là encore, je viens en renfort d'une équipe réduite, et y apporte ma compétence en matière de sociolinguistique et de direction de recherches. De manière générale, ces directions de mémoire m'ont permis de garder un œil ouvert sur de nombreux terrains et objets, sur des situations de plurilinguisme et de francophonie, sur le rapport aux langues, sur les politiques linguistiques, les situations de minoration, etc.

Je ne retiens dans mon CV que ceux que j'ai dirigés depuis 2010. J'ai dirigé près d'une quinzaine de mémoires avant cette date, mais ils sont trop anciens pour que je puisse les relier à la réflexion que je porte dans cette note de synthèse. Je précise enfin que je n'ai pas gardé ici seulement les « bons mémoires », mais tous les mémoires soutenus depuis 8 ans. De qualité inégale, ils dessinent toutefois des domaines de réflexion complémentaires et parfois inter-reliés, dans une orientation toujours sociolinguistique.

- orthographe et FLE/S :

Ces mémoires rejoignent les recherches menées avec Jeanne Gonac'h et Fabienne Leconte (voir II.3) : ils portent sur la question de l'apprentissage de l'orthographe française dans des situations où le français est langue étrangère ou seconde. Dans le cas de ces mémoires, la demande est souvent venue des terrains : les apprenants, ou leur entourage (enseignants, responsables de formation, parents, etc.) ont exprimé le besoin d'un travail sur l'orthographe, souvent assez traditionnel. Cela a pu concerner deux types de public. D'une part ces travaux portent sur des apprenants adultes ou enfants appartenant à des sociétés fortement littéraciées, qui ont appris ou apprennent les langues étrangères au moyen de l'écrit, et pour qui la maîtrise de l'écrit normé d'une langue représente la seule garantie de sa bonne maîtrise. C'est le cas par exemple des étudiants serbes décrits par Marie-Agnès Brown (2016) et des enfants espagnols décrits par Anne Rozières (2015). Cela concerne d'autre part un public d'enfants scolarisés dans des systèmes locaux européens, mais issus de familles francophones : expatriés francophones en Espagne (Desprez, 2015) ou en Allemagne (Aubry-Heck, 2016). Les parents s'inquiètent de ne pas voir leurs enfants maîtriser l'écrit normé en français en parallèle de leur langue de scolarisation. Ils font donc appel à des enseignants pour des cours portant spécifiquement sur l'écrit ; ces cours sont à la frontière entre français langue étrangère et français langue maternelle (appelés parfois FLAM, c'est-à-dire Français Langue Maternelle, dans les alliances françaises), et ils ont des similitudes avec les ELCO en France. On n'y enseigne donc ni le FLE ni le FLS, mais l'usage écrit d'une des langues familiales.

Quels que soient les cas, ces travaux soulèvent la question de la phonographie : les apprenants n'ayant pas toujours une maîtrise de l'oral, et/ou une conscience phonologique en français, ils ont des difficultés d'abord à réaliser les correspondances phonie/graphie. Ces correspondances sont d'autant plus difficiles à fixer qu'elles ne correspondent pas aux correspondances qu'ils pratiquent ou découvrent dans leurs autres langues écrites. Se pose donc aussi la question du contact des systèmes

graphiques. Je montrerai comment cette question rejoint mes propres recherches et perspectives (II.3).

Ces travaux ont également soulevé la question des habitudes d'apprentissage des langues, et parmi elles la part d'oral et d'écrit. La demande de maîtrise des formes écrites les plus normées est parfois très présente chez les apprenants, y compris les adultes migrants ; elle est bien plus forte en tout cas que ce que propose par exemple le CECRL. Cette question des habitudes d'apprentissage a surtout été travaillée avec Fabienne Leconte (voir *infra* notre recherche sur les classes d'accueil, le projet Palis et II.3), mais elle traverse aussi plusieurs des mémoires dirigés. Elle a par exemple été au cœur du travail de Ashenafi Shiferaw (2011), qui a interrogé le rapport à l'écrit dans l'apprentissage des langues en Ethiopie. La présence d'une langue sacrée, figée dans l'écrit — l'amharique — explique en effet selon lui la difficulté des apprenants éthiopiens à rédiger en français des textes de dissertation, où l'on ne doit pas répéter le plus fidèlement possible, mais mettre en scène un sujet rendant compte des connaissances en les organisant en réponse à une question, un texte ou une citation.

- orthographe à l'école en France

Deux des mémoires de master recherche que j'ai dirigés ont porté sur les pratiques orthographiques en collège en éducation prioritaire (Lhoucine Makhoulfi, 2013) ou en lycée professionnel (Caroline Omont, 2014). Ces deux travaux ont été plus laborieux, du fait que leurs auteurs reprenaient leurs études après une interruption. Il leur a été difficile de se remettre à un travail académique : rassembler ses idées, poser une problématique, rédiger. Mais ils étaient très motivés par le terrain, dont ils avaient une bonne connaissance. L'un comme l'autre, ils ont tenté d'abord de décrire la variation orthographique des élèves — ce que j'avais moi aussi commencé par faire dans ma maîtrise — et de suggérer des pistes d'interprétation. Ils ont ainsi montré la particularité des pratiques de leurs publics, ainsi que l'importance et le statut qu'ils accordent à l'orthographe. Ils ont enfin proposé des pistes de travail nouvelles avec ces publics.

- classes d'accueil et formation linguistique pour adultes

La situation des collégiens inscrits en classes d'accueil a donné lieu ces dernières années à beaucoup de mémoires de master. Ma connaissance de ce terrain, grâce aux enquêtes menées avec Fabienne Leconte, m'a amenée à diriger plusieurs mémoires, d'abord sur des approches générales³, puis sur des sujets plus circonscrits, soit par le type de structure (classes d'accueil dans des villes moyennes de province par Valérie Rapatel, 2011) soit par les publics (apprenants géorgiens pour Virgile Prod'homme (2011) ou chinois pour Marie-Aude Boucher (2011)), soit encore par les objets d'apprentissage : l'oral (Samuel Hervé, 2016) ou l'écrit (Hughes Naslin (2015), Faouzia Righi (2015), Félix Zalabo (2017)).

- plurilinguisme et francophonie

³ J'ai annoncé que je limitais ici mon propos aux mémoires soutenus depuis 2010, mais je me permets une exception. Le premier mémoire que j'ai dirigé sur ces classes d'accueil était celui de Catherine Mendonca Dias, en 2006. C'était un très bon mémoire, écrit par une étudiante autonome et mature, si bien que je n'ai pas eu grand chose à faire. Elle est à présent maîtresse de conférences à Paris 3, après une thèse dirigée par Jean-Pierre Cuq, qui a aussi porté sur les élèves allophones scolarisés en classes d'accueil.

J'ai enfin dirigé des mémoires portant sur des situations de francophonie : l'étude du plurilinguisme des parents d'élèves d'une école française au Maroc et de leurs motivations à inscrire leurs enfants dans cet établissement privé (Amandine Isaia, 2012), la description de l'apprentissage du français et de la diffusion culturelle en Lituanie (Clothilde Schindler, 2010), l'enseignement en français et en poular au Sénégal (Mamadou Diop, 2011), l'enseignement du français après l'anglais au Salvador (Carla Alvarez, 2011). L'étude de ces situations, des rapports entre les langues en présence, au moyen d'entretiens ou d'observations m'a permis de garder le contact avec la sociolinguistique du plurilinguisme et des contacts de langues, que le français soit ou non présent.

J'ai enfin co-encadré, avec Marie-Claude Penloup, la thèse de Jeanne Conseil, *Situations d'illettrisme et difficultés à l'écrit en Haute-Normandie : le cas de l'orthographe*, soutenue le 19 octobre 2017. Son travail a été financé dans le cadre projet de recherche PEON que j'ai dirigé (voir *infra*, II.2 et II.3), et a pour point de départ la mise à disposition, par l'ANLNCI, de quelque 2000 dictées de mots réalisés par des locuteurs en potentielle difficulté à l'écrit, représentatifs de la population résidant en France métropolitaine. Cette direction de thèse m'a beaucoup appris, en particulier sur la gestion d'un temps long de recherche, sur le réglage de la distance entre directeur et doctorant, sur le savant dosage à opérer entre cadrage et liberté laissée, entre fermeté et bienveillance. Ce réglage a été d'autant plus difficile à opérer que la thèse répondait à un projet de doctorat que j'avais moi-même rédigé, mais que Jeanne devait s'approprier, construisant et portant son propre sujet. Ce n'est d'ailleurs que maintenant que cette thèse est soutenue que je m'autorise à reprendre la réflexion que je comptais mener au départ à partir du corpus mis à disposition de l'ALNCCI. Le travail de Jeanne m'a aussi montré d'autres façons de l'exploiter, et a apporté un certain nombre de réflexions théoriques que je n'aurais pas explorées. Le partage de cette direction avec Marie-Claude Penloup, enfin, a été très enrichissante. Son expérience m'a beaucoup guidée, en particulier dans sa façon d'aborder le terrain, de le penser, et d'analyser le corpus. Ses propositions de lecture apportées régulièrement et son enthousiasme pour tel ou tel élément de corpus a su donner peu à peu corps et vie aux pratiques orthographiques, aux discours recueillis et à leur analyse.

4. Recherches collectives

J'ai participé, au sein du laboratoire de recherche rouennais (successivement Dyalang, Dysola, Lidifra, Dysola et maintenant Dylis) à plusieurs recherches collectives. Elles ont élargi mes terrains et mes perspectives, elles m'ont appris à réfléchir avec d'autres. Dans la mesure où elles ont toutes donné lieu à des publications, je me limiterai à un résumé des objectifs et des grandes orientations prises. Mon intention, là encore, n'est pas de rendre compte fidèlement de mon parcours, encore moins d'en faire le bilan, mais de montrer les fils avec lesquels j'ai tissé les réflexions que j'expose dans la suite de cette note de synthèse.

a. classes d'accueil, orthographe et FLE, Palis

J'ai eu mes premiers contacts avec les publics migrants en accompagnant Fabienne Leconte dans des classes d'accueil. Les enquêtes que nous y avons menées, étendues ensuite à des formations linguistiques pour adultes (dans le projet Palis), ont permis d'étudier la construction du plurilinguisme et des habitudes d'apprentissage (publications avec Fabienne Leconte [6**], [7**], [8], [9] ; Leconte, dir., 2016 ; et [21**]). Nous nous sommes intéressées aux répertoires linguistiques, aux socialisations dans et par les langues, aux modalités de transmission des langues, et plus généralement aux déjà-là en matière d'apprentissages langagiers. Notre objectif était aussi de regarder comment ces « déjà-là » se modifiaient et se reconfiguraient au contact des structures de socialisation en France (école, formations linguistiques ou autres, mais aussi foyers, famille, travail, etc.), et au contact des idéologies langagières héritées ou rencontrées au cours de la migration et dans le pays d'accueil.

En portant mon regard sur l'insertion linguistique des migrants, qu'ils soient enfants ou adultes, je suis sortie du cadre monolingue — ou supposé monolingue — conservé pendant ma thèse. Cela m'a permis aussi de mieux distinguer ce qui relève des connaissances sur et dans les langues, de ce qui relève de la façon avec laquelle les langues sont perçues, imaginées, désirées parfois, manipulées, décrites, transmises, et qui sont tout aussi importantes à connaître pour décrire les apprentissages langagiers.

Ce travail auprès de migrants m'a également amenée à travailler la question plus générale de l'orthographe en FLE (publications avec Jeanne Gonac'h [11] et [12**]), question qui a rejoint les préoccupations des étudiants que je dirigeais (voir *supra*), et mes réflexions sur l'orthographe, son apprentissage et son enseignement. Dans ces deux publications, nous nous sommes attelées à l'étude de copies d'étudiants afghans et hispanophones [12**], de Mayotte et d'Ethiopie [11]. Les travaux menés sur l'orthographe dans un contexte de FLE étant alors assez limités (Luzzati, 2010 ; Dubois, Skupiens Dekens (eds), 2011), nous avons tenté de pointer les difficultés orthographiques d'étudiants dont le français n'est pas la langue première, ni même souvent la première langue écrite. J'y reviendrai, car cela constitue l'un des chantiers que je continuerai à explorer (II.3).

Un de mes regrets, dans ces recherches, reste de ne pas avoir publié, avec Fabienne Leconte, un travail qui fait véritablement se rejoindre la question des habitudes d'apprentissage dans les formations pour adultes migrants, et leur progression en orthographe en français ; cela a donné lieu à une communication (WRAB, 2014), mais dont le texte n'a pas été retenu ensuite pour publication. Je le présenterai ici (II.3), car non seulement c'est le seul cas de refus de publication qui m'ait été fait, mais aussi parce que je veux profiter de ce moment de synthèse et de mise en perspective de mes travaux pour analyser cet événement, en tirer des enseignements et les intégrer dans ma réflexion.

J'aurai l'occasion de le redire et de le développer, mais ces travaux sur le terrain des migrations ou de l'orthographe en français des non natifs, menés avec des spécialistes des migrations, ont constitué des ressources importantes pour mon travail sur l'orthographe des personnes en difficulté à l'écrit ([20**], [21**] et II.2).

b. Groupe RO

J'ai participé à une recherche internationale, menée en réseau par des chercheurs francophones et animée par Marie-Louise Moreau et Anne Dister en 2010-2011. Elle visait à interroger « la demande sociale en matière d'orthographe ». Dans ce que nous souhaitions être une première étape, il s'agissait d'interroger des enseignants du primaire et du secondaire sur leurs dispositions à voir l'orthographe du français évoluer. J'ai pris grand plaisir à ce travail collectif chaleureux, où tout s'est déroulé à distance, dans une grande confiance et avec beaucoup de réactivité. Le questionnaire, élaboré collectivement, a été rempli dans plusieurs pays. L'équipe comptait des collègues aguerris à ces questions, et m'a révélé des éléments à envisager pour évaluer une telle « demande sociale », pour mesurer les freins à une réforme, et les lieux d'une réforme possible et même souhaitée. Le questionnaire élaboré alors a même inspiré plusieurs enquêtes que j'ai menées ou auxquelles j'ai participé sur les représentations de l'orthographe et sur les pratiques littéraciques (voir II.1). Dans ce projet, outre la passation des questionnaires en Haute-Normandie et la saisie de données (avec Jeanne Gonac'h), j'ai réalisé l'analyse des questions relatives à la réforme de 1990. Cela a donné lieu à l'un des textes réunis dans *Glottopol* (Dister, Moreau, dir., 2012), signé par le Groupe RO : [14**]. J'assume entièrement cette signature collective, commune aux autres publications issues de ce travail (telles Groupe RO, 2011). Je voudrais seulement souligner ici que l'écriture de ce texte m'a permis de mesurer les écarts, selon les situations francophones, dans la connaissance et l'application des Rectifications orthographiques. La situation française apparaît en effet comme une exception en la matière, avec le Maroc ; on y relève toutefois des différences en France métropolitaine, que nous avons liées à une inégale intégration de cette question dans la formation initiale et continue des enseignants. La Normandie apparaissant à la traîne, ce travail m'a encouragée à insister sur les recommandations de 1990 dans mes cours sur l'orthographe — ce qui a d'ailleurs suscité des réactions parfois inattendues, que j'ai intégrées à ma réflexion sur l'orthographe (voir II.1), à investir le champ de la formation continue des enseignants, et enfin à systématiser l'emploi de ces recommandations dans *Glottopol* et ailleurs (dernièrement pour Mortamet (dir.), *sous presse*). Les émois réguliers dans la presse sur ces recommandations montrent combien la question reste vive : on a beau répéter la même chose depuis presque 30 ans, on trouve toujours face à soi les mêmes hostilités, basées sur les mêmes craintes et contre-vérités. C'est un fait qu'il faut continuer à analyser, et œuvrer à faire évoluer. J'y reviendrai, mais j'en suis venue à penser qu'aujourd'hui une désobéissance orthographique revendiquée apparaîtrait comme bien plus contestataire et dissident que certaines infractions légales : assumer l'emploi de nouvelles règles, telles que celles que propose le groupe Erofa entre autres, serait un acte militant puissant qu'il nous faudrait envisager à moyen terme.

c. Linguistique missionnaire et coloniale

Céline Amourette et moi avons au départ suivi une idée originale de Claude Caitucoli et de François Gaudin, qui était de récupérer des grammaires et descriptions de langues africaines rédigées par des missionnaires avant les décolonisations. Nous sommes donc allés à la société Missionnaires d'Afrique à Paris — les Pères Blancs —,

emprunter ces ouvrages, dans l'idée de mener à partir de ces textes une étude de l'histoire culturelle des représentations des langues. Le travail collectif n'est guère allé au-delà, mais nous avons continué, Céline et moi, à travailler ensemble autour de quatre grammaires du swahili, rédigées entre 1880 et 1945 par des missionnaires francophones. Cela nous a donné l'occasion de croiser nos deux domaines de recherche : d'une part une approche sociolinguistique de ces textes — quelles idéologies linguistiques, quelles images des langues, quels rapports aux langues et aux populations qui les parlent y observe-t-on ? ; d'autre part une étude des catégories d'analyse, des termes employés, des explications données et de l'organisation même, d'un point de vue formel, de ces grammaires. Cela nous a permis de nous familiariser avec un domaine de recherche assez foisonnant, mené par des linguistes et des historiens, sur la linguistique coloniale (Fabian, 1986 ; Errington, 2008) ou missionnaire (Zwartjes, Hovdhaugen, dirs., 2004), et convoquant largement les questions de grammatisation des langues (Auroux, 1992). Nous avons publié deux textes, parmi lesquels le seul que j'ai jamais publié en anglais [15] et [16**].

d. PEON : Pratiques et enseignement de l'orthographe en Normandie

Enfin, j'ai conçu puis animé à partir de 2012 un projet de recherche sur l'orthographe en Haute-Normandie. Il a débuté par une Task Force (PEOB, 2012-2013), qui a porté sur la description de pratiques d'apprentissage et d'enseignement de l'orthographe en classes de primaire en milieu rural. Ce projet exploratoire a ensuite été étoffé en un projet plus vaste (PEON, 2013-2016), prenant 3 directions : 1) la description des pratiques d'apprentissage et d'enseignement en Haute-Normandie, dans des milieux ruraux, des bourgs et en milieu urbain ; 2) les pratiques orthographiques des personnes en difficulté à l'écrit et en situation d'illettrisme ; 3) une réflexion, nourrie des données collectées dans les deux terrains précédents, sur le rapport à la langue et à l'orthographe que l'on voit émerger dans les pratiques orthographiques, incluant grâce à la collaboration avec Yvonne Cazal une dimension diachronique. Ce dernier volet n'a malheureusement été que peu exploré jusqu'ici. Il figure donc toujours parmi les chantiers à explorer (II.1 et II.2).

Ce projet de recherche m'a permis de travailler les questions d'orthographe avec d'autres collègues, de différents horizons, et avec différentes perspectives. Le volet 1 réunissait des spécialistes de didactique du français, investis dans la formation initiale et continue des enseignants du 1^{er} degré (Evelyne Delabarre, Véronique Miguel Addisu, Catherine Brissaud), mais aussi des collègues ayant une grande expérience du terrain (Marie-Laure Devillers, longtemps professeure des écoles, puis doctorante, et aujourd'hui conseillère pédagogique), des spécialistes de terrains très complémentaires (Mickael Lenfant, collaborateur d'orthophonistes ; Jeanne Gonac'h, dont la thèse a porté sur les pratiques orthographiques d'enfants issus de l'immigration turque en France et en Angleterre). Ce premier volet du projet PEON a donné lieu à l'organisation d'une journée d'études (2014) et à plusieurs publications (Delabarre, Gonac'h, Lenfant, 2014 ; Delabarre, Devillers, Mortamet, 2015 ; Gonac'h, 2015, Delabarre, Devillers, 2015, Miguel Addisu 2015 ; Lenfant, 2015). Les collaborations et liens que nous avons tissés dans ce projet m'ont également permis de diriger un numéro de revue (Brissaud, Mortamet (dirs), 2015) et de coordonner un ouvrage collectif (Mortamet (dir.),

L'orthographe : pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations, sous presse). Il a enfin donné lieu à un dispositif de formation continue auprès des enseignants (PAF 2015). Il nourrit plus d'un chantier que je présente dans cette note, en particulier dans II.3.

Le volet 2 a surtout été investi par Jeanne Conseil, qui s'est vue attribuer l'allocation de thèse obtenue dans le cadre de ce projet de recherche (financement régional). Outre la thèse soutenue en octobre 2017, ce travail a donné lieu à plusieurs publications, qui portent sur la description des compétences orthographiques des personnes en difficulté à l'écrit (Blondel, Conseil, 2015 ; Conseil, 2016 ; [19], [20**], [21**]). Plus récemment, j'ai investi ce corpus de dictées pour chercher à y analyser de façon plus générale la dispersion des graphies et les formes de variations graphiques observées. Tant que cette thèse était en cours, je m'étais en effet refusée à publier sur ce corpus. Je profiterai donc de cette note de synthèse pour rassembler les réflexions que ce domaine m'a suggérées, et pour dégager des pistes d'analyse de ce corpus faramineux (II.2).

5. *Glottopol*

Glottopol m'a permis, en parallèle de ces recherches, d'avoir une fenêtre toujours ouverte sur d'autres équipes, d'autres terrains et perspectives. Cela m'a nourri, m'a permis d'éprouver mes idées et mes conceptions du métier, de les faire évoluer. J'y retrouve les cinq fondements de mon métier présentés au début de cette introduction : *s'amuser, transmettre, être au monde et s'effacer, être curieux, asseoir ses convictions*.

J'ai commencé par assumer les aspects techniques de la revue : création du site, gestion des pages html, puis des articles en pdf, animation de la rubrique « actualités ». En 2008, je suis devenue rédactrice en chef, à la suite de Claude Caitucoli qui préparait son départ à la retraite. Là encore, je ne peux le voir autrement que comme un signe de ma bonne fortune. Qui pourrait rêver mieux que de participer à l'émergence d'une revue, à l'animation d'un réseau de chercheurs dans sa discipline ? Qui pourrait espérer, après seulement quelques années dans le métier, se voir confier un outil aussi souple, libre, indépendant, qui donne l'occasion de discuter avec des collègues du monde entier, sans même avoir à se déplacer — ce qui, pour des raisons familiales, devenait pour quelques années plus compliqué ?

J'y ai appris beaucoup. Cela m'a d'abord donné l'occasion de lire dans des domaines très variés. Je ne citerai pas ici tous les objets et terrains interrogés ; certains ont parcouru plusieurs numéros, ont été abordés sous différents aspects ou intégrés dans différents questionnements : la (socio)didactique, le plurilinguisme, les contacts de langue, les francophonies, la langue des jeunes ; d'autres questions, plus spécifiques, ont aussi été répétées : la traduction, la langue des signes. *Glottopol* a enfin été l'occasion de (re)visiter des questions plus originales et relativement diverses : la chanson française, l'épistémologie, le colonialisme linguistique, la dictée, le plurilinguisme asiatique. Depuis 2003, la revue constitue une des vitrines de la sociolinguistique francophone, et à ce titre reflète les débats en cours. A voir les thématiques retenues jusqu'à présent, je veux croire que la revue a permis des approches originales, nouvelles, souvent audacieuses, et qu'elle a contribué à diffuser

les idées sociolinguistiques. Les numéros en préparation confirment l'intérêt de cet espace de publication indépendant, libre, souple et autogéré.

Lisant au plus près des textes et de leurs auteurs, j'ai beaucoup appris de l'écriture de la recherche, partageant parfois une intimité de pensée avec des gens que je ne verrai sans doute jamais. J'ai beaucoup appris encore des discussions qui ont eu lieu autour des textes soumis : les avis sur les propositions de numéro, les évaluations des textes, les relectures, les articles refusés, etc. La chance de l'éditeur est d'avoir accès à ces coulisses, et de participer à la distribution des rôles. J'ai beaucoup veillé, par exemple, à encourager les croisements de regards et de perspectives. Lorsqu'il s'agit de choisir des évaluateurs pour un texte, je veille à ce qu'ils n'appartiennent pas, pour ce que j'en sais, au réseau de l'auteur ; j'essaie aussi de faire en sorte que le texte soit relu par un spécialiste (du terrain, du domaine, des notions convoquées, etc.), mais aussi par un sociolinguiste plus extérieur. Cela a conduit à des associations originales, à des évaluations complémentaires, parfois contradictoires. Plusieurs relecteurs m'ont remerciée de leur avoir donné à lire des textes qui ne relevaient pas de leur domaine. Les auteurs ont souvent apprécié que l'on porte un regard plus extérieur sur leur texte.

J'ai pu ainsi confirmer, en pratique, l'un des fondements du fonctionnement de la revue : les collègues qui évaluent les textes connaissent et partagent les exigences et les normes de présentation des travaux ; au-delà de la diversité des regards, il se dégage en effet une grande cohérence, un savant dosage de rigueur et de bienveillance. Pour beaucoup de jeunes chercheurs, les évaluations ont été de véritables formations à la recherche et à son écriture.

Une vision

La revue Glottopol est née de l'esprit visionnaire de Claude Caitucoli, qui comprit très tôt le potentiel d'une revue scientifique en ligne, entièrement libre et gratuite. Ce format garantit une édition entièrement indépendante : Glottopol ne reçoit de soutien financier d'aucune institution. La revue est seulement hébergée sur le site de l'université de Rouen, ce qui implique un référent membre de l'université pour assurer le transfert des données et porter le projet. Mais si demain l'université de Rouen décidait de ne plus héberger les contenus, ou si nous estimions que l'on aurait avantage à intégrer un portail de revues en ligne, la revue pourrait migrer rapidement.

Numérique, libre et gratuite, Glottopol est lue partout dans le monde, depuis le début. Nous avons aussi toujours veillé à ce qu'elle reste accessible dans des endroits du monde où la connexion internet est faible ou intermittente. Les pages sont « légères », lisibles sur de vieux ordinateurs, et nous nous efforçons de limiter la taille des fichiers. Dans son fonctionnement, Glottopol rassemble une communauté dispersée dans le monde ; tout se fait par mail ; à tel point que je ne saurais mettre un visage sur la majorité des auteurs, des responsables des numéros, des relecteurs, y compris les plus assidus. De même bien peu connaissent mon visage, alors que j'ai entretenu des correspondances, par moments très actives, avec la plupart d'entre eux.

Les appels à communication permettent en outre de réunir des chercheurs d'univers très disjoints, et d'être lus hors des réseaux institutionnels. Si je prends pour exemple le dernier numéro que j'ai dirigé, qui a porté sur la dictée (2015, avec Catherine Brissaud), il a rassemblé une inspectrice de l'éducation nationale, des chercheurs au Cameroun, un doctorant parisien, des chercheuses québécoises, etc. Il a

été relu par des spécialistes belges, français et canadiens. À sa parution, il a été relayé au moins par une inspectrice de l'éducation nationale locale, qui l'a fait suivre à tous les enseignants de sa circonscription. Autre exemple : le numéro sur les rectifications orthographiques a dès le mois suivant été commenté dans des forums sur l'orthographe sur Internet. Et encore, je n'ai repéré cela que parce que mes propres recherches m'ont permis de m'en rendre compte. De ce qu'on m'en a dit, plus d'un numéro de Glottopol continue de faire référence dans certains domaines, en particulier lorsque les publications scientifiques sont faibles, comme pour les langues des signes (Sabria, 2006 et 2016), ou quand le sujet a été novateur, comme l'a été par exemple le numéro sur les littératures francophones (Caitucoli, 2004). Un récent recueil du nombre de téléchargements indique que 6 mois après sa parution, un article est téléchargé entre 1000 et 2000 fois⁴. Certains articles continuent à être téléchargés plusieurs centaines de fois par an même 2 ans après leur parution.

Cette revue est loin, pourtant, d'avoir exploité tout son potentiel. Nous avons démarré une rubrique de reparutions et de traductions, une rubrique « débats » mais elles restent maigres. Nous connaissons aussi une multiplication des ouvrages envoyés pour recension : j'en compte pas moins de 10 pour le premier semestre 2017, pour lesquels je n'ai eu aucun mal à trouver des collègues acceptant d'en rédiger un compte-rendu.

Secrets de fabrication

Il me reste, pour présenter Glottopol, à exposer ce qui fait le métier de rédactrice en chef de Glottopol. Dès le départ, nous avons veillé à ce que le fait qu'elle soit en libre accès et auto-gérée n'affecte en rien la qualité du processus éditorial. La reconnaissance de la revue par le label *Erih Plus* confirme la rigueur du processus de publication.

Le seul conseil de Claude Caitucoli, au moment de me transmettre Glottopol est celui d'être « croquemitaine ». Il eut été sans doute plus à mon avantage de présenter cette fonction comme celle d'une cheffe d'orchestre habile, ou d'une talentueuse maîtresse de cérémonie. Il faut certes, j'y reviens ci-dessous, savoir distribuer des tâches, organiser le travail, suivre parfois de près auteurs et responsables de numéros ; mais au fond, le seul ingrédient impératif pour que la revue fonctionne — c'est-à-dire pour que des numéros honnêtes et sérieux paraissent — c'est de rester intransigeant, en particulier dans le respect des délais et des processus éditoriaux. Non pas que ces derniers soient absolus, mais seulement qu'ils doivent être assumés et tenus fermement, en toute circonstance, quel que soit le collègue et les raisons invoquées pour les assouplir. Dans le fond, ils sont discutables et d'ailleurs discutés, mais ces discussions, qu'elles portent sur les formats, les normes, les évaluations, les langues d'écriture, etc. doivent avoir lieu hors du processus d'édition d'un texte particulier. Ces normes et fonctionnements ne sont donc pas guidés par la conviction de leur immanence, mais par un engagement auprès des lecteurs, des auteurs et des coordinateurs des numéros, par la responsabilité d'une parution dans les temps d'un texte prêt à l'être, même s'il faut, parfois, presser des auteurs ou des responsables de numéros.

⁴ Ces chiffres sont ceux du numéro « Paroles de jeunesse », dirigé par Michelle Auzanneau, Patricia Lambert et Nadja Maillard (juillet 2017). Le chiffre suivant concerne le numéro sur les langues des signes (Richard Sabria, dir., janvier 2016).

Une autre des recettes de la revue est le soin apporté à l'écriture : un bon texte est aussi un texte bien écrit. Cela m'a conduit à développer une sensibilité accrue pour l'écriture d'un texte que l'on publie, ou que l'on écrit : l'écriture doit être soignée, efficace ; elle doit éviter les répétitions, calmer les envolées de l'auteur ; mais on doit aussi travailler et retravailler le rythme, la diversité des champs sémantiques, les métaphores, les synthèses : le texte restera, et si nos idées peuvent évoluer, au point peut-être de ne plus être d'accord avec soi-même, on devra toujours assumer l'avoir dit avec honnêteté, simplicité et sincérité. Même dans l'écriture scientifique, certains auteurs ennuient quand d'autres tiennent en haleine. Les contenus sont d'autant plus passionnants qu'ils sont mis en valeur par une écriture légère et dense ; à l'inverse, certains contenus peuvent être noyés sous une épaisseur de précautions ou de circonvolutions.

Ce travail se fait souvent au plus près des auteurs, dans l'intimité de la réécriture : demander des précisions, signaler des piétinements, amène souvent à se mettre dans la tête d'un auteur ; j'y ai appris aussi pour ma propre écriture. Nous avons aussi apporté, dans ce travail sur l'écriture, un soutien particulier aux doctorants et jeunes chercheurs : éditer, c'est aussi veiller à ce que les normes et les exigences soient transmises, ce qui suppose parfois de proposer des réécritures, des reformulations. Mais ce travail sur l'écriture a aussi des limites : la position de l'éditeur ne doit pas non plus être une ingérence dans la pensée et l'écriture de l'auteur. La limite est parfois ténue, et je la garde toujours à l'esprit, même quand je me sens sur le fil.

Être rédactrice en chef, c'est aussi mener un travail de direction, d'animation d'un collectif, que forment le comité de rédaction, le comité scientifique, les responsables des numéros, les auteurs et les relecteurs. Il s'agit pour l'essentiel d'orchestrer les prises de décision. Ce collectif n'est en rien homogène ; au contraire, sa validité repose sur sa diversité, idéalement à l'image de la discipline ; il est traversé par des positions parfois opposées. Sa force tient donc moins à son unité qu'à sa cohérence, à l'adhésion de chacun aux principes de fonctionnement et au respect de l'avis général. Pour garantir le pouvoir décisionnaire de ce collectif, j'essaie aussi de taire mon propre avis, que ce soit au moment d'évaluer les articles — les relecteurs sont souverains — ou bien au moment d'évaluer les projets de numéros. Je ne dirais pas pour autant que mon avis ne compte pas : il intervient régulièrement, au moment de formuler une synthèse d'avis (pour un projet de numéro ou un article), qui doit être lisible et donc cohérente. Il me faut alors chercher des consensus tout en préservant la diversité des opinions exprimées. Il n'est donc ni exagéré ni démagogique que de dire que la ligne éditoriale de Glottopol, c'est d'abord celle d'un consensus au sein du comité de rédaction, avec les responsables des numéros et les relecteurs, et que ce consensus est permis par le respect d'un processus relativement rigide et fermement tenu.

Le choix de l'anonymat des expertises d'articles participe à cette prise de décision collective, dans la mesure où il permet de maintenir la pression sur les fonctionnements plutôt que sur les personnes. L'anonymat sert donc tout autant à garantir la validité et la fiabilité des évaluations qu'à permettre au rédacteur en chef, aux relecteurs et aux auteurs de tenir leur rôle. D'ailleurs, ces relectures en aveugle, on le sait, n'empêchent ni les erreurs ni les plagiats ; Glottopol en a d'ailleurs connu de rares cas, en dépit de l'utilisation systématique d'un logiciel anti-plagiat. Au bout du compte, une revue

repose aussi sur la confiance et l'honnêteté ; les cas de plagiat ont été rapidement repérés par des auteurs ou des lecteurs ; leurs responsables n'en sont pas sortis grandis.

Pour maintenir la pertinence du collectif sur lequel s'appuie la revue, il faut aussi sans cesse renouveler ses contributeurs : nouveaux auteurs, nouveaux responsables de numéros, et nouveaux relecteurs. Ce renouvellement se fait à travers les comités de lecture : je propose le plus souvent aux responsables de numéros de désigner, pour chaque article, un relecteur participant régulièrement à Glottopol (comité scientifique ou comité de rédaction) et un relecteur nouveau ou plus occasionnel. Cela permet au cercle de s'élargir, de s'adapter aux thématiques des numéros, tout en garantissant une certaine continuité d'un numéro à l'autre de la revue. Ainsi la ligne scientifique évolue pour suivre l'évolution de la discipline, mais sans rupture.

Une bonne étoile

Enseignements, directions de mémoire, projets de recherche, Glottopol : en rassemblant ici comme je l'ai fait toutes mes expériences, je réalise combien j'ai été chanceuse : des études confortables — à commencer matériellement —, intellectuellement stimulantes, une vie étudiante joyeuse, des opportunités de recherche, une allocation régionale de thèse, deux années d'ATER, et un recrutement moins d'un an après ma soutenance. Je mesure, en regardant autour de moi, combien tout cela a été remarquablement facile. Si je me trouve des difficultés au cours de ce texte, ce ne sont que des difficultés intellectuelles, qui ont émergé dans des situations relativement confortables dans l'institution universitaire.

Une approche sociolinguistique de l'orthographe

Ainsi se termine la présentation de mon parcours en sciences du langage. Pour des détails plus factuels, je renvoie à mon curriculum vitae détaillé en annexe de cette note.

Les étapes de ma réflexion, mes sources d'inspiration, les cheminements de ma réflexion figurent également, de façon plus diffuse, tout au long de cette note de synthèse. Je laisse ainsi certains éléments biographiques affleurer et parfois illustrer mon propos. Mais je n'en ferai pas le fil conducteur de cette note. Comme je l'ai indiqué en avant-propos, j'ai préféré profiter de cet exercice pour rassembler mes idées, et exposer l'état de mes réflexions sur ce que j'ai appelé une approche sociolinguistique de l'orthographe du français.

Je développerai ces réflexions en deux parties : la première consiste à passer en revue et à commenter les différentes approches de l'orthographe, pour les mettre à contribution d'une réflexion générale sur cet objet, et dessiner les contours d'une approche sociolinguistique. Je montre aussi comment, dans mes travaux antérieurs, j'ai exploré ces différentes dimensions, et comment j'ai évolué depuis ma thèse.

Dans la seconde partie, j'exposerai des chantiers en cours et des perspectives. La première dimension explorée est celle des représentations et des idéologies linguistiques portées sur l'orthographe (II.1).

Le second chantier (chapitre II.2) porte sur les pratiques orthographiques des personnes en difficultés à l'écrit. Il est sans doute celui pour lequel je nourris l'ambition la plus ancienne : il s'agit ni plus ni moins de proposer à terme un modèle d'analyse de la variation orthographique, qui embrasse plusieurs des dimensions à convoquer, et tente de montrer leurs connexions, leur enchevêtrement, leurs contradictions, pour interpréter, organiser ce que j'ai appelé « la diversité des possibles », c'est-à-dire la très grande variété de formes orthographiques attestée, depuis toujours, dans nos usages de l'écrit. Il répond donc directement aux propositions théoriques avancées dans la première partie. L'ambition est grande, et suscitera, je suppose, autant de critiques que de résonances : le travail souffre de manques, d'excès, de maladresses et de surinterprétations. J'ai voulu en prendre le risque, au fond mesuré puisqu'il s'agit surtout d'engager une discussion. Pour construire ce modèle, j'exploite les dictées produites par des personnes en difficulté potentielle à l'écrit, et m'appuie sur les travaux menés sur la culture de l'écrit et les illettrés, qui appellent des éclairages sociologiques, culturels, voire anthropologiques. Ce chapitre inclut donc des réflexions autour de la catégorisation sociale des illettrés, et ramène sur le devant de la scène les travaux sociolinguistiques portant sur la domination et la minoration linguistique, sur les inégalités sociales qui se jouent par la langue. Il est question aussi de la place du lire-écrire dans nos fonctionnements sociaux, nos organisations sociales et nos identités.

Le dernier chantier concerne quelques situations d'apprentissage de l'orthographe (II.3), qu'il est difficile d'éviter avec un objet comme l'orthographe. Sa place dans l'école, et les défis qu'elle pose au quotidien à des milliers d'enseignants et d'élèves, aux concepteurs de programmes, de manuels, aux formateurs, aux chercheurs en didactique nourrit en partie ce chapitre. Cela m'invite à observer la transformation de l'objet social en objet scolaire (Ferreiro, 2002 : 42). C'est confronté aux questions d'apprentissage que l'on voit aussi comment circulent les différents points de vue sur cet objet et les travaux linguistiques dont il a fait l'objet. Son apprentissage a par ailleurs, en retour, nourri, modifié certaines conceptions de cet objet. Après une discussion générale, et forcément partielle sur la question de l'enseignement-apprentissage de l'orthographe, je présenterai dans ce dernier chapitre deux directions de travail que j'ai engagées. Il s'agit d'abord de l'étude des pratiques orthographiques en situation d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde. La seconde sous-partie concerne la mise en place d'un cours d'orthographe en L1 de sciences du langage, pour lequel je tente de rompre avec les pratiques habituelles d'enseignement-apprentissage de l'orthographe. Cette expérience m'amène à envisager la mise en place et le déploiement d'enseignements pour l'ensemble des nouveaux entrants à l'université.

On pourra s'étonner que je n'accorde pas davantage de place à la question de l'écriture électronique. C'est pourtant la dernière grande révolution de l'écriture. Elle ne sera qu'évoquée ici ou là, et de façon le plus souvent assez superficielle. J'y vois (ou je me donne) deux raisons au moins :

1) les pratiques « classiques » d'écriture sont loin d'être éteintes, ni mineures, et pour une grande partie d'usages écrits, le changement de support n'a pas modifié les formes écrites ni le rapport à l'écrit : que l'on songe aux nombreuses parutions de

magazines, journaux, de livres électroniques qui sont loin d'être, en quantité, en perte de vitesse ; les e-book, pdf et autres supports de texte ne rompent pas avec les publications papier habituelles ; les sites internet officiels, commerciaux, associatifs et une grande partie des sites émanant de « la société civile » reprennent les mêmes usages de l'orthographe.

2) l'écriture électronique ne pourra s'étudier que par rapport à l'ensemble de ces écrits. Il apparaît à ce titre que l'écriture électronique se développe davantage *en parallèle* des autres formes d'écrit que *contre* eux (Cougnon, Roekhaut et Beaufort, 2013). Même chez les collégiens, les usages électroniques ne pénètrent pas les écritures scolaires (Joannides, 2014). Dans tous les cas, on ne pourra voir la transformation de l'objet que constitue l'écriture électronique que si l'on connaît l'ensemble des pratiques orthographiques.

Cela invite enfin à une approche plus globale que seulement en termes d'orthographe : dans un sms, un forum, un tchat, on doit adopter une approche conversationnelle, fonctionnelle, envisager la part du métadiscursif, voire du prosodique. Si on doit raisonner en termes de variation dans les écrits électroniques, il faut aussi convoquer d'autres formes de discours, y compris oraux.

Il reste, pour finir, à rappeler un élément fondamental du contexte social auquel participe l'orthographe : l'accès à l'écrit est le lieu de grandes inégalités, de leur production, et de leur reproduction. L'orthographe, et avec elle l'ensemble de l'écriture, n'est pas démocratisée, elle conduit à un accès fortement inégalitaire à la promotion sociale, mais aussi à l'information, et à l'exercice de ses droits et libertés de citoyens, qui inclut la liberté de s'exprimer dans une langue accueillante, souple et mobile, que l'on puisse habiter, faire sienne. Ce travail porte aussi une conviction, c'est que même s'il n'est en rien indispensable à l'expression, à la diffusion ni à la finesse d'une réflexion, l'écrit est aussi une opportunité. Notre capacité à nous en servir pour exprimer et déployer toutes les nuances de notre pensée, la possibilité qu'il nous donne d'entendre aussi le déploiement de la pensée des autres, même en dépit des inévitables réinterprétations que cela implique, ouvre un temps et un espace d'expression et de dialogue infini, ce que l'oralité ne permet pas. Comprendre pourquoi certains en sont exclus, pourquoi d'autres gardent jalousement ce trésor dans un écrin difficile d'accès est aussi une façon de comprendre que l'égalité et la liberté sont des quêtes, des combats à porter sans cesse.

Partie I : Cadres théoriques et positionnements - Fondements d'une sociolinguistique de l'orthographe

« Pour une sociolinguistique de l'orthographe ». L'idée n'est pas nouvelle, et je suis ici les pas de Bernard Gardin et Régine Delamotte, qui ont nommé ainsi une des six parties de l'ouvrage coordonné par Renée Honvault (2006). Il était alors question pour Régine Delamotte de réhabiliter la variation orthographique, d'en faire même son « éloge » (p. 89), dans une formule qui n'est pas sans rappeler l'« éloge de la variante » de Cerquiglini (1989). Gardin avait ouvert la discussion quelques années plus tôt dans un texte assez court mais incisif, qui rassemblait déjà plusieurs des arguments qui justifient une approche sociolinguistique de l'orthographe (Gardin, 1999, repris aussi dans Honvault, dir 2006). Il y parlait dès le titre de la « fonction identitaire des variantes graphiques », idée que je développe moi aussi dans cette note. C'était déjà aussi une des voies ouvertes par Millet dans sa thèse (1990), au titre lui aussi proche de mon projet : *Quelques aspects sociolinguistiques de l'orthographe française*⁵. Auparavant encore, Fishman (1977) a coordonné un ouvrage sur l'orthographe, dans lequel sont traités différents cas de construction, de révision, d'acceptation ou de rejet de systèmes graphiques, en particulier dans des situations de contacts de langues. Mais il n'y est pas question de la variation des usages orthographiques, et son appel à d'autres travaux ne fut pas suivi (Sebba, 2012 : 2).

On trouve toutefois depuis une dizaine d'années plusieurs encouragements à investir cette perspective. C'est le cas de Jaffré (2010) et de Jecic (2017), dans un texte dont le sous-titre, « éléments pour une théorie sociolinguistique de l'écrit » est également éloquent. Cela reste malgré tout, au sein de travaux menés sur l'orthographe, une perspective très minoritaire en comparaison des approches linguistiques et psycholinguistiques (Fayol et Jaffré, 2016 : §14-17).

Je note aussi que certains de ces auteurs ne voient la perspective sociolinguistique que comme une dimension à ajouter dans l'étude de l'orthographe. À ma connaissance, seul Sebba (2007) prône plus qu'un simple éclairage social et définit un champ à part entière de la sociolinguistique. Il va jusqu'à avancer que toute tentative de discussion de l'orthographe qui ne resterait que théorique, qui exclurait l'importance des dimensions culturelles et sociales est vouée à l'échec (*op. cit.* : 6-7). Les travaux anglo-saxons réunis par Jaffe (dir, 2012) indiquent qu'il n'est pas isolé. Ces deux ouvrages poursuivent le travail engagé par Fishman (1977), mais vont au-delà, et s'intéressent plus largement aux usages graphiques, à leurs dimensions identitaires, idéologiques et plus généralement sociales. Il reste qu'on ne peut ici que s'étonner avec Sebba (2009 ; 2007 : 12) de ce que la sociolinguistique ne se soit pas davantage emparé de

⁵ L'orthographe fut même le thème du premier numéro de la revue Lidil (1989 : « L'orthographe en liberté »), qui défendait fermement une approche par la variation et l'hétérogénéité des graphies.

l'orthographe, étant donné les liens entre orthographe et identités, mais aussi entre orthographe et organisation sociale, orthographe et institutions, etc.

Pour Sebba, le contexte culturel et social est déterminant au moins à trois moments : au moment de choisir un alphabet, au moment d'établir un système graphique, et au moment de son usage. Fayol et Jaffré (2016) évoquent eux aussi deux de ces directions de recherche : le conservatisme des locuteurs en matière d'orthographe, en lien avec les perspectives de sa réforme ; et la question de l'orthographe des langues sans tradition écrite. Ils ne parlent plus, par contre, de l'étude de la variation graphique. Je place quant à moi cette dernière au centre de cette note.

J'évoquerai également la révision des orthographes, mais sous l'angle plus général des représentations de l'orthographe, sans la réduire donc à une opposition entre conservateurs et progressistes (II.1 en particulier). J'évoquerai aussi, mais de façon plus ponctuelle, la mise à l'écrit d'une langue orale, qui se trouve réservée à des circonstances particulières. Elle alimentera indirectement aussi mon analyse de la variation orthographique, car elle constitue un moment privilégié d'observation de la fonction identitaire des graphèmes.

Tout en m'inscrivant dans ce chantier ouvert par d'autres, je réalise donc les perspectives que j'ai quant à moi privilégiées, à savoir la description, au travers des pratiques et des représentations de l'orthographe, de la façon avec laquelle les locuteurs pensent leur langue et leur communauté, s'y investissent d'un point de vue social et identitaire. L'orthographe devient ainsi au bout du compte moins un but qu'un moyen pour observer comment l'individu s'inscrit dans son univers social et investit sa langue.

J'ai eu besoin, pour développer cette réflexion, de revenir sur une analyse critique des travaux sur l'orthographe, qui pourrait s'apparenter parfois à une généalogie du savoir qui s'est construit à propos de l'orthographe. La formule est inspirée de Foucault, et se révèle ici passablement ambitieuse. Il s'agira plus modestement d'une contribution à ce projet, dans laquelle je retrace les principales propositions avancées depuis l'émergence de la sociologie et de la linguistique, en m'attachant seulement à ce qui éclaire la question des systèmes graphiques et de l'orthographe.

I. 1. Saisir l'objet

La première difficulté d'un travail sur l'orthographe, est de se libérer du poids de la norme académique. Elle nous écrase, nous empêche de penser le système graphique. Cela tient avant tout au purisme, si bien portant en France et en francophonie, dont il faudra bien que nous discutons. Mais je ne veux pas lui accorder la priorité pour penser la langue, ni même la primeur. La linguistique et la sociolinguistique nous offrent d'autres cadres conceptuels, qui ont pour première vertu de nous autoriser à penser l'orthographe d'abord comme un fait de langue, c'est-à-dire un fait social et culturel, mais sans d'emblée se positionner comme conservateur ou réformiste, que ce soit à propos de la norme académique, de son évolution, ou de la façon de l'enseigner.

On peut donc commencer par y observer, comme ailleurs, une tension entre : 1) une tendance collective à l'homogénéité et à la stabilité, motivée par des raisons fonctionnelles, mais aussi par des raisons sociales — parmi lesquelles le conservatisme de la classe dominante, la préservation de l'ordre établi, etc. —, et 2) la tendance à la créativité et à la diversification, que l'on retrouve dans le jeu des individus au sein des groupes et des groupes entre eux, et que l'on a pu lire à l'opposé comme autant de tentatives de changer l'ordre établi et (re)prendre la main sur les lois du marché des langues (Bourdieu, 1983 ; Marcellesi et Gardin, 1974).

Cette tension est connue, de même que l'on connaît ses limites : une fois admis que nos pratiques dans une langue se reproduisent ET changent en même temps, on a seulement entrouvert un champ de descriptions et d'analyses, sans pour autant proposer ou expliciter les conceptions de l'ordre social et de la discipline que cela impliquait. On a peut-être moins insisté sur le fait que cette tension est traversée par l'histoire, parce que les groupes et les usagers n'héritent pas seulement d'une langue et d'un ordre social, mais aussi de l'histoire de cette langue et de l'histoire des rapports entre les groupes. La langue, entendue comme incluant les pratiques mais aussi les évaluations qui en sont faites, en garde la trace ; cette histoire la constitue et participe de sa dynamique. Cela me semble particulièrement remarquable dans les pratiques orthographiques, où l'on observe, dans la permanence de formes de variation, la reproduction d'un ordre social et d'un rapport à la langue écrite. On ne peut dès lors s'exprimer dans une langue sans s'inscrire dans l'histoire sociale des groupes qui se sont exprimés dans cette langue, dans ses formes passées et présentes. Sans doute pas toute l'histoire tout le temps, ni pour tous, et sans doute avec une conception de l'histoire qu'il conviendra de préciser, mais de l'histoire quand même, notion qui me semble préférable ici à celle de « culture » cette dernière étant parfois trop statique et réifiante.

Appliquant cette double tension à l'orthographe, nous posons donc l'existence, dans les pratiques orthographiques, de mouvements de convergence et de divergence : faire comme d'autres, faire contre d'autres, inventer. C'est ce qu'ont fait Lucci et Millet (1994) dans l'un des seuls ouvrages assumant de définir les pratiques orthographiques comme des *variantes*. Pour le dire en termes laboviens, nous pouvons donc dégager une norme, établie à travers la convergence et la cohérence de pratiques et d'évaluations courantes de l'orthographe, et maintenue sous la pression de forces conservatrices : parce qu'elle fonctionne (la majorité la comprend, elle est économique, elle est neutre, etc.), par tradition (ou habitude) et/ou pour maintenir la position sociale de ceux qui la dominant, pour des raisons identitaires, politiques. Cette norme est sans cesse remise en

question, dans l'usage, pour les mêmes types de raisons, et donne donc lieu à de la variation. Les alternatives à la norme s'expliquent par différents facteurs, à commencer par le fait que la norme est arbitraire, qu'elle présente des incohérences, mais aussi par une tendance à la créativité des individus et des groupes, indispensable à l'appropriation⁶ des langues par les locuteurs, et donc à l'expérience de tout individu avec les autres, à toute expérience sociale. Je m'attacherai donc dans cette partie I à décrire, classer, organiser ces forces en tension, qui justifient d'un côté les résistances au changement et de l'autre les résistances à l'ordre établi, les deux ordres pouvant d'ailleurs se combiner selon les situations, les enjeux et les tâches des locuteurs. Mais il n'est pas dit non plus que toute variation doive nécessairement s'interpréter comme une liberté prise — ou arrachée — face à une norme : nous verrons qu'elle peut aussi être une des manifestations de la fonction poétique des langues, dimension qui me semble trop peu explorée en linguistique.

Pour le dire un peu autrement, l'usage de l'orthographe est le lieu de l'expression de la norme, d'une continuité, d'une permanence, mais aussi le lieu d'innombrables innovations, une partie d'entre elles restant sans suite, mais d'autres rencontrant une certaine constance, soit par leur fréquence, soit par leur récurrence dans certaines situations particulières, soit par l'évaluation dont elles font l'objet. Une forme comme *il m'a appeler*, qui ne correspond pas à l'usage prescrit et valorisé, s'entend et se lit si régulièrement, chez de si nombreux locuteurs, que l'on ne peut continuer à l'envisager comme un accident, ni même comme une erreur. Il me semble pourtant que l'on résiste à considérer, y compris en linguistique, cette deuxième forme comme une pression de l'usage, et je m'interroge donc sur ce qui nous fait ici douter, ce qui nous empêcherait de franchir le pas : y a-t-il, dans le cas de l'orthographe, une raison pour considérer la variation autrement que dans le reste de la langue⁷ ? Il me semble que même les propositions de réforme de l'orthographe s'appuient peu sur des fréquences de formes observées dans les usages — ce qui pourrait justifier par exemple la neutralisation entre les formes verbales en *é/er*, ou de l'opposition *a/à*.

Comme je ne vois pas, a priori, de raison linguistique, je cherche dans les raisons fonctionnelles, sociales et idéologiques à cette résistance à appliquer à l'orthographe ce que l'on applique à la syntaxe ou à la phonétique. Je les expose ici de façon un peu générale, mais cette discussion court dans l'ensemble de mon texte : il m'apparaît impossible de parler d'orthographe hors de ses fonctions, y compris ses fonctions sociales et hors des idéologies dont elle fait l'objet ou qu'elle sert.

Traces

(1) Une première raison, d'ordre fonctionnel, vient pour moi de ce que l'orthographe laisse des traces matérielles. Contrairement à l'oral, on peut revenir sur *il m'a appeler* et

⁶ Je retiens ici la définition qu'en donne Castellotti (2017 : 48) l'opposant à la notion d'apprentissage. Je parle ici d'appropriation en général, et plutôt hors des situations spécifiques d'enseignement-apprentissage, considérant que cette appropriation se déploie tout au long de la vie, la langue du locuteur se transformant au fur et à mesure de ses expériences. Je n'oublie pas non plus que la variation à la norme, en particulier orthographique, est présente tout au long de son apprentissage, et qu'elle prend alors le statut d'une erreur signifiante, d'une étape dans l'apprentissage (Bange, 1992). J'y reviendrai II.3.

⁷ Je considère délibérément un peu vite qu'il n'y a plus débat en linguistique pour considérer des énoncés comme « la fille que je te parle » ou « je vais au docteur » comme des accidents ou des erreurs (Gadet, 1997).

le corriger avant de le soumettre à la lecture extérieure. Un texte écrit peut être révisé. Certes pouvoir n'implique pas devoir, mais l'inverse, si ; cela fonde donc une particularité, d'emblée, à la variation écrite. Cela n'est pas seulement vrai de l'orthographe, mais de toute écriture, qui « fixe la langue, assujettit les mots » (Ferreiro, 2002 : 7).

On a ainsi dans bien des cas la possibilité de « reprendre » l'orthographe, et d'effacer la variation, de nettoyer le texte. On passe d'ailleurs un temps non négligeable à ces « corrections ». On tolère mal en particulier que ces formes restent dans les écrits publics. On n'imagine pas un journal sans son armée de correcteurs, et on commente longuement l'annonce devant la vitrine du boucher qui propose « 3 boudin pour 5 euro ». Les voir leur donne une réalité, un poids face à la forme attendue ; cette réalité reste, devient une offense tant qu'on ne la répare pas ; à l'oral par contre, on peut continuer à dire et à penser qu'en français on dit « la fille dont je te parle » en dépit d'usages différents, mais envolés. L'offense perçue dans la variation orthographique est à la fois une offense à la langue, mais aussi une offense à l'imaginaire d'une langue immuable, commune, incontestable, et au symbole qu'elle représente.

Ce rapport à la variation dans les écrits publics existe depuis longtemps, et les éditeurs depuis le XVII^{ème} siècle au moins corrigent l'orthographe des auteurs. Mais le périmètre de ce qui est « public » a changé. Pendant une période assez longue, les premières versions des textes étaient écrites sans que l'on se préoccupe du respect de la norme académique. On « mettait » l'orthographe seulement au moment de la publication, comme un vêtement dont on s'habille pour sortir⁸. L'orthographe se met à présent plus tôt, dès que l'on imagine son texte lu par d'autres. Il est pris en charge dès le début par l'auteur du texte, et participe fortement de sa légitimité. Cette tendance à la révision va d'ailleurs bien au-delà de l'écrit public : beaucoup se révisent aussi dans des écrits privés, y compris des écrits pour soi.

L'émergence des conversations par écrit, toutefois, bouscule cette particularité de l'écrit, qui devient dans certains cas moins fixé : dans les SMS, les *chat* ou même les mails, nos messages circulent bien souvent avec leur lot de coquilles, d'erreurs, et dont finalement le lecteur ne nous tient dans l'ensemble pas rigueur : auteur et lecteur les interprètent comme des variantes qui nous « échappent ». Ce qui prime alors, c'est la spontanéité de la conversation, et de même que l'on ne se corrige pas systématiquement à l'oral, on envoie son texte sans le relire. Cela relève d'une sorte d'accord tacite, appelé à être redéfini à chaque conversation. Cette tolérance signe le plus souvent une proximité, l'idée qu'il ne s'agit pas d'un écrit public, mais d'une conversation entre soi. Le numérique permet des pratiques de l'écrit spontanées, qui nous font renouer avec un rapport à l'écrit moins focalisé sur l'orthographe, et plus sur la relation inter-individuelle. Ces formes d'écrit modifient donc sans conteste notre rapport à l'orthographe et à la variation orthographique.

Une seule vérité

(2) Le second obstacle à envisager l'orthographe comme un lieu de variation est le purisme, qui promeut l'homogène en matière de langue, et pose pour chaque énoncé une forme correcte — exceptionnellement deux —, *contre* laquelle les autres formes

⁸ Je tiens cela d'une discussion personnelle avec Yvonne Cazal.

apparaissent comme des concurrentes à éliminer. L'orthographe est un terrain de choix pour cette idéologie ; elle y est particulièrement forte et résistante, s'y exprime souvent sans complexe. Que l'on songe aux arguments des opposants aux rectifications orthographiques, qui n'hésitent pas à concevoir toute modification comme une atteinte à l'unité de la nation, un « péril » (terme utilisé par les Académiciens à l'automne 2017 dans une position collective contre l'écriture inclusive). Pour ces conservateurs zélés, modifier l'orthographe c'est renoncer à un destin commun, qui n'est rien de moins que la nation, son histoire, son avenir. Ces discours sont très présents dans la sphère publique, très véhiculés par les médias, des guides du bon usage, des blogs, des réactions dans des forums, etc. au point qu'il me semble impensable de publier le moindre appel à l'assouplissement du jugement social, et je ne dis même pas de la norme académique, sans à coup sûr voir des oppositions s'exprimer. Nous aurons l'occasion d'analyser ces discours, dans le prolongement des travaux déjà menés sur ce terrain (II.1). Rappelons seulement ici que cette idéologie, en dépit de sa force et de sa résistance, y compris parfois à des faits solidement établis, n'est jamais autre chose qu'une idéologie, c'est-à-dire qu'elle repose sur un certain nombre de croyances et de valeurs portées à un moment donné, en un lieu donné. Rappelons qu'on ne les a pas toujours eues (Cerquiglini, 2004), et qu'elles ont évolué au cours de l'histoire. On remarquera aussi que cette résistance à la variation et au changement n'est pas aussi forte dans les autres domaines de la langue, où l'innovation lexicale, sémantique ou même syntaxique est plus souvent tolérée, voire même saluée (l'académicien Eric Orsenna se délectait en 2015 du mot *kiffer*⁹) ; elle est en tout cas plus rarement vilipendée à la hauteur de ce que l'on dit de la variation orthographique. Enfin, remarquons que l'on ne conçoit presque jamais la variation orthographique comme une innovation, mais on pourra souligner dans ce travail quelques domaines où la créativité orthographique est de mise : les prénoms, les noms de marques de produits, et quelques inventions de l'écriture électronique.

Epistémologies

(3) Cette résistance à envisager la variation orthographique est due aussi à des conceptions d'ordre épistémologique, véhiculées et transmises par les linguistes eux-mêmes. Ce qui a pu faire obstacle à une telle approche de l'orthographe relève ici de deux domaines en partie indépendants : A/ le rapport général entretenu à la variation et à l'hétérogène ; B/ la place accordée à l'orthographe au sein de la discipline.

A/ Conceptions de la diversité

Le premier obstacle épistémologique à une prise en compte, comme objet d'étude de notre discipline, de la variation orthographique tient à ce que la linguistique de l'invariant et de l'homogène continue de dominer, que ce soit en nombre de chercheurs, dans l'enseignement, dans les publications, et donc dans l'ensemble des discours scientifiques tenus sur la langue. Plusieurs sociolinguistes l'ont brillamment souligné et répété depuis près d'un siècle (Meillet, Labov, Calvet, Robillard, Boyer, Bulot, Blanchet, etc), y compris lorsque leurs travaux portent sur des terrains ou des champs

⁹ Emission *28 minutes* animée par Elisabeth Quin sur Arte, le 16/03/2015.

plus spécifiques ou plus confrontés aux questions de diversité, et donc potentiellement plus faciles à transformer¹⁰.

On pourrait ajouter que le rapport à l'hétérogénéité ne s'en est pas moins transformé tout au long de cette période, et la secondarisation de la diversité qui se maintient depuis Saussure ne doit pas occulter des transformations assez importantes dans l'interprétation que l'on en fait, ainsi que dans la définition de ce qui fait référence, qui peut et a pu être tour à tour, et sans que l'on ait toujours bien opéré les distinctions : l'officiel, le beau, le noble, le bien, le normal, le stable, le neutre, le commun.

Depuis une quinzaine d'années au moins, l'engouement pour les sciences cognitives et pour les approches quantitatives a contribué à conforter une lecture statistique de la diversité. On cherche à établir une *mesure* des comportements sociaux. La norme n'y est plus, théoriquement du moins, définie en termes moraux ou politiques, mais en termes statistiques — même si on observe que cette « objectivation » en catégories de la diversité renforce sinon légitime des valeurs morales qui leur sont données. La diversité des comportements et des attributs (aussi divers que « se brosser les dents », « savoir lire à 10 ans », « chausser du 43 à 20 ans », « être dyslexique de type dyspraxique ») est organisée à partir de la probabilité de leur apparition dans la population. Tous les comportements sociaux peuvent ainsi être représentés à l'image de la courbe de croissance d'un enfant : 50 % des enfants sont dans la fourchette centrale, 75 % forment la normalité ; les 3 % supérieurs et inférieurs font l'objet d'examen complémentaires et de suivi. Pour établir ces normes, on interroge et mesure les populations les plus vastes, soumises au mêmes tests, composés d'un nombre relativement important d'items dont on additionne les scores ; ces tests sont pensés pour être les plus contrôlables et les moins dépendants du contexte ; ils doivent être reproductibles et pouvoir être passés par des « enquêteurs » exécutants, organes de transmission neutres et négligeables dans la mécanique générale. La garantie des normes est assurée par le nombre de personnes interrogées, dans l'idéal issues en proportion contrôlée de groupes constitués par des critères objectivés, groupes étanches et univoques, qui contribuent eux aussi à la normalisation de l'hétérogénéité sociale : les femmes, les hommes, les jeunes (18-25 ans), les actifs, les chômeurs, etc. chaque critère définissant une catégorie supposée homogène, l'ensemble prétendant épuiser les possibles affiliations sociales et leur caractère explicatif des comportements des acteurs. Chacun se retrouve ainsi assigné à sa propriété (CSP, fils de X, né en France, etc.), et à la normalité qui en est attendue statistiquement. Au besoin, les courbes et statistiques sont actualisées, comme ce fut récemment le cas des courbes de croissance des enfants en France¹¹, ce qui au passage confirme leur validité.

¹⁰ Les thématiques des numéros de Glottopol, présentées dans mon CV (volume 2) en fournira quelques exemples : didactique des langues, traduction, politiques linguistiques, etc.

¹¹ Selon une dépêche AFP du 6 mars 2018. Cette mise à jour suit une recommandation de l'OMS de 2015. Cela a donné lieu aux propos suivants, qui illustrent bien cette lecture statistique de la diversité : « La courbe de croissance (une pour les filles et une autre pour les garçons) permet de vérifier qu'un enfant grandit normalement. Présente dans les carnets de santé, elle rassure les parents quant au poids et à la taille de leur bébé. Le suivi idéal consiste à mesurer et peser l'enfant tous les trois mois jusqu'à un an, et tous les six mois jusqu'à quatre ans, puis chaque année afin de vérifier que sa taille et son poids s'inscrivent bien dans le « couloir » de la courbe de référence et suivent une progression régulière. Cela permet, par exemple, de détecter un début de surpoids ou un retard de croissance pathologique lié à un déficit en hormones. » (Clémence Vastine, le 04/05/2015, *Le Figaro santé*, <http://sante.lefigaro.fr/actualite/2015/05/04/23675-courbes-croissance-depassees-par-bebes-plus-grands>).

Cette normalisation donne lieu à une culpabilisation, voire à une pathologisation de l'écart et de la différence, et fait à ce titre l'objet d'une controverse¹². S'appuyant sur des méthodologies objectivées, elle passe pour adopter une vision neutre, dépolitisée, objective des faits sociaux ; il n'existe pourtant de discours, et donc de science, qui ne repose sur des systèmes de valeurs, des catégorisations, des subjectivités. Cette approche n'en a pas moins trouvé des échos dans de nombreux domaines : les sondages politiques, les enquêtes de consommation, les pratiques culturelles, les politiques publiques, etc.. L'ensemble soutient ainsi une vision managériale de la société, et touche des domaines qu'on aurait pu penser à l'abri d'une telle approche, comme l'échec scolaire, la justice ou la psychiatrie.

Cette approche de la diversité a également concerné la diversité linguistique, et en particulier, pour ce qui nous intéresse ici, la maîtrise de l'orthographe (II.2). Pour l'heure, nous retiendrons que cette conception de la norme comme pratique majoritaire, recueillie au moyen d'enquêtes contrôlées, tend à remplacer, dans la hiérarchie des arguments, celle de norme imposée par la défense de valeurs morales ou esthétiques. Mais cela reste une façon de voir l'hétérogénéité, une façon de la représenter : la courbe gaussienne traduit l'idée qu'il y a une majorité normale, et aux extrémités des cas plus rares donc particuliers. J'y ai porté à plusieurs occasions mon intérêt, que ce soit au moment d'analyser la « production de la différence » établie dans le test d'entrée à l'université [4**], dans des réflexions sur la mesure de l'illettrisme (II.2 et [19]) ou à propos de l'utilisation de certaines variables statistiques dans les politiques d'insertion sociale [21**].

Pour en revenir au rapport entretenu dans notre discipline à la variation, nous retiendrons donc que l'idée persiste, et se maintient au moyen d'approches statistiques, que la variation est secondaire, accessoire, sinon encore accidentelle, par rapport à un « cœur » de langue majoritaire, partagé (commun), neutre et stable, normal, mais aussi homogène, ou d'une hétérogénéité contrôlée et pour lequel il est possible de dégager des règles et des descriptions puissantes, exhaustives, fondamentales, opératoires.

B/ Secondarité et marginalité de l'orthographe

L'autre raison qui explique que l'on n'a que très peu envisagé les pratiques orthographiques dans leur hétérogénéité tient au statut assez marginal de l'orthographe au sein des études linguistiques. Après tout, on a rencontré, et on rencontre encore parfois, la même résistance à voir dans *la fille que je te parle* une variante et non une erreur ; mais de nombreux linguistes s'accordent aujourd'hui à y voir un usage attesté de la langue et non un écart. On continue de discuter pour savoir si on doit l'intégrer dans sa recherche ou non, mais il n'est plus question, pour les linguistes au moins de chercher les moyens de la *corriger*. S'il n'en est pas de même pour l'orthographe, c'est donc aussi en raison du peu de cas que les linguistes ont fait de cette composante de la langue, et de son statut marginal au sein des objets et composantes que s'est donné la linguistique depuis Saussure. Ce peu d'intérêt pour l'orthographe explique aussi, comme on le verra, la difficulté de certains à cerner son statut et à le définir : entre

¹² Sur un terrain un peu voisin, voir par exemple l'échange dans la presse entre Goigoux et Houdé début février 2018 : Roland Goigoux : « enseigner n'est pas une science » dans *Libération* du 4 février 2018 ; Olivier Houdé : « Les neurosciences, une révolution de l'éducation », *Le monde* du 7 février 2018.

transcription de l'oral et système autonome, entre code, norme et système (I.3 et I.4). Cela m'invitera, dans ce texte, à poser les termes des débats, à exposer les différentes positions tenues, et à avancer mes propres conceptions en la matière. Ajoutons au passage que ce manque d'intérêt des linguistes pour l'orthographe contraste avec son omniprésence dans les discours tenus sur la langue (Paveau, Rosier, 2008 par exemple). Même quand Gueunier, Genouvrier et Khomsi (1978) étudient le rapport des Français à la norme du français parlé, ils accordent un passage aux discours recueillis sur l'orthographe. C'est presque un serpent de mer dès qu'il s'agit de parler de pratiques langagières ([23**]). Mais peut-être que c'est justement parce qu'il est un emblème social que les linguistes s'en sont tenus à distance.

On comprend alors que les deux arguments que j'ai posés pour expliquer la résistance à la prise en compte de la variation orthographique s'entretiennent, voire s'alimentent : les discours puristes contribuent à présenter l'orthographe comme le vêtement unique, indémodable et inaltérable de la langue, et les linguistes partagent sinon les évaluations et les conséquences de ces propos, du moins ses fondements : l'orthographe est un accessoire de la langue, qui se pose dessus ou à côté, qui garde un statut secondaire et mineur parmi les faits de langue.

Dès ma thèse, je me suis inscrite contre ces deux arguments : non seulement je conçois l'orthographe comme un lieu de variation et de changement, mais ce n'est pas un lieu mineur, accessoire ou secondaire d'observation de ces phénomènes généraux.

Je propose donc ici, dans cette première partie, de démêler les différentes conceptions de l'orthographe au sein des discours scientifiques, et de dégager les concepts et notions qui lui ont été appliquées, discutant les divergences d'approches, mais aussi leur complémentarité. Je m'intéresse donc aux théorisations dont il a pu faire l'objet, que ce soit en tant qu'ensemble de formes ou d'usages, ou en tant que structure ou modèle. Ce sera l'occasion de présenter les auteurs qui m'ont guidée et inspirée. L'ensemble s'inscrit, on l'aura compris, dans une tentative d'appliquer à l'orthographe les outils et les méthodes de la sociolinguistique, et de défendre la nécessité d'une approche sociolinguistique de l'orthographe qui ne traite pas seulement de la question de sa réforme ou de sa création, mais plus largement de son usage au quotidien par les locuteurs-scripteurs.

Une des difficultés quand on traite d'orthographe est de saisir les frontières de cet objet. Les usages de ce terme sont en l'occurrence assez variables, d'une vision la plus restrictive qui fait de l'orthographe la liste des formes et des règles officielles, telles que rassemblées, discutées et fixées par l'Académie française, à une vision plus extensive, qui fait de l'orthographe l'ensemble des mécanismes formels en œuvre dans l'écriture. En passant en revue différentes orientations pour aborder cet objet, j'utiliserai assez souvent un usage générique du terme *orthographe*, qui permet de désigner tout à la fois la norme (« Arthur a une bonne orthographe » ; « Léa ne connaît pas l'orthographe »), les usages (« L'orthographe des jeunes »), les représentations sociales et les imaginaires (« l'orthographe nous relie aux auteurs passés », « l'orthographe du français est belle ») qui y sont associés, et le système graphique¹³ qui fournit ses mécanismes de base. Il me semble toutefois utile de présenter ici quelques précisions terminologiques.

¹³ Jaffré et Pellat (2008 : 9) parlent quant à eux ici d'*écriture*, mais ce terme nous semble recouvrir potentiellement des acceptions bien plus larges de rédaction d'un texte, comme dans les ateliers d'écriture, ou bien une dimension stylistique ou graphique : quelqu'un qui a « une belle écriture » peut

Terminologies

On peut donner des définitions différentes selon que l'on prend l'orthographe comme « système graphique », comme « norme » ou comme « ensemble d'usages » (Gruaz, (dir.), 2012 : 14). Mais ce sont là des distinctions faites par les spécialistes d'orthographe ; dans le langage courant, et même chez nombreux linguistes, les notions d'orthographe comme norme prescriptive, norme objective, système, usages et parfois même langue (Cf. II.1) sont souvent confondues. Cela renvoie aussi, on le verra, aux nombreuses propriétés des normes, et sans doute à des conceptions polysémiques sinon flottantes de la notion de même de langue.

Depuis les travaux de Gak (1976) puis de Catach (1980), on distingue donc l'orthographe du système graphique, et des usages.

Le système graphique est constitué de l'ensemble des régularités sur lesquels se fonde l'écriture d'une langue, qui peuvent être rapportées à différents fonctionnements (relation à l'oral, relation au morphème, mise en relation des parties du discours, etc.). Il est donc fondé sur la notion de régularité, de rationalisation. Il trouve son origine dans les premiers choix réalisés pour écrire une langue : choix du matériau graphique, le plus souvent importé, et adaptations de ce matériau. Pour le français, ces fonctionnements se sont mis en place au moment des premiers écrits en français, en relation à l'oral — variable — mais aussi aux autres langues écrites en présence, en particulier le latin. Dans la mesure où tout système graphique est fondé sur plusieurs fonctionnements, il ne peut que donner lieu à de la variation. Je développe ci-dessous (I.3) ce que la notion de système a introduit comme vision de l'orthographe.

L'orthographe est quant à lui issu d'un processus de standardisation, artificiel, réalisé de façon consciente, réfléchie, par un groupe seulement des usagers de l'écrit. Il vise à fixer les formes graphiques, à ordonner et réguler les fonctionnements graphiques. Il ne relève plus de la régularité mais de la loi. Ici orthographe = norme prescriptive. Elle fixe, parmi les possibilités du système graphique, celle ou celles qui doivent être privilégiées.

Les usages enfin sont l'ensemble des pratiques orthographiques, qui peuvent respecter ou non le système et l'orthographe. Ils peuvent être de forme et de fonction très différentes, produites dans des situations diverses, avec des objectifs très variables, depuis la liste de courses jusqu'au roman, en passant par le manuel d'utilisation d'un aspirateur, le graffiti d'un arrêt de bus ou le site internet d'une association. Ils sont pour certains revus plusieurs fois, dans d'autres cas ne font l'objet d'aucune révision. Je développe ci-dessous les travaux et réflexions encouragés par l'analyse des usages (I.5).

Selon la conception que l'on a de **la norme**, on peut la situer du côté du système, de l'orthographe (norme prescriptive), ou de l'usage (norme statistique) (I.4). Dans le cas de l'écrit en français, c'est, et de loin, la conception prescriptive qui domine, chez les locuteurs, mais aussi en partie chez les linguistes. Même la notion de système graphique par exemple n'est dégagée qu'à l'appui d'écrits respectant l'orthographe officielle. Ce n'est que dans un second temps qu'il sert à décrire les usages, et le plus souvent en référence à la forme officielle. Pour Sebba (2007 : 10), l'idée de norme est en réalité incluse dans la notion d'orthographe, en particulier pour toutes les langues

avoir un beau style (« une belle plume »), ou un beau geste graphique (« une belle calligraphie »), et quelqu'un qui a une « bonne écriture » a dans certains cas une orthographe normée.

ayant emprunté au grec *orthografia*, mais aussi pour l'allemand *Rechtschreibing* et même selon lui le terme anglais de *spelling*¹⁴.

J'essaierai dans mon texte de respecter ces termes, mais je ne suis pas sûre d'y parvenir : il y a dans la façon que l'on a de parler des graphies une domination du terme orthographe. J'ai pu parler par exemple dans mon travail de « l'orthographe des illettrés », quant il ne s'agit pas seulement de regarder leur usage de ce qui est prescrit, mais leurs usages graphiques en général¹⁵.

En dépit de ces clarifications terminologiques, il court donc dans mon texte une certaine polysémie du terme « orthographe », qui tient moins à des confusions dans mon esprit qu'à la polysémie de ce terme dans son acception générale, dans les discours communs, scolaires, mais aussi linguistiques. Ce n'est pas un phénomène spécifique à l'orthographe d'ailleurs, et l'on trouve par exemple dans la notion d'écrit et d'écriture le même type de polysémie. Au moins sur ce dernier point je pense être un peu préservée : je ne parlerai ici que de graphie, de choix de formes et d'utilisation de caractères, mais non d'écriture au sens de production d'écrit, de rédaction, de genre discursif.

Au-delà de ces questions de terminologie, et des conceptions de l'orthographe opposant linguistes, sociolinguistes et locuteurs ordinaires, il reste un élément qui rend la question de l'orthographe délicate à saisir : le fait qu'il s'agit d'un sujet extrêmement sensible en France, pour une grande majorité de locuteurs et pour les institutions, et qu'il est pris dans un certain nombre d'enjeux de sociétés. L'orthographe est un objet social.

*Une impossible quête*¹⁶

En tant qu'objet social il échappe à la logique cartésienne et à la seule fonctionnalité. Il est à la fois traversé par une ambition immense d'homogène et de stable, tout en étant en permanence constitué d'hétérogénéité — des pratiques, mais aussi des valeurs qui lui sont données. Tel qu'il est posé en France aujourd'hui, il est l'objet ainsi d'une impossible quête : figer la langue, alors même qu'elle n'est que mouvement.

Et pourtant les idéologies résistent, qui continuent d'insister sur la réussite de ce figement : l'orthographe est une, stable, indiscutable. On observe ici le processus d'essentialisation décrit par Klinkenberg (2013 : 90). L'orthographe est un étalon à l'aune duquel on décrit tous les usages possibles. J'ai commencé moi aussi en pensant que l'orthographe était un objet de la langue plus simple car indépendant, fixe et doté d'une consistance matérielle solide : les caractères, les diacritiques et les auxiliaires d'écriture, ensemble fini de signes concrets établis par abstraction des variantes

¹⁴ Le parallèle avec l'anglais s'arrête là toutefois si l'on en croit les définitions qu'il donne de « writing system » qui correspond à un système alphabétique (le cyrillique, le roman) et qui a pour synonyme « script », de « orthography » (le système graphique d'une langue en particulier, ce que nous appelons avec Catach le système graphique), et de « spelling » (l'application de ces conventions dans une communauté, c'est-à-dire pour nous l'orthographe).

¹⁵ De la même façon, on le verra, il s'agira en réalité de regarder les pratiques des personnes en difficulté potentielle avec l'écrit, et non des seules personnes en situation d'illettrisme.

¹⁶ Mes formulations font parfois écho à des formules qui me sont familières (ici Jacques Brel dans *la quête*, un « impossible rêve »), parce qu'elles m'ont plu ou courent dans la langue. J'essaierai d'indiquer quand je les attribue clairement à des textes ou des auteurs. Mais il se peut que je reprenne à mon compte des formules ou des airs que je me suis si bien appropriés que j'en ai oublié la source.

typographiques et des réalisations graphiques (Anis, 1983 : 33). L'homogénéité introduite par l'orthographe prescrite depuis des siècles fait en outre que la question de la norme se pose en des termes simples : il n'y a qu'une norme (exceptionnellement deux pour certains mots), facile à trouver puisqu'elle est arrêtée par l'Académie, « maitresse des graphies » (Cerquiglini, 2004 : 7) et reproduite dans les dictionnaires (malgré quelques infidélités minorées, comme l'a montré dans sa thèse Martinez, 2009). Dès lors la question du changement a longtemps été réduite à l'histoire de l'orthographe officielle (Cf Honvault, 2006 ; Catach, 2001), décrite davantage à travers les prescriptions et les choix de quelques érudits autorisés qu'à partir des usages. Certains travaux pourtant soulignent, au delà des prescriptions, le processus de construction et de transformation des significations données aux variantes graphiques. C'est ce que fit Cerquiglini (2004) avec l'accent circonflexe mais aussi Cazal et Parussa (2015) qui invitent à « décrire l'origine des différents graphèmes et les fonctions successives qu'ils ont reçues dans l'histoire ».

L'observateur observé

Objet social, l'orthographe est aussi un bien commun, qu'aujourd'hui aucun francophone ne peut entièrement ignorer ou éviter. On ne peut donc que chercher à l'observer depuis l'intérieur, dans la position d'un observateur appartenant au phénomène observé. Et la distance est d'autant plus difficile à prendre que l'orthographe est sacralisée — peut-être faut-il donc être un peu philosophe ou théologien pour le penser ? J'ai eu cette position d'observateur « de l'intérieur » de façon plus forte encore au début de mes recherches, quand j'étudiais en maîtrise les pratiques orthographiques des étudiants entrant dans ma propre faculté, de seulement trois années mes cadets. Je l'ai d'ailleurs longuement discuté dans mon doctorat, en défendant le nécessaire « va-et-vient entre l'observation de l'objet et celle de l'observateur » (Billiez Jacqueline, rapport de soutenance de Mortamet, 2003). Je continue de prendre en compte mes propres usages (en particulier mes variantes), mais aussi mes réactions de lectrice, et mes prescriptions d'enseignante, comme faisant partie de mon objet. Enlever les accents circonflexes sur certains i et les u ne peut être un réflexe dès lors que mon correcteur orthographique les remet automatiquement. Les enlever dans les articles de *Glottopol* est une intrusion dans le choix de l'auteur — plus ou moins appréciée au passage. C'est donc toujours un retour sur le texte — le mien ou celui que je publie, un acte motivé par des convictions, un militantisme plutôt qu'un usage que j'aurais intégré.

Approche plurielle

Mon choix, depuis le début, a été de convoquer simultanément plusieurs approches : je n'ai jamais cherché à étudier l'orthographe pour elle seule. Ainsi dans mon doctorat j'ai construit une approche plurielle et pluridisciplinaire : « à partir d'un test de langue française administré aux étudiants entrant à la faculté de Lettres et Sciences humaines de Rouen, le questionnement renvoie à quatre disciplines universitaires au moins : la linguistique, la sociologie, les sciences de l'éducation, la didactique » (Caitucoli, rapport de soutenance de Mortamet, 2003). L'ensemble visait déjà moins un collage de perspectives qu'il nourrissait l'ambition de construire d'un projet sociolinguistique

cohérent. Je me rends compte que je nourris toujours le même projet, de convoquer des perspectives différentes pour construire une réflexion originale.

Mon objectif dans mon doctorat était de croiser les réponses des étudiants au test d'entrée en orthographe avec leur processus d'affiliation à l'université, observé pendant leur première année. De même dans ce doctorat j'ai choisi d'articuler des approches quantitatives et qualitatives. Je n'ai ainsi pas seulement cherché à croiser des objets de recherche et des perspectives disciplinaires, mais j'ai aussi cherché à articuler des approches méthodologiques.

Pour ce qui est de mon approche de l'orthographe, je suis partie au début de ma thèse de l'idée naïve que l'objet serait facile à saisir, et me suis donné seulement deux directions : les pratiques (erronées en particulier), et la détermination sociale de la réussite orthographique. Mais je ne limiterai plus aujourd'hui l'orthographe à cela. L'orthographe est en effet un objet bien plus complexe : il y a de l'orthographe dans toute pratique de l'écrit, qui peut aller, on le verra, jusqu'à modifier la langue orale, qui entre en interaction avec d'autres composantes de la langue : la phonographie, la morphographie (le genre, le nombre, le lexique), et plus largement la sémiographie (noms propres, marques, jeux de mots), etc. L'orthographe convoque par ailleurs sans cesse des rapports à la langue, des idéologies, des identités et des rapports au monde.

Mon propos suivra dans ce chapitre **quatre orientations**, qui se veulent complémentaires, mais dont je soulignerai aussi parfois les contradictions : l'orthographe comme fait social (I.2), comme système (I.3), comme norme (I.4) et comme ensemble d'usages (I.5). Ces quatre orientations couvrent les différentes approches que l'on peut avoir de l'orthographe en linguistique.

Cette organisation de mon propos pourrait faire penser à celle choisie de Jaffré et Fayol (1997), dont le sous-titre est « des systèmes aux usages ». Mais dans leur texte les deux versants me semblent collés plus qu'articulés — les systèmes étant le domaine de Jaffré, les usages n'étant vus que dans la perspective acquisitionnelle et psycholinguistique de Fayol. Mon propos se veut donc plus cumulatif, en rappelant que l'orthographe est d'abord un fait social, en ajoutant la notion de norme, mais aussi en tentant, pour chaque perspective adoptée, d'établir une synthèse des approches possibles, et de tirer les réflexions qu'elles pourraient fournir à une approche sociolinguistique de l'orthographe.

Ce cadre offrira des catégories et des axes d'analyse, dans la partie suivante, pour décrire les imaginaires linguistiques en circulation autour de cet objet (II.1). Il permettra de fonder aussi les dimensions qui peuvent être mobilisées pour décrire la variation orthographique (II.2). Ces travaux sur l'orthographe ont enfin largement pénétré les situations et les prescriptions de son enseignement-apprentissage, dont il sera question dans le troisième chantier que je présente (II.3).

Enfin, au risque de me répéter, l'un des objectifs de cette première partie et plus largement de cette note de synthèse, c'est de défendre l'idée qu'une description de la variation orthographique ne vient pas seulement combler un manque, mais s'avère le lieu même où s'affrontent et s'équilibrent les forces en jeu dans toute pratique de la langue, entre collectif et individuel, rationalité et imaginaire, répétition et innovation, soumission et émancipation. L'étude de la variation s'imposera dès lors comme un moyen indispensable d'accéder à l'orthographe dans ses multiples dimensions.

I. 2. L'orthographe comme pratique sociale

La première évidence sur laquelle je me suis arrêtée au moment de construire ce texte, c'est que l'orthographe est une pratique sociale. C'est aussi par cette dimension que Sebba entre dans le sujet (2007, chapitre 1), en insistant sur l'importance des facteurs sociaux et culturels dans la création, la révision et les usages des orthographes. L'orthographe est aussi un des aspects de la littéracie, et bénéficie à ce titre des réflexions apportées par les *New literacy studies* (Sebba, 2007 : 13 ; Fraenkel et Mbodj, 2010), qui insistent sur le fait que la lecture et l'écriture ne peuvent être réduites à des techniques, mais sont des pratiques socialement et culturellement situées. L'orthographe participe donc d'un modèle socioculturel, qui repose sur des idéologies qu'il appartient au chercheur de rendre explicites. J'y reviendrai au moment d'aborder la question de l'illettrisme (II.2).

Considérer l'orthographe comme une pratique sociale invite à convoquer la sociologie générale, et à s'appuyer sur les sociolinguistes qui ont investi cette question.

L'orthographe est d'abord un « fait social » au sens que lui donne Durkheim (2013 [1895] : 5) : « *les faits sociaux consistent en des manières d'agir, de penser et de sentir, extérieures à l'individu, et qui sont douées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel ils s'opposent à lui* ». Il ajoute plus loin que ces manières de faire ont « *une portée générale dans l'étendue d'une société donnée tout en ayant une existence propre, indépendante de ses manifestations individuelles* » (op. cit. : 14).

Ces propriétés s'appliquent aux langues en général, et à l'orthographe en particulier. Ferreiro (2002 : 76) paraphrase d'ailleurs quasiment Durkheim quand elle écrit que « *l'écriture possède une existence sociale qui dépasse les volontés individuelles* ». Le fait que les individus adhèrent à ces faits sociaux, les intériorisent, n'empêche pas qu'elles ont un caractère collectif qu'ils commencent par subir et qui les dépassent. Les faits sociaux sont ainsi antérieurs à l'individu et s'imposent à lui par les mécanismes de la socialisation (Ledent, 2011 : 26). En tant que fait social, l'orthographe est aussi attachée à des institutions, mais aussi toujours appropriée par les scripteurs. Retenons aussi de Durkheim que le respect des règles est soumis à un contrôle social et qu'en cas d'infraction l'individu se voit appliqué une peine¹⁷.

Durkheim réfléchit ensuite à distinguer les phénomènes sociaux qui relèvent du « normal » de ceux qui relèvent du « pathologique ». Se pose ici pour lui la question du rôle du chercheur, de sa subjectivité. Il résout le paradoxe en disant que l'on se doit à la fois d'être objectif et d'aider à prévenir et à guérir. Les exemples qu'il donne sont le crime, et le suicide qui sont pour lui normaux car présents partout, mais peuvent devenir pathologiques quand ils deviennent tout à coup élevés. Ces exemples font référence à une morale partagée (le crime et le suicide sont largement condamnés), où le refus de la contrainte relève d'une infraction. Mais il n'évoque pas le cas des exécutions légales, et ne donne pas non plus d'exemple où la « pathologie » viendrait d'un excès de contrainte collective, tel qu'on l'observe dans des systèmes totalitaires ou ségrégationnistes par

¹⁷ Tout ce qui est dit avec Durkheim des faits sociaux rejoint des attributs des normes sociales : le caractère extérieur, antérieur, l'effet de coercition, la portée générale, l'acquisition via la socialisation. Mais la discussion sur la norme en linguistique dépassant ce cadre, et recouvrant d'autres acceptions, je préfère en rester, pour l'heure, à l'idée plus générale de l'orthographe comme fait social, et ne l'envisagerai du point de vue des normes que dans I.4.

exemple. Plus largement, il faudrait donc souligner le rapport de force sur lequel se construit la normalité et la déviance : refuser de se soumettre à ces « manières d'agir, de penser et de sentir » relève d'une résistance aux limitations dans l'agir (la créativité), le penser (l'imagination) et le sentir (la subjectivité) que ces forces de coercition impliquent. Au moment d'introduire la notion de norme, il conviendra aussi de distinguer avec Livet (2006 : 2) la déviance, qui est vue comme une pratique faisant obstacle à une norme, et la divergence, qui relève de l'anormalité sans être une dissidence (voir aussi I.4).

Mauss, neveu et discipline de Durkheim, avait d'ailleurs apporté cette remarque importante au travail de son oncle : si les faits sociaux agissent par contrainte sur les individus, ce n'est pas dans un unique sens de domination aveugle : cette contrainte s'exerce en interaction avec les individus (Ledent, 2011), mais aussi avec des groupes. Dès lors, il me semble que les phénomènes « pathologiques » résultent d'une tension dans ce rapport de force, pouvant tout aussi bien venir de l'excès de coercition que de formes de résistance, de dissidence ou d'insoumission.

Qu'en est-il du respect de l'orthographe ? Faire des erreurs d'orthographe est un fait *normal*, tout comme il est normal que s'exerce une pression collective sur les usages orthographiques. Assiste-t-on à une situation « pathologique » au sens de Durkheim ? Oui si l'on considère le taux d'insoumission à la norme orthographique ou la baisse du niveau en orthographe, observée depuis 30 ans (Chervel et Manesse, 1989 ; Manesse et Cogis, 2007 ; DEPP, 2016), ce qui indique une augmentation potentielle de la résistance à la coercition ; Oui encore si l'on considère que la norme imposée n'a pas beaucoup évolué depuis 1740 (Honvault, 2006 : 49 parmi d'autres) et l'importance qu'elle tient dans la sélection scolaire et sociale, ce qui révèle cette fois la force du contrôle social. Excès de résistance *et* excès de coercition : on voit combien le diagnostic de la situation relève d'une lecture politique de la société. Dans les deux cas, l'orthographe est posée d'abord comme *faisant problème*, et le chercheur non seulement n'a pas grand poids face à l'opinion publique, mais encore doit-il tenir compte de cette interprétation sociale¹⁸. Les exemples sont nombreux de cette vision de l'orthographe comme *problème* ; l'idée d'une « crise » du français par exemple, telle que l'analyse Gueunier (1985) repose en grande partie sur la composante orthographique de la langue. J'y reviendrai en II.2., au moment d'évoquer la question de l'orthographe des illettrés.

On retiendra, pour en revenir aux termes de l'analyse de Durkheim, que l'ajustement des deux forces en jeu, celle de la pression collective et de la résistance des individus, donne lieu non seulement à des pratiques, conformes ou déviantes, mais aussi à des représentations et à des glottopolitiques.

Un autre des apports de Mauss au travail de Durkheim sera de souligner que les faits sociaux ne sont pas isolés les uns des autres. Ce sera donc l'objectif de l'anthropologie de dégager ces « faits sociaux totaux » qui s'étendent à un très grand nombre d'institutions, et qui préfigurent la perspective structuraliste¹⁹ et l'étude des « systèmes

¹⁸ Mutatis mutandis, la lecture des analyses que fait Sayad (1991) sur l'immigration posée dans le discours médiatique, politique, mais aussi dans les représentations collectives comme un *problème*, montre les implications d'une telle situation sur le travail du chercheur s'y attelant.

¹⁹ Levi Strauss lui-même souligne la pertinence de cette notion dans son introduction à l'œuvre de Mauss en 1949.

de pensée »²⁰. Il s'agira donc aussi, dans notre travail, de chercher ce qui dépasse, dans les pratiques orthographiques et les discours qu'on lui porte, ce seul fait social, et met en lumière des formes d'organisation sociale plus larges, étendues à un grand nombre de faits sociaux. Dit autrement encore, il s'agira, en partant de ce que l'orthographe est un fait social, de s'inscrire dans le programme de Calvet (1993 : 90) : étudier la communauté sociale sous son aspect linguistique.

Retenons ici que l'orthographe est donc un fait social, et doit être envisagé comme tel. Elle agit sur nos pratiques de façon extérieure, on s'y soumet, on y adhère ou y résiste, elle agit comme une contrainte sur nos usages écrits. Elle est le produit de notre communauté sociale, que l'on se transmet par la socialisation. Cette transmission est à la fois une répétition, jamais à l'identique, car elle implique et entretient une adhésion sans cesse renouvelée ; elle est donc traversée tout à la fois par une continuité et un changement. Se soumettre à l'orthographe aujourd'hui, c'est s'inscrire dans un temps long, forgé depuis plusieurs siècles, mais c'est aussi s'y soumettre dans la configuration sociale contemporaine. Il faudra donc à la fois tenir compte de l'inscription du rapport à l'orthographe, de la variation des pratiques et des représentations dans le temps long de l'histoire, en examinant les héritages, ce que l'on doit à la lente construction linguistique de la France, et plus largement de la francophonie. À ce titre, une partie de mon travail trouverait place dans le champ de la sociolinguistique historique décrit par Rubio (2016), et plus particulièrement par le troisième des projets qu'elle décrit, celui d'une sociolinguistique synchronique qui chercherait à combler le manque de prise en compte de l'histoire.

Cette histoire joue par ailleurs à plusieurs niveaux, les plus visibles n'étant pas forcément les plus essentiels. On pourrait en effet s'en tenir à la détermination de l'histoire sur les formes prescrites et sur les usages. Et l'on constate, en effet, que l'orthographe officielle a évolué, sous la pression rarement de l'usage, plus souvent de l'autorité donnée ou prise par certaines élites. Mais ce n'est pas le seul lieu du changement linguistique : au-delà de la transformation des seules *formes*, ce sont les valeurs qui y sont associées, les raisonnements que l'on tient sur ces formes, les interprétations qu'on en fait, le sens qu'on leur donne qui évoluent. Ces changements sont observables dans les discours que l'on tient sur les pratiques orthographiques, mais aussi dans des variantes graphiques, dans leur circulation, les analogies auxquelles elles donnent lieu. Étudier la variation orthographique d'un point de vue historique, c'est enfin faire l'hypothèse que les variantes observées aujourd'hui s'inscrivent dans la continuité de celles observées hier, du fait en particulier de la coexistence et de la concurrence des fonctionnements graphiques, et d'une reproduction des imaginaires associées aux formes orthographiques et aux unités de l'écrit. C'était d'ailleurs le projet que j'ai conçu pour le troisième volet du projet PEON présenté en introduction. Partant de cette idée que la variation orthographique permettait aussi d'accéder aux représentations des locuteurs, à leur interprétation des fonctionnements orthographiques, mon hypothèse était que ces interprétations du système et plus largement de l'orthographe, cet investissement de l'orthographe comme espace de projection des rapports à la langue s'inscrivent dans le temps. J'y reviendrai en II.2.4. À

²⁰ De 1970 à 1984, Foucault occupera la « chaire d'histoire des systèmes de pensée » au Collège de France.

titre d'exemple, l'interprétation du e final comme marque du féminin s'est probablement construite au fil de l'histoire *à partir et en dépit* des formes : en ce qui concerne les noms d'abord, et les adjectifs ensuite, le e muet final est un mauvais marqueur du féminin, ce qui n'empêche pas les locuteurs de l'interpréter comme une marque de féminin, dans *mère* ou *poire* par exemple, alors qu'il ne le sera pas dans *père* ou *maire*. Cet exemple est également intéressant dans la mesure où le genre en français, qui est dans la grande majorité des cas *grammatical*, est très souvent interprété de façon *sexuée* ; on doit aussi tenir compte de la construction des imaginaires autour du genre grammatical si l'on veut décrire les pratiques orthographiques des locuteurs, les interprétations qu'ils construisent et partagent autour de l'orthographe.

Il serait donc possible de reconstituer une sorte de généalogie du rapport des francophones à l'orthographe, où l'on observerait des évolutions et des permanences, des héritages et des ruptures. La difficulté de la comparaison viendra de ce que, comme le rappelle Blommaert (2015) à travers sa notion de *chronotopic identities*, les identités s'inscrivent aussi dans des configurations spatio-temporelles particulières. Cela invite donc à adopter un regard sans cesse renouvelé et à se détacher des formes : les mêmes pratiques, les mêmes discours prononcés dans des lieux et des époques différentes ne renvoient pas aux mêmes réalités, car ils s'inscrivent chaque fois dans des configurations particulières. Foucault (1966 : 13-14) indique également qu'il faut veiller à ne pas faire remonter intégralement le rapport à la langue écrite actuelle aux idéologies passées : « *Nous avons beau avoir l'impression d'un mouvement presque ininterrompu de la ratio européenne depuis la Renaissance jusqu'à nos jours (...), toute cette quasi-continuité au niveau des idées et des thèmes n'est sans doute qu'un effet de surface* ». Il ajoute qu'il y est plus facile de dégager des systèmes de simultanéité, qui s'appliquent à une même époque aux divers champs scientifiques (histoire naturelle, grammaire générale, analyse des richesses) que de trouver des continuités jusqu'à nos jours.

Il y aurait sur ce point encore matière à de nombreux développements, mais qui nous éloigneraient du projet initial de cette note. À titre d'exemple, cette double détermination des faits sociaux n'est pas sans rappeler l'opposition faite entre ethnologie et histoire (Levi Strauss, 1983), entre approche synchronique et diachronique. La question au fond ici reste de savoir si la linguistique peut penser en synchronie seulement, ou si elle ne peut qu'inclure l'étude de la mise en place et de la structuration des faits qu'elle observe dans l'histoire non seulement des langues, mais aussi des systèmes de pensée et des organisations sociales. Cette question de la dimension historique de l'orthographe courra tout au long de ma note, preuve en est qu'elle est encore en train de se construire. Un temps viendra peut-être où l'on pourra penser, comme un point de vue à part entière sur l'orthographe, celui de la pratique orthographique comme *fait historique*.

Je retiens pour l'instant que la variation orthographique que l'on observe à un moment donné, dans un espace donné est à la fois unique, déterminée par l'ici et maintenant, mais elle porte aussi l'héritage sans cesse reconfiguré et réinterprété des changements et des équilibres passés, que ce soit dans les formes prescrites, dans les variantes qui émergent, et dans les significations sociolangagières qu'elles suscitent et qui les motivent. Si par la suite je distinguerai les différents éléments sur lesquels

portent ces pressions et ces changements, c'est à la fois pour reprendre les distinctions opérées dans la discipline, entre système, norme, usages et représentations (ou idéologies), et pour organiser quelque peu le propos. Ces distinctions sont des facilités pour l'analyse, des catégorisations que me suggèrent les contraintes d'une organisation dans un texte de notre réflexion, et l'habitude prise d'organiser, de classer, catégoriser. Elles ne doivent pas occulter la complexité des phénomènes, qui ne peut se résoudre à une succession de points de vue (Calvet, 2004 : 21 et suiv.)

Assez classiquement, je découperai donc notre objet d'étude, distinguant les points de vue qui lui ont été portés. Je tenterai toutefois, dans la partie II.2, de rassembler et tricoter ces points de vue pour l'analyse d'un corpus particulièrement riche de variations, révélant la très grande diffraction des formes et des interprétations portées par l'orthographe. L'étude du système par laquelle je commence présente en lui-même l'intérêt intellectuel de produire et manipuler des abstractions, de trouver une cohérence et une organisation, mais cela reste une mécanique à vide si l'on ne regarde pas aussi l'interprétation que les locuteurs font de cette langue, le sens que l'on y met quand on les produit, et celui que l'on reçoit. Et ce d'autant que ce sens n'est pas réductible aux seuls signes : il est présent au-delà des traces matérielles, par les contextes, les attendus, les projections et les désirs. Là encore, il faudra résister à ne pas se laisser enfermer dans les formes.

Si l'on s'attache à appliquer ces quelques remarques à l'orthographe, nous en déduirons que :

- l'orthographe nous est imposée de l'extérieur, mais entre en interaction avec les individus : leurs valeurs, leurs aspirations, leurs idéologies, leurs trajectoires... ;
- l'orthographe exerce une contrainte sur nos usages, à laquelle nous nous soumettons ou résistons, que nous réinterprétons et nous approprions sans cesse en la pratiquant ;
- l'orthographe est transmise par la socialisation, qui est loin de se résumer à l'école ;
- en tant que fait social, l'orthographe n'est pas seulement des pratiques, mais aussi des manières de penser et de sentir ;
- le rapport que nous entretenons à ce fait social extérieur s'inscrit dans une « chronotopie », mais est également traversé par le temps long de l'histoire.

Il s'agit là de premiers principes généraux qui guideront mon approche de l'orthographe. On peut ajouter à ces réflexions celles de sociologues et de linguistes qui ont eux aussi regardé l'orthographe comme un fait social ; ce sera aussi l'occasion de présenter la façon avec laquelle, au début de mes travaux, j'ai pensé cette dimension sociale de l'orthographe.

Du côté des sociologues et des linguistes

Wynants (1997) a dégagé un certain nombre des dimensions de l'orthographe comme fait social. L'originalité de son approche est qu'elle l'observe en sociologue des productions culturelles. Elle déploie alors différents cadres d'analyse issus de la sociologie, qui lui permettent par exemple d'insister sur les relations de pouvoir qu'il reflète, aujourd'hui et tout au long de son institution, sur les processus d'objectivation et

de subjectivation à l'œuvre, sur sa tension, devenue contradictoire, à être facteur de d'intégration (ordre moral) et/ de cohésion sociale (système de normes), et sur la transformation du rapport aux normes qu'il permet de montrer.

Ce type de lecture m'a permis d'étoffer ma vision, au départ assez simple, de ce qui faisait de l'orthographe un fait social. Elle se limitait alors en réalité à deux directions :

1. l'importance sociale donnée à la maîtrise de l'orthographe, qui m'a encouragée à entretenir dans mon esprit quelques généralités voire quelques poncifs sur la question : cette importance est totalement démesurée, l'école reproduit les inégalités sur la base de cette « science des imbéciles » qu'est l'orthographe ; la maîtrise de l'orthographe continue de déterminer ce qu'est un bon professeur, mais aussi un bon policier, un bon fonctionnaire (mais pas un bon médecin, qui peut cacher ses erreurs sous son écriture illisible (Gardin, 1999)) ; cette instrumentation de l'orthographe comme moyen de reproduction et de hiérarchisation sociale produit des exclusions, mais aussi des souffrances dans la langue et des freins à l'écriture.

C'était ainsi que je pensais le lien entre orthographe et société, bien que je ne l'aie jamais écrit. Cela m'a toutefois encouragée à mener des analyses très critiques des tests réalisés à l'entrée à l'université, dans ma thèse et dans quelques publications. Dans [4**] j'analyse ainsi le test de 1995. J'ai montré en particulier que les étudiants étaient en réalité très peu évalués sur leurs compétences à rédiger, ni même à construire des phrases : dès le second test, il n'y avait plus aucune rédaction, trop longue à corriger. Ils sont par contre évalués sur leur expérience des exercices systématiques, truffés d'exceptions, et des métatermes les plus scolaires (*principale* et *subordonnée*, *pronom personnel* par exemple), pour certains réservés aux latinistes (notion de *potentiel*, *d'irréel du présent* ou *du passé* par exemple). Cela renvoie pour beaucoup à leurs souvenirs du collège et du primaire. J'ai aussi évalué la dépendance entre elles des compétences testées, qui creuse les écarts de résultats sous couvert d'évaluation de compétences différentes (la conjugaison, les accords, etc.).

J'ai aussi dénoncé dans ce texte [4**] que le discours d'hétérogénéité masquait le constat d'un faible niveau : une classe « très hétérogène » signifiait une « mauvaise classe ». Cette langue de bois entérinait le fait que la diversité n'était pas bonne. Dans le même ordre d'idée, j'ai remarqué que le discours sur l'hétérogénéité pouvait renvoyer à plusieurs constats : les élèves ou les étudiants sont très différents les uns des autres, OU les élèves sont différents de ce que l'on voudrait qu'ils soient. J'ai enfin montré que contre toute attente, les accords des participes passés étaient ce qui posait le moins de problèmes aux étudiants ; ce qui s'est confirmé dans le test étudié en thèse. J'en ai déduit qu'à force d'être emblématique, les étudiants au moins s'y attendent et s'y préparent, finissent pas réussir les exercices à trous l'évaluant — ce qui ne présage pas nécessairement de leur pratique de l'accord dans d'autres contextes.

Cela m'a permis de décrire cette instrumentation de l'orthographe dans le processus de sélection : il est dans ces tests un outil davantage qu'un objectif à atteindre. Je présenterai en II.3 ce que cela m'invite à inventer pour la mise en place d'un cours d'orthographe en L1 SDL depuis cette année (2017-8).

2) l'examen des déterminismes sociaux, ce que j'ai fait abondamment dans ma thèse, mais aussi dans de récents articles issus du corpus IVQ [20**], [21**].

Comme beaucoup, je peux dire que je suis entrée dans la sociolinguistique avec l'idée d'une mécanique à dégager, à la manière de la sociolinguistique variationniste de Labov (1975) : prendre d'un côté des variables linguistiques, et de l'autre des variables sociales, et établir tous les croisements possibles pour trouver des corrélations, ou des absences de corrélation. Dans ce type d'analyse l'essentiel des questionnements porte sur les variables linguistiques et sociales à retenir, le sens des croisements, l'hypothèse de variables invisibles expliquant le lien ou l'absence de lien, les interprétations des liens établis.

J'ai réalisé pour cela des centaines de tableaux dans ma thèse, sur lesquels j'ai systématiquement appliqué des tests statistiques. Avec le recul, j'y vois aussi mon goût pour les chiffres, qui sont bien plus faciles à comparer que des pratiques sociales. Cela me permettait aussi de garder l'essentiel de mon travail d'analyse pour les interprétations : j'y prenais grand plaisir, et m'autorisais des libertés, posant des hypothèses diverses, imaginant des relations, filant des pistes, etc.

Dans [1**] déjà, écrit à partir de ma maîtrise (1997), j'avais réalisé des croisements entre quelques variables sociales et le nombre et le type d'accents omis, ajoutés ou substitués par les étudiants entrant à la faculté de Lettres. Je présenterai plus loin la façon avec laquelle j'ai construit ces variables linguistiques (I.5). Je n'avais montré par exemple aucun lien avec les catégories socio-professionnelles d'appartenance du chef de famille, et j'en avais déduit que la CSP n'était pas une variable pertinente. Le type de baccalauréat obtenu était en revanche assez lié au comportement orthographique des étudiants vis-à-vis des accents :

- les étudiants issus de baccalauréat littéraires étaient non seulement plutôt compétents, mais aussi en relative sécurité linguistique, « ils sont scrupuleux, sans aller jusqu'à l'hypercorrection » ;
- les bacheliers technologiques étaient sérieux mais les plus insécures ;
- les diplômés d'un baccalauréat économique étaient les plus désinvoltes ;
- les bacheliers scientifiques étaient hétérogènes dans leurs compétences, mais les plus en sécurité linguistique par ailleurs ;
- les bacheliers professionnels étaient les plus marginaux et hétérogènes, et ne permettait de dégager aucune tendance dominante.

Les garçons apparaissaient ensuite plus insécures que les filles, et le nombre de redoublements était lié à leur niveau de sécurité linguistique : les redoublants apparaissaient soit très en insécurité linguistique, soit franchement désinvoltes.

Dans ma thèse, j'ai toutefois tenté d'aller un peu plus loin, d'une part en ne me satisfaisant pas d'une seule analyse en terme de connaît/ ne connaît pas la réponse attendue (voir II.5) et d'autre part en construisant moi-même, par des analyses qualitatives, des variables non linguistiques. J'ai en particulier cherché à relier la pratique orthographique des étudiants à leur degré d'affiliation à l'université. Je n'ai toutefois pas publié ces analyses.

Récemment, j'ai repris ce type d'analyse de grands corpus pour une publication à partir du corpus IVQ [21**]. Il s'agissait alors de déterminer quelques particularités des personnes non scolarisées en France dans l'enquête INSEE, m'appuyant sur le fait que ce critère est l'un de ceux qui sert à définir l'illettrisme — ne sont considérés comme

illettrés que ceux qui ont un certain niveau de difficultés dans différentes tâches, *et* qui ont été scolarisés en France. J'ai donc décrit l'hétérogénéité sociale de cette population des non-scolarisés en France (pays de scolarisation, nationalité, langues parlées, niveau d'études, langues d'apprentissage de la lecture), et cherché les liens de certaines variables sociales (scolarisation et langues avant la migration ; expériences en France) avec leurs réponses aux tests linguistiques. J'ai en particulier montré que la moitié de cette population n'éprouvait aucune difficulté à l'écrit, ce qui permet de nuancer déjà l'association entre immigration et besoins de maîtrise de la langue. J'ai aussi montré que plus que la langue de leur scolarisation ou le temps passé en France, c'est le niveau de scolarisation qui reste le facteur le plus lié aux difficultés à l'écrit.

J'ai donc eu, et gardé un peu le goût de la manipulation des chiffres et des analyses sociolinguistiques de grands corpus, qui permettent de grandes tendances générales. Je ne l'ai toutefois toujours fait qu'à la condition de garder la maîtrise, d'un bout à l'autre, du processus : j'ai besoin de savoir comment sont comptés les effectifs, comment sont calculées les moyennes. J'ai aussi toujours utilisé des tests que je comprenais, savais faire à la main, sans logiciel de statistique (test de khi2, T de student, coefficient de corrélation de Bravais-Pearson). J'ai enfin toujours gardé une grande liberté dans l'interprétation. Mais j'ai réalisé il y a quelques années, avec douleur, combien cette liberté d'interprétation était en réalité très limitée dans les publications statistiques [19] : nous avons, sous la pression des responsables de la revue *Economie et Statistiques* rogné près de la moitié de notre texte initial, à la fois pour tenir le format imposé, et pour nous limiter à la description de comparaisons chiffrées et adoucies par les tests statistiques. J'ai failli plus d'une fois jeter l'éponge.

Mais j'ai aussi, depuis mes premières recherches, élargi ma conception de la relation entre orthographe et société, à partir d'approches plus qualitatives, mais aussi à l'appui d'une réflexion théorique. À ce titre, je souscris pleinement aux propos d'Alessio (2013 : 265), alors délégué général à la langue française et aux langues de France, pour qui « *il n'y a pas l'orthographe d'un côté et la langue de l'autre, deux systèmes qui seraient indépendants l'un de l'autre (...). De même il n'y a pas la langue d'un côté et la littérature, et l'art, et la culture, de l'autre, mais implication réciproque et permanente entre une langue et sa littérature, une langue et toutes ses productions sociales, entre une langue et la société où elle est parlée.* »

Cette dimension sociale relève en outre d'un processus dynamique, fait de conflits et de combats, que décrit très joliment Cerquiglini (2004 : 7) : « *pleine de cédilles et de fureur, l'histoire de l'orthographe française est avant tout une bataille des idées. Si la graphie est bien une représentation, elle transcrit moins des sons qu'une image de la langue, une conception de l'écriture, une théorie du signe* ».

C'est enfin ce que développe Klinkenberg (2015), à travers de très nombreux exemples, montrant tous les lieux de cette articulation entre langue et société, reproduction sociale, pouvoir, économie, etc. Son approche permet ainsi de pousser d'un cran encore la réflexion : la langue — et l'orthographe — est un objet social, mais aussi un objet de société et de politique. À ce titre, défendons avec lui l'idée qu'elle donne lieu à une politique démocratique et émancipatrice plutôt qu'autocratique et oppressante : « *la langue est faite pour le citoyen, et non le citoyen pour la langue* » (*op. cit.*, 4^{ième} de couverture). Cela suppose de convaincre encore de l'importance de

l'étude de l'orthographe, dans toutes ses dimensions sociales, tant « *la question orthographique est largement sous-estimée dans les analyses de la société contemporaine. C'est un des impensés de notre présent* ». (Alessio, 2013 : 267).

L'approche de l'orthographe comme fait social permet de replacer cet objet dans un contexte social plus large. Toutefois, une sociolinguistique de l'orthographe doit aussi s'inspirer et penser la façon avec laquelle cet objet a été travaillé en linguistique. De façon assez classique, je reprendrai pour cette présentation les habituelles catégories utilisées pour traiter des faits de langue : l'orthographe est à la fois un système, une norme, et un ensemble d'usages.

Cette organisation en trois dimensions n'est pas propre à l'orthographe. En ce qu'elle porte de façon plus générale sur les faits de langue, elle a été posée et discutée par différents auteurs. Gueunier, Genouvrier et Khomsi (1978 : 71-73) reprennent et nuancent en particulier le schéma de Coseriu (1967). Ce dernier pose la norme comme intermédiaire entre la parole, les actes linguistiques enregistrés et le système, défini par Coseriu comme l'ensemble des oppositions fonctionnelles. La norme, intermédiaire, comprend ce qui bien que n'étant pas une opposition fonctionnelle, trouve néanmoins une certaine régularité. Bien qu'ils soulignent l'intérêt d'une telle présentation, qui « dépasse le cadre binaire saussurien », Gueunier *et al.* regrettent qu'un tel schéma ne rende pas compte du dynamisme du système et de la norme ; le système comme la norme possèdent des traits de variabilité, qui sont transférés depuis la parole. Les auteurs en arrivent alors à inverser le cadre de la norme et du système : c'est la norme qui puise dans les possibilités offertes par le système, et qui offre donc le cadre le plus étroit. Si l'on prend le cas de l'orthographe, on dira donc que le *système graphique* permet d'écrire *numéro* ou *numérot*, mais que la norme impose d'écrire le premier, et que l'usage offre quant à lui un plus grand nombre encore de possibilités.

Il y a bien évidemment des liens, des discussions entre ces différents niveaux : on a vu ici que pour justifier la norme on s'appuie sur des fonctionnements graphiques, mais ce peut être aussi sur des usages passés ou présents. Pour décrire des usages on s'appuie sur le respect ou non de la norme, ainsi que de fonctionnements graphiques (c'est le cas par exemple des SMS qui reprennent et enrichissent les fonctionnements graphiques ; on l'observe aussi dans les échelles de gravité des erreurs selon les sous-systèmes concernés). Ces liens commenceront à émerger au moment de décrire et d'expliquer la variation graphique (I.5) et mais aussi dans les situations d'enseignement-apprentissage de l'orthographe, ce dont nous parlerons en II.3.

I. 3. L'orthographe comme système

L'orthographe apparaît, on l'a vu, comme une fixation, à un moment donné, d'un état du système graphique. C'est un état de surface, temporaire, devant être régulièrement modifié. Cet état est fixé comme une prescription par l'Académie française, sur l'argument d'une continuité historique des graphies, mais aussi de la prise en compte des usages — réduite trop souvent à l'emploi de nouveaux mots ou d'emprunts. Jaffré rappelle à ce titre que « les orthographes ne naissent pas normées » (2010 : 309) et remarque qu'elles ont varié dans l'histoire, et combien la polygraphie, c'est-à-dire l'existence de deux graphies officielles pour un même mot, est sinon fréquente du moins relativement courante (Catach parle de 20% des mots d'un dictionnaire, selon Jaffré, *ibid.*).

Cet état de surface établi par l'Académie vise à régler la coexistence et la cohabitation de différents fonctionnements graphiques, qui constituent ce que Nina Catach appelle le plurisystème graphique. Elle a mené, à la suite de Gak (1976), un groupe de travail dans ce sens, que l'on a appelé le groupe HESO, et qui a réuni Renée Honvault, Claude Gruaz, Jean-Pierre Jaffré et Fabrice Jejcic. Ces travaux relèvent de ce que Auroux (1998 : 225) appelle le « tournant positiviste » : l'idée de science repose sur l'élimination de la dimension normative, et prend pour objectif la description de fonctionnements. Mais cette conception épistémologique contribue surtout selon lui à ajouter une « norme technique » aux autres types de normes (morale, objective, prescriptive), et n'évacue donc pas la normativité (*op. cit.* : 273).

La notion de système renvoie à l'idée d'un ensemble de fonctionnements inter-reliés, dépendants, organisés, qui présente sinon une cohérence du moins une cohésion, une certaine puissance et un principe d'économie ; cela implique aussi de voir le changement comme une réorganisation de l'ensemble, comme une transformation des relations et des configurations. Cela repose sur l'idée qu'il est possible de dégager des régularités, des propriétés, une organisation que ce soit de l'état des connaissances d'une langue d'un locuteur ou de l'orthographe d'une langue. En ce qui concerne l'orthographe, cette idée de système s'oppose surtout à une approche par points d'orthographes indépendants, appris et enseignés sous forme de règles, de listes, d'exceptions.

Cette idée de système et de régularité est fondée sur l'idée de rationalisation. Mais cela ne signifie pas pour autant que cela aille de soi : établir un système graphique impose de faire des choix, de conscientiser des fonctionnements linguistiques, de s'entendre sur ce que l'on retient, sur ce que l'on veut coder. La mise à l'écrit d'une langue montre par ailleurs que les questions qui se posent sont bien plus que des questions techniques. C'est un des champs, on l'a vu, que privilégie Fishman (dir., 1997), Sebba (2007, 2009) et Jaffe (dir., 2012). Ils montrent combien ces expériences de mise à l'écrit de langues ont révélé d'enjeux linguistiques, identitaires et politiques. L'entreprise s'est parfois révélée si délicate qu'elle fut abandonnée, certains systèmes établis n'ont finalement trouvé aucun usager.

On trouve ici un champ de recherche passionnant. Les études réunies montrent une diversité de cas de figure²¹, et mettent à jour l'effet des idées linguistiques, des contacts de langues et des relations inégales entre les locuteurs en présence. Elles montrent aussi les conséquences sur les langues, leurs représentations, et plus largement les transformations linguistiques et culturelles que ces mises à l'écrit entraînent. Chaque fois, il apparaît qu'elles transforment la société en valorisant certaines compétences, en imposant des modèles de communication, de production et de consommation, au point parfois d'accélérer la disparition de langues et d'organisations sociales que l'on pensait préserver grâce à l'écriture (Sebba, 2007 : 79). Par ailleurs, les choix opérés par les linguistes ne sont jamais des choix neutres, et traduisent toujours non seulement leurs idéologies linguistiques, et mais aussi l'idéologie de leur communauté sociale (Jaffe, *op. cit.* : 7).

Le choix des alphabets par exemple se porte le plus souvent sur celui des communautés qui souhaitent s'imposer ou maintenir leur domination culturelle, économique et politique : l'alphabet latin dans les anciens empires coloniaux, le cyrillique en URSS, le chinois en Asie de l'Est (Fishman, 1977 : XV). Dans les sociétés postcoloniales, le choix de l'alphabet traduit aussi des proximités ou des mises à distances²² entre langues et communautés. Ainsi, dès 1989, le moldave et l'albanais remplacent l'alphabet cyrillique par l'alphabet latin pour rompre avec la domination russe (Sebba, 2007 : 81).

Fishman (*op. cit.* : XIII) cite quant à lui une conférence en 1966, financée par l'Unesco, qui encourage le choix de l'alphabet latin et déconseille l'emploi de signes diacritiques originaux. Ces derniers sont pourtant très souvent promus et investis par les locuteurs des langues en question. Ainsi par exemple les caractères spéciaux du bamileke permettent d'identifier l'unité culturelle du groupe, et de le distinguer des langues parentes (Sebba, 2007 : 131). Même en l'absence de caractères spécifiques, les locuteurs cherchent des correspondances phonographiques originales, qui permettent à la fois une identité visuelle de la langue, et une autonomie par rapport aux langues dominantes. Sebba (2007 : 84) décrit par exemple les choix orthographiques en créole haïtien, qui visent à établir une plus ou moins grande distance avec le français (*créole / kreyòl*²³). On trouve les mêmes discussions au moment de la mise à l'écrit des variétés plus ou moins proches d'une langue établie (le sarde par exemple (Contini, 2013), ou le français acadien (Jejcic, 2010)). Les principes de correspondances phonographiques adoptés par les Gallois par exemple permettent du premier coup d'œil d'identifier les noms de villes galloises, et soulignent au passage que la recherche d'économie ou de fonctionnalité n'est pas l'argument prioritaire : on trouve par exemple sur l'île

²¹ Je ne résume pas l'ensemble des situations décrites, mais relève pour illustration les langues concernées dans Fishman, 1977 : l'apache, le chinois, l'hébreu, le hollandais, le norvégien, l'irlandais, le yiddish, le hausa, le pidgin de nouvelle Guinée, le navajo. Jaffé quant à elle a travaillé sur le corse, et Sebba sur le jamaïcain, le haïtien.

²² Sebba (2007 : 112) développe alors une analyse des types de distance entre les langues : la distance à l'oral, permettant une plus ou moins grande intercompréhension (abstand), et la distance graphique (ausbau) qui peut cultiver des proximités ou au contraire des différences entre les langues et les variétés de langues.

²³ À noter ici que les graphies les plus autonomes du français sont proposées par des linguistes nord-américains, et traduisent donc davantage un conflit d'influences sur l'île (française/ nord-américaine) qu'une véritable volonté d'aider à l'émancipation des haïtiens.

d'Anglesey, la ville de *Llanfairpwllgwyngyllgogerychwyrndrobwlllantysiliogogoch*²⁴. L'histoire de certaines régions, passées d'une influence à une autre, explique enfin le cas du Sranan Tongo, créole à base anglaise du Surinam, parlé et écrit aussi aux Pays-Bas, qui dispose de pas moins de quatre orthographes différentes en usage (Sebba, 2007 : 66).

Le fait que dans beaucoup de cas, on impose un modèle d'écriture alphabétique, qui repose sur la transcription de phonèmes, a également conduit à entretenir et à diffuser l'idée qu'il s'agit là un système idéal et supérieur d'écriture. Or pour Sebba (2007 : 7), le rêve d'une écriture transparente tourne vite au cauchemar quand on ne tient pas compte des facteurs psychologiques, sociaux et politiques. Cela explique aussi pour lui (2007 : 17) la centration de l'analyse structurale sur la phonologie. Sebba y voit un ethnocentrisme, ce que Bachelard appellerait un obstacle épistémologique. Coulmas (2013 : 6) va jusqu'à considérer que c'est parce que la linguistique a été menée par des scripteurs alphabétisés dans des langues à correspondance phonographique que l'on a autant insisté sur la notion de phonème, qui permet de retrouver l'idée que la langue consiste en un assemblage d'unités discrètes sur un axe linéaire (extension dans le temps pour l'oral, extension dans l'espace pour l'écrit). C'est une des raisons qui expliquera aussi que l'on a longtemps minoré la dimension sémiographique de l'orthographe (I.3).

Dans le champ de la recherche francophone, les études sont moins nombreuses, mais on compte quelques études sur la mise à l'écrit de langues africaines comme le soninke et le peul par Galtier (1994), Humery (2012), Leconte (2015). On observe également dans ces trois études l'influence des idées linguistiques et des usages de l'écrit en Europe, y compris à travers la participation des diasporas à l'élaboration et à la diffusion des systèmes graphiques.

On peut y ajouter l'examen de la description et de la mise à l'écrit des langues autochtones dans les contextes de colonisation (Zwartje *et al.*, 2004), auquel j'ai participé avec Céline Amourette et que Errington (2008 : 3) résume comme un processus de « réduction de la parole à l'écrit » (« reducing speech to writing »).

Céline Amourette et moi avons analysé quatre grammaires du swahili écrites par des « Pères blancs » entre 1885 et 1944 (textes [15] et [16**]). Ces textes relèvent d'exo-grammaticalisations (Auroux, 1992 : 28), critère qui mériterait au passage d'être repris pour analyser les expériences de mise à l'écrit des langues, distinguant celles qui sont menées de façon endogène de celles qui sont menées par des locuteurs extérieurs ; les deux processus fondant sans doute des choix différents ([16**] : 36). Ces grammaires reflètent l'état des connaissances grammaticales de ces missionnaires, ainsi que la représentation qu'ils se font de la langue et des locuteurs du swahili. En utilisant l'alphabet latin, mais aussi les catégories grammaticales issues de la tradition européenne et certaines idéologies linguistiques en vigueur²⁵, ces grammaires participent également du rapatriement de ces langues au sein de l'aire d'influence

²⁴ Ce qui signifie L'église Ste Marie au creux des noisetiers blancs près du tourbillon rapide et de l'église St Tysilio de la grotte rouge. Sur le panneau indicateur à la gare, ce nom est sous-titré de sa prononciation « à l'anglaise » : llan-vire-pooll-guin-gil-go-ger-u-queern-drob-ooll-llandus-ilio-gogo-goch.

²⁵ telles que par exemple l'existence dans une littérature écrite d'un beau et correct parler [15], l'organisation des formes verbales en temps morphologiques [15], le purisme et la négation de la variation [16** : 42], etc.

européenne, qui n'est rien d'autre qu'un prolongement du processus de colonisation et de partage du monde. Plus largement, en œuvrant à la diffusion du swahili parmi les missionnaires, elles concourent à faciliter la communication, objectif inséparable de celui de contrôle des territoires sous influence coloniale (Fabian, 1986 et [16**] : 31).

Parmi les nombreuses analyses²⁶ qu'elles ouvrent, figure la question de la mise à l'écrit du swahili, qui pourrait elle aussi être envisagée comme une façon d'assurer le contrôle de la langue et de ses usages (choix de la variété [16**], diffusion d'écrits administratifs, presse, etc.). Cette interprétation rejoint l'analyse de Foucault (1971 : 10) pour qui les institutions ont toujours cherché à encadrer fermement les discours (voir *infra*). Le choix de l'alphabet latin s'explique quant à lui pour partie par leur lectorat — ces grammaires sont écrites pour de futurs missionnaires — mais s'inscrit aussi contre l'influence arabe et musulmane — le swahili étant écrit jusqu'ici en caractères arabes ([16**] : 35-36). Leurs choix de transcriptions sont présentés par trois d'entre eux sans aucune argumentation, et révèlent le filtre²⁷ de la phonographie française ou latine, mais aussi le choix d'une variété de swahili ([16**] : 41). Seul l'un d'entre eux, Sacleux (1909), a conscience des difficultés soulevées [15 : 165]. Nous avons d'ailleurs montré l'influence des idées linguistiques émergentes en Europe sur cet auteur [16**], influence que l'on retrouve dans ses choix orthographiques : l'importance qu'il accorde dans son texte à la description phonétique de la langue montre qu'il a bien conscience de construire un système phonographique différent de ceux établis pour les langues européennes. Là encore, ces conclusions rejoignent les discussions menées par Sebba sur l'œuvre des missionnaires dans la mise à l'écrit des langues (2007 : 24, 79).

Je n'irai pas plus loin sur cette question pour l'heure, mais je retiens combien la notion de système graphique est loin d'être seulement une façon de *décrire* des usages graphiques, mais permet de décrire aussi les processus de sélection, de contrôle, d'instrumentation et de minoration qui sont faits des langues et de leurs variétés au moment de leur mise à l'écrit et plus largement dans leur usage.

I. 3.1. Langue orale et langue écrite

I. 3.1.1. L'écriture comme encodage de l'oral

Un certain nombre de locuteurs, y compris parmi les plus lettrés, pensent naïvement que mettre une langue à l'écrit, c'est seulement coder, au moyen d'un alphabet ou d'un ensemble de signes, des unités de l'oral — que ce soient des phonèmes (écriture alphabétiques), des syllabes (syllabaires) ou des morphèmes (idéogrammes). Nous venons de voir la vitalité de cette conception dans la mise à l'écrit des langues. Ferreiro (2002) rappelle les conséquences que cela a eu, et continue d'avoir sur l'enseignement

²⁶ Nous listions en 2012 les pistes suivantes d'analyse, qui restent pour partie à explorer : la collecte des données par les missionnaires, le choix des informateurs, l'analyse et la transcription des données, le choix des variétés décrites, la question de la normalisation et de la standardisation, le rapport à la variation, le choix des exemples, ou encore la visée didactique, la rédaction d'exercices linguistique, le choix et l'organisation de lexiques, la traduction, etc.

²⁷ Calvet (1996 : 14) souligne combien ce filtre a fait obstacle à la compréhension des textes mayas : « l'impérialisme culturel apparaît ici dans sa variante phonétique ». On retrouve le même obstacle épistémologique dans la confusion entre « sons » et « lettres » chez Bopp, et plus largement sur le marché mondial de la linguistique à la fin du XIX^{ème} siècle (Bergounioux, 1984 : 9).

de la lecture et de l'écriture des langues alphabétiques : lire a été longtemps vu comme un déchiffrement ou un décodage ; écrire comme une copie ou un encodage.

Cette représentation de ce qu'est le système graphique d'une langue s'appuie sur une des fonctions sociales des premières écritures, qui a été aussi de conserver la parole, que ce soit pour des traités, des discours, des actes de propriété, des registres commerciaux, etc. autant de faits à consigner. C'est vrai en particulier pour le français : le latin fut longtemps conservé et entretenu, en particulier par la réforme carolingienne, pour la langue littéraire « noble » (Auerbach, 2004 [1957]), c'est-à-dire à destination des lettrés. Si on trouve très tôt une littérature en langue vernaculaire, elle est mise en place seulement pour des textes destinés à être lus en public, ainsi que pour son archivage et sa conservation ; « La fonction de l'écriture est de « conserver la parole et de la rendre comme un dépôt » (Destutt de Tracy, 1817-1818, TII : 423, cité par Rastier, 1972 : 143).

Mais l'argument de l'antériorité de l'oral sur l'écrit n'explique pas à lui seul la persistance d'une conception de l'écrit comme transcription de l'oral. Il faut y voir aussi la conséquence d'un ethnocentrisme occidental qui a nourri pendant longtemps l'idée que l'écriture alphabétique serait la forme la plus aboutie des systèmes d'écriture. Dès le XVII^e siècle, certains idéologues comme Antoine Destutt de Tracy²⁸ ont été jusqu'à théoriser la supériorité des écritures les plus phonographiques, celles qui rendent compte le plus fidèlement possible le rapport des signes écrits aux unités de l'oral. Ce député révolutionnaire fut chef de file des « idéologues » sous Napoléon, puis membre de diverses académies scientifiques. Messling (2016, cité par Droit 2017) écrit de lui :

« Selon [Antoine Destutt de Tracy], à partir du moment où une nation avait choisi un système d'écriture, elle restait prisonnière de celui-ci et renonçait, comme dans le cas du chinois, à atteindre la forme la plus évoluée de la civilisation humaine. (p. 86 de l'ouvrage de Messling) ».

Rastier (1972 : 143) raconte quant à lui qu'Antoine de Destutt s'attache dans ses écrits à classer différents types d'écriture selon leurs avantages et leurs inconvénients pour la communication de la connaissance. Il est à la recherche du type d'écriture qui satisferait aux conditions de la connaissance (p. 145). Puis il critique l'écriture en hiéroglyphes, et montre en quoi elle est imparfaite. À propos de l'écriture alphabétique, qui transcrit seulement les sons de la langue sans se préoccuper des idées que les langues expriment, il dit qu'elle « n'est autre chose que nos notes, auxquelles on ajouterait des consonnes » (Destutt 1817-18, TII, 288). Il imagine alors un système de notation des sons qui transcrirait chacune des qualités du son (les traits infrasegmentaux donc, tels qu'ils ont pu être retenus pour l'écriture du coréen) : 20 consonnes pour les articulations, 17 voyelles pour les voix, 2 accents pour les tons, 4 chiffres pour les durées. Ce système est avancé pour le français, mais pourrait selon lui s'adapter à toutes les langues moyennant quelques aménagements mineurs (Rastier, 1972 : 147, Destutt TII : 355).

²⁸ Je me réfère ici au compte-rendu de Messling par Emmanuel Droit, qui cite abondamment Destutt de Tracy et commente ses positions idéologiques (Emmanuel Droit, 2017). Je m'appuie aussi sur Rastier (1972) qui a aussi étudié les écrits de cet auteur.

Il en vient donc à critiquer nos écritures alphabétiques, qui ne transcrivent qu'imparfaitement la langue orale, et pointe en particulier trois défauts : l'hétérogénéité (signes graphiques pris ici ou là), l'équivocité (un même signe pour plusieurs sons, et inversement), l'absence de représentation (certains sons ne sont pas écrits, certains signes ne renvoient à aucun son). Il en conclut qu'il ne peut y avoir d'écriture sans le son. Destutt de Tracy adhère ainsi au mythe d'une écriture parfaite, qui serait la plus fidèle transcription de la langue orale.

Ces entreprises utopiques ont pourtant été évacuées dès Saussure (1916 : 56-57), qui parle même de « piège » (*op. cit.* : 45-47). Arrivé (2015 [1993]) présente quant à lui quelques expériences, parfois des plus cocasses, d'écriture phonologique : l'orthographe phonétique d'Honorat Rambaud (1578) (p. 65 et 169), mais aussi, pour tourner en ridicule ce mythe, l'orthographe d'apparat du Collège de Pataphysique (p. 139). On pourrait noter aussi l'alphabet « alfonic » de Martinet (p. 157), qui visait quant à lui à faciliter l'entrée dans la lecture des jeunes enfants.

De telles entreprises reposent sur une première naïveté : que la langue orale soit suffisamment homogène et stable pour permettre de la fixer au moyen d'unités discrètes, univoques. On mesure ici la différence fondamentale entre le phonème et le graphème, en dépit de l'intention, pour Catach (1980 : 27), d'asseoir la notion de graphème par analogie au phonème (voir *infra*).

On retrouve par ailleurs dans les entreprises de comparaison des systèmes graphiques, le postulat selon lequel les langues et leurs outils vont s'améliorer, et que le développement de l'écrit va dans le sens des écritures alphabétiques, c'est-à-dire supposées plus fondées sur l'oral. On a ainsi longtemps pensé, jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle au moins, que l'on est passé progressivement de pictogrammes à des idéogrammes puis à des systèmes syllabiques, puis à des alphabets. Il n'est pas innocent que les systèmes les plus « aboutis » sont ici ceux des langues européennes, à commencer par le latin ou le grec. Elles sont même, en tant qu'écritures « pleines », jugées supérieures à des écritures défectives comme celle l'arabe ou de l'hébreu. C'était la position de Gelb (1973 [1952]) qui avança la supériorité des systèmes alphabétiques sur les autres pour le seul fait qu'ils sont selon lui les plus phonographiques. C'était bien avant lui déjà le cas de Rousseau (Calvet, 1996 : 9). Ces travaux sont souvent le fait d'anthropologues ou d'historiens, parmi lesquels Gelb et mais aussi Goody (1979 [1977]) sont les plus connus. L'idéologie raciale et la conception de ce qu'est l'efficacité orthographique qui sous-tendent ces hiérarchies ont d'ailleurs été abondamment commentées (Bornand et Leguy, 2013 : 90 et suiv. ; Sebba, 2009).

Ces travaux n'ont pas seulement été critiqués pour leurs postulats idéologiques, mais ils ont aussi été contredits, y compris à l'appui de faits anciens (Ferreiro, 2002 : 56) : on ne peut établir la supériorité d'un système sur un autre. Cette idéologie a produit — et produit sans doute encore — de nombreux dégâts. Olson (2010 [1998], cité par Ferreiro) raconte que les Américains s'étaient fixés pour objectif de fournir au japonais l'écriture alphabétique de leur langue, indissociable pour eux de la démocratie, de la science, du progrès. On a évoqué le choix majoritaire des écritures alphabétiques pour mettre à l'écrit les langues des pays colonisés. Plus généralement encore, on observe depuis plusieurs millénaires une généralisation du principe d'écriture alphabétique, qui a réduit la diversité des systèmes d'écriture et qui explique que la

plupart des langues sont écrites au moyen d'alphabets importés. Ferreiro (2002 : 60) rappelle pourtant que :

« les écritures originales sont parfaitement adaptées aux langues pour lesquelles elles ont été créées. Ces écritures originales sont peu nombreuses, il n'y en a pas plus de quatre ou cinq. La plupart des écritures utilisent des écritures d'emprunt ».

Tous ces travaux ont donc en commun de poser la relation à l'oral comme première et/ou meilleure dans la genèse et le développement des systèmes d'écriture. Cette position apparaît je l'ai dit relativement courante et résistante, y compris dans l'opinion commune (Calvet, 1996 : 8). Pourtant, on observe de façon tout aussi fréquente et récurrente l'idée qu'un système d'écriture est plus « riche » ou « élaboré » quand il ne se contente pas d'unités biunivoques avec l'oral, mais développe des fonctionnements autonomes. La terminologie anglophone me semble bien l'illustrer : Sebba (2007 : 19) indique que les écritures les plus phonographiques telles que l'espagnol ou le finnois sont qualifiées en anglais de *shallow* — superficielles — quand les moins phonographiques, telles que l'hébreu ou l'anglais, sont qualifiées de *deep* — profondes.

On pourrait donc voir un conflit entre deux idéaux. D'un côté, on l'a vu avec Destutt de Tracy, on trouve l'idée que le meilleur système graphique possible est celui qui est le plus fidèle à la langue orale. Mais il s'oppose, de l'autre côté, à l'idée qu'une orthographe trop transparente serait une orthographe vulgaire, impropre à accéder aux sens les plus subtils de la littérature et de l'écrit — position exprimée au moins depuis le XVI^{ème} siècle pour le français par les défenseurs des graphies étymologisantes, ou historiques. Mais, on le verra, c'est pourtant moins un conflit qu'une ambivalence, un balancement constant entre ces deux positions contradictoires (voir aussi *infra* l'opposition entre autonomistes et phonocentristes, ainsi que Arrivé, [1993] 2015 : 32-41). Ce débat explique pour le français l'enchevêtrement des fonctionnements graphiques. Mais il dépasse aussi largement le cas du français : la réforme de l'allemand par exemple convoque les mêmes arguments ; le débat a également été très vif sur le chinois, pour lequel Mao lui-même aurait souhaité imposer le *pinyin* (Calvet, 2018 : 151). Chaque fois, il apparaît que la question du lien entre l'orthographe et la langue orale reste éminemment politique, idéologique, controversée.

On retiendra là encore que la mise à l'écrit d'une langue ne s'est jamais résumée en une codification de l'oral ; l'écriture en tant que technologie implique chaque fois d'agir sur la langue et de la penser : « Une langue écrite n'est pas une langue orale transcrite, c'est un nouveau phénomène linguistique et culturel » (Hagège, 1985). Dans tous les cas, cette construction prend appui sur les langues orales que l'on met à l'écrit, mais produit aussi des fonctionnements spécifiques.

« L'économie de l'orthographe s'inspire donc de celles des langues parlées. Elle n'en est pas pour autant une réplique fidèle mais plutôt la superstructure. Dans toute communauté linguistique à tradition écrite, les formes graphiques ont acquis une stabilité relative qui n'empêche pas leur prononciation de varier. Cela confirme que la fonction majeure de l'orthographe n'est pas de noter avec précision la prononciation. Sa raison d'être est ailleurs. En créant des éléments homologues à ceux de l'oral, eux-

mêmes au service d'un message, l'orthographe cherche à saisir le principe d'une structure formelle capable de véhiculer du sens. » (Jaffré, 2005 : 24)

I. 3.1.2. La relation au sens linguistique

On appelle sémiographie le second fonctionnement présent dans toute écriture, qui implique une relation entre l'écrit et le sens linguistique, sans le truchement de l'oral : « *toute orthographe a pour but de rendre visible le sens linguistique et, de ce point de vue, elle est une écriture de signes ou sémiographie* » (Jaffré et Pellat, 2008 : 9). Cette relation au sens a donné lieu à d'autres utopies, symétriques des écritures phonographiques (*ibid.*).

C'est aux premières écritures — sumérien, égyptien, maya — que l'on pense d'abord quand on parle de relation au sens. On imagine que les signes écrits sont d'abord des dessins, des pictogrammes. Les idéogrammes chinois relèvent également de cette iconicité. Mais le lien entre le signe et ce qu'il désigne s'est très vite transformé à l'écrit, et la relation est devenue abstraite. L'écriture d'un mot fait alors sens dans son ensemble. Il a une « figure », comme le remarquait déjà Bossuet au XVII^{ème} siècle (cité par Jaffré et Pellat, 2008 : 14). C'est vrai pour un hiéroglyphe ou une marque de vêtements de sport, mais cela vaut aussi pour des écritures alphabétiques, pour des mots aussi simples que *piano* ou *herbage*.

C'est un fonctionnement adapté à la communication visuelle. Le premier de ces principes sémiographique est le blanc graphique ou la ponctuation. Quand Queneau commence son roman *Zazie dans le métro* par « doukipudonktan », on réalise le bénéfice, pour la communication écrite, de ces marques qui s'ajoutent à la transcription de l'oral. Ainsi l'orthographe « *donne des indications beaucoup plus complètes non seulement sur les catégories grammaticales, mais même sur la segmentation de l'énoncé et son analyse en constituants de nature différente* » (Arrivé, 1993 [2015] : 17). Je défendrai quant à moi ci-dessous l'idée que ce principe est davantage encore qu'un moyen de marquer des « constituants » de la langue, qu'il est un moyen essentiel de la relation des sujets — qu'ils soient lecteurs ou scripteurs — à la langue écrite.

C'est cette composante sémiographique qui explique que l'on a tant de mal à modifier les orthographes des langues alphabétiques : les mots font image, à tel point qu'un locuteur lettré ne voit même pas que certains dérogent aux règles générales de la phonographie du français tels *parasol*, *examen*, *seconde* ou *enorgueillir*. Cela a conduit aussi à survaloriser les principes graphiques et les normes orthographiques — le mot *est* sa forme orthographique prescrite ; la langue *est* son orthographe —, et à très mal délimiter leurs rapports avec les autres composantes de la langue que sont la morphologie, la syntaxe et la sémantique. Nous verrons les effets de ces confusions dans les discours recueillis sur l'orthographe (II.1).

Cette survalorisation de la composante orthographique est plus généralement alimentée par le fait que l'écrit est, en Occident du moins depuis des siècles, la forme haute des langues, dans une situation diglossique assez ancienne (Bergounioux, 2013 : 136). C'est particulièrement vrai chez ceux qui pensent la langue : les linguistes — y compris moi-même — sont des « super lettrés », sélectionnés sur leurs compétences et leur maîtrise de l'écrit, dans des milieux sociaux et professionnels organisés et légitimés par ces prescriptions de la langue écrite — qui dépasse bien entendu la seule orthographe, mais où elle n'en occupe pas moins une place de choix. Saussure a certes

critiqué cette survalorisation de l'écrit, en rappelant l'antériorité de l'oral sur l'écrit, que ce soit d'un point de vue historique ou d'un point de vue individuel, et le fait que l'écrit n'est jamais qu'une possibilité des langues, mais en rien une nécessité. Le travail sur l'oral n'en mettra pas moins des décennies à s'imposer, et reste encore largement limité à un cercle de linguistes (Benveniste et Chervel, 1969). Cette prévalence donnée à l'écrit est historique et culturelle, mais si dominante dans un Occident lui-même dominant qu'elle passe pour universelle (Bornand et Leguy 2007). Cela a nourri des réflexions portées au sein des *litteracy studies* et des *new literacy studies* (Fraenckel et Mbodj, 2010). On connaît peut-être moins les effets que les prescriptions orthographiques ont pu avoir sur la langue orale elle-même, que je réunirai ci-dessous sous le nom d'effet Buben.

Mais l'effet de l'orthographe sur la langue est pour moi beaucoup plus général. Je développerai cette idée au fil de ce texte ; mais je peux déjà initier la réflexion en posant l'hypothèse que le fait d'avoir écrit, par erreur d'abord, le mot *nénuphar* avec *ph* a pu contribuer à faire évoluer le rapport que l'on entretient avec cette fleur, devenue peut-être plus rare, plus noble, plus précieuse, au même titre que le *lys*, le *rhododendron* ou l'*orchidée*, et un peu moins commune ou familière que la *jonquille*, la *primevère*, la *rose* ou la *tulipe*.

I. 3.2. Le plurisystème graphique

Toutes les orthographe reposent donc sur un double fonctionnement, sémiographique et phonographique (Jaffré, Pellat, 2008 : 10). D'une part en effet « *le principe de bi-univocité absolue [entre unités de l'oral et de l'écrit] est rarement appliqué dans les orthographe traditionnelles* » (Arrivé, 1993 [2015] : 20) ; d'autre part « *la sémiographie n'est pas une condition suffisante de l'orthographe, essentiellement parce qu'elle ne peut à elle seule fournir une base opérationnelle* » (Jaffré, Pellat, 2008 : 9). C'est de la coexistence et de l'interaction entre ces deux principes généraux que naissent toutes les orthographe du monde. Certains spécialistes voient une simple coexistence de ces principes, prenant appui par exemple sur le japonais qui utilise des phonogrammes (*kanas*) et des idéogrammes d'origine chinoise (*kanjis*). Mais je préfère, avec Jaffré et Pellat (*ibid.*) ou Jaffré (2007 : 17) parler de mixité, en particulier pour le français, afin de rendre compte des interactions entre phonographie et sémiographie.

La diversité de ces fonctionnements s'explique en partie par l'histoire des systèmes d'écriture, qui n'est en rien linéaire : certains fonctionnements ont été utilisés, abandonnés, repris. Ferreiro (2002 : 62) prend l'exemple des séparateurs de mots, et montre que l'évolution de leur usage traduit des changements sociaux. Au départ on atteste l'existence de séparateurs chez les Grecs ; les Romains les reprennent avant de les supprimer quand ils réalisent que les Grecs avaient fini par les abandonner. Pendant un moment, il n'y a plus de séparateurs ni de ponctuation : c'est au lecteur de mettre le ton au moment d'interpréter le texte dans une lecture publique à haute voix, comme un musicien interpréterait une partition sans indication de nuance ni de tempo.

On observe ensuite une certaine démocratisation de la lecture chez les Romains, en particulier à travers le développement de l'éducation. Il devient alors nécessaire de guider les lecteurs non formés à ce système d'interprétation, pour leur permettre une lecture autonome. Les séparateurs et la ponctuation apparaissent donc, mais pris en charge cette fois par les auteurs et non plus par les lecteurs-interprètes. Cette conception

de l'écrit est celle qui vaut jusqu'à aujourd'hui : la lecture est solitaire, silencieuse, pour soi. Cet exemple souligne combien les principes graphiques traduisent et entretiennent des aspects culturels de l'écriture, et plus largement une organisation sociale : la construction de ce qu'est un auteur, un lecteur, un texte. Pour Ferreiro, ce processus est toujours en cours :

« une des fonctions sociales de l'écriture non ponctuée était de permettre à un groupe restreint de lecteurs de multiplier les lectures potentielles. Plus la méfiance vis-à-vis du lecteur est grande, plus on introduit de marques dans le texte. Si l'on considère que la ponctuation sert de guide à l'interprétation, il est facile de constater qu'à notre époque, il y a une surabondance de moyens graphiques pour orienter la lecture (encadrés, typographies, fonds de différentes couleurs, etc.). Ceci est particulièrement visible dans les manuels scolaires. » (Ferreiro, 2002 : 62).

En linguistique française, c'est Nina Catach (1980²⁹) qui a élaboré, à la suite de Vladimir Gak (1976), le modèle le plus cité aujourd'hui pour décrire les différents fonctionnements en œuvre dans l'orthographe du français, théorisé et popularisé sous le nom de *plurisystème graphique*. Son inspiration structuraliste y est claire : elle décrit la conjonction de différents systèmes, et dégage le *graphème*, unité de base du système graphique défini à la manière structuraliste comme la plus petite unité distinctive de l'écrit. Cela lui permet de dépasser la notion de lettre : le matériau graphique qu'est l'alphabet permet différentes configurations d'unités, composées d'une, deux ou trois lettres, et formant les premières unités de l'écrit d'une langue comme le français. Cet aménagement du matériau graphique s'explique historiquement : le français a choisi d'adapter le matériau graphique du latin, et cette adaptation a créé certains aménagements historiques : apparition de la distinction entre j et i, entre u et v, apparition des accents, de la cédille, de l'apostrophe... J'y reviendrai en I.3.3.

La notion de graphème est construite sur le modèle de celles de phonèmes, prolongeant à l'écrit l'idée de système, de combinatoire, d'articulation. On a souligné plus haut les limites de cette analogie : le graphème est une unité « matérielle », stable, délimitée, ne présentant qu'une diversité calligraphique, ce qui est très différent de l'hétérogénéité portée par le phonème. La variation calligraphique porte sans conteste une charge sociale, culturelle et identitaire importante. Les typographies et calligraphies manuscrites sont par exemple différentes en France et en Angleterre, et sans doute aussi selon le genre textuel. Mais il me semble que c'est dans la variation orthographique que l'on trouve l'essentiel du rapport à la langue et la significativité sociale portée par les graphies. Cela me semble plus vrai encore aujourd'hui, où l'écriture manuscrite est de plus en plus remplacée par la typographie. Les adolescents qui usaient de procédés calligraphiques dans leurs petits mots, usent maintenant, d'émoticônes et de procédés graphiques « sms ». Les choix graphiques portent à présent toute la significativité sociale.

Il reste que ce passage au typographique a des conséquences sur l'analyse de la variation orthographique que je mène. D'une part le passage au clavier a pu exposer des scripteurs que l'on pensait au dessus de tout soupçon, qui masquaient dans une

²⁹ Nous faisons ici référence à l'ouvrage paru en 1980, qui rassemble ses conceptions, mais d'autres publications ont précédé cet ouvrage universitaire, dès le début des années 1970.

calligraphie imprécise leurs doutes ou leurs incompétences (les médecins évoqués par Gardin, 1999 par exemple). Mais d'autre part il réduit aussi la variation orthographique : le travail que j'ai mené sur les accents ([1**], [2]) de même que l'étude de Lucci et Millet (1994), ou celle de Millet (1989, 1990) sur la prise de notes, etc. ne sont possibles que si les corpus sont manuscrits.

En outre, la notion de graphème est essentiellement construite sur la base de la phonographie. Elle est donc dans l'ensemble aisée à dégager et à justifier pour les phonogrammes, et l'on n'aura pas de mal à distinguer les graphèmes de *colibri* ou de *cheval*. Elle devient en revanche bien moins opératoire pour un certain nombre de graphèmes non phonographiques, et dès lors que s'entremêlent les fonctions phonographiques et morphologiques. Le mot *indien* par exemple compte-t-il 3 ou 4 graphèmes ? Tout dépend si l'on considère *ien* comme un seul graphème, ou comme deux *i* + *en*. La seconde solution présente l'intérêt de montrer l'alternance en /*enne* qui suit les alternances *an/ane* (*partisan / partisane*), *on/onne* (*mignon/ mignonne*), mais c'est souvent l'opposition *-ien / -ienne* que l'on met en avant, rechignant à voir dans ce *en* seul un phonogramme du son /*ɛ̃*/.

La notion de graphème doit également être dépassée dès lors que l'on souhaite analyser des séquences graphiques qui correspondent à des régularités morphographiques : bien que portées par des phonogrammes, partiellement ou entièrement, les graphèmes font moins sens isolément qu'ensemble. Ainsi les préfixes et les suffixes trouvent-ils une régularité dans une combinaison de graphèmes, unité qui dépasse le graphème, et renvoie au morphème lexical : *-ment, -ie, -tion, -ière ; pré-, auto-, anti-, extra-...* J'y reviendrai.

Pour Catach toutefois, les phonogrammes constituent le centre du plurisystème, en particulier dans un schéma assez connu de cercles concentriques, le cœur étant la phonographie, puis la morphographie et enfin les graphèmes les moins motivés par l'oral (1973). Cela lui vaut jusqu'à aujourd'hui d'être qualifiée de « phonocentriste », ce qu'on n'a pas manqué de lui reprocher (Arrivé, 2015 [1993]). Bien qu'elle ait ensuite sensiblement corrigé ses propos sur ce point, elle n'a pas pour autant réussi à mettre au même niveau la dimension sémiographique et la dimension phonographique de l'écriture, en particulier en raison de la place qu'elle accorde au graphème. L'idée de systèmes imbriqués fait de l'orthographe une combinatoire, un assemblage d'unités, et ne rend pas compte des aspects iconiques de l'orthographe, le fait qu'un mot ou une partie de mot fasse image dans son ensemble, image qui ne se résout pas à la somme de ses parties. Je présenterai les critiques faites à ce phonocentrisme à la suite de cette présentation du plurisystème.

I. 3.2.1. La phonographie

Définition

Je l'ai dit, toute écriture a une composante phonographique, qui consiste en la relation entre les unités non significatives de l'écrit et de l'oral. On décrit ces fonctionnements en fonction des unités de l'oral qui sont codées : les syllabes (syllabaires du japonais,

même si ce système n'est pas le seul utilisé), les phonèmes (écritures alphabétiques « pleines » comme la majorité des phonographies du monde, tous alphabets confondus : latin, cyrillique, arabe, coréen, etc. ; Jaffré et Pellat, 2010 : 13), les consonnes seulement (écritures défectives comme l'hébreu et l'arabe ; ce dernier notant néanmoins les voyelles longues), les traits infrasegmentaux (le coréen), les traits suprasegmentaux (l'espagnol par exemple note les accents toniques dans certains cas). C'est cette relation, on l'a vu, qui fonde la notion de graphème. Les langues alphabétiques sont celles qui permettent de rendre compte au plus près des phonèmes d'une langue ; mais elles ne sont pas non plus des transcriptions très fidèles de l'oral ; on l'a vu de façon générale, mais c'est vrai aussi quand il s'agit de rendre compte de phénomènes tels l'accentuation, le *e* caduc ou les liaisons. On ajoutera que la notion de syllabe orale ne correspond pas non plus à la notion de syllabe écrite ; on y reviendra en II.3.

Maitriser la phonographie d'une langue implique donc non seulement une conscience phonographique, mais aussi de sélectionner les unités de l'oral à transcrire, et de les réinterpréter en vue de leur mise en correspondance avec des unités de l'écrit. Il ne s'agit jamais d'une simple transcription, mais toujours d'une abstraction et d'une reconstruction. En français, ce passage de l'oral à l'écrit se fait le plus souvent, dans le développement langagier des individus, à l'envers : les phénomènes oraux sont pensés à l'appui de leur transcription phonographique — le *e muet* est pour beaucoup de locuteur une lettre qui ne s'entend pas plutôt qu'un *e* caduc, la syllabe est d'abord pensée comme syllabe graphique, il y a confusion entre voyelle orale et voyelle graphique, etc. Il est ainsi essentiel de prendre en compte, au moment de chercher à faire correspondre l'analyse linguistique du système et l'analyse de ses usages, le fait que l'ordre de causalité de la relation oral-écrit est souvent inversé chez les locuteurs. Benveniste et Chervel (1969) vont jusqu'à parler à ce titre de « mensonge orthographique ». C'est aussi ce qui explique l'effet Buben (*infra*). J'y vois quant à moi l'importance du rapport sémiographique à l'écriture, central y compris dans ses fonctionnements les plus phonographiques. J'y reviendrai.

Transparence

La plus ou moins grande distance entre l'oral et le système graphique selon les orthographes justifie que l'on décrive la phonographie en termes de *transparence* ou de *consistance* de la relation phonie-graphie. On dira ainsi que l'espagnol ou le swahili sont des langues plus transparentes que le français ou l'anglais, qui est la langue la moins transparente décrite par Jaffré (2005 : 26). Il est en effet quasiment impossible de prévoir la prononciation d'un mot écrit jamais vu ni entendu en anglais, à la fois du fait de relation non bi-univoque entre phonèmes et graphèmes (*cat* VS *car* ; *lock* VS *ball* VS *of* VS *love*) et du fait de l'accent tonique, qui n'est pas marqué à l'écrit (comment deviner l'accent tonique de *diversity*, *orange*, *catholic*, *beginning* ? – et comment éviter les transferts infructueux quand on est francophone ?).

On parlera de *polyvalence graphique*, pour décrire la relation entre le matériau graphique — les phonogrammes — et les phonèmes. On établit ainsi, pour chaque phonème d'une langue, le nombre de phonogrammes correspondants, ainsi que, à l'inverse le nombre de phonèmes auxquels peut renvoyer un même graphème, en ajoutant le cas où il est « muet ». Moins les relations sont biunivoques, plus le système phonographique est jugé complexe, ou *deep* comme on l'a vu pour les Anglo-Saxons.

« Tout écart à la biunivocité entraîne une complexification des relations phonographiques. La cause en est essentiellement historique puisque ce sont les aléas de la genèse phono-graphique qui créent le plus souvent ce déséquilibre structurel. Un phonème peut alors correspondre à plusieurs graphèmes et inversement, toutes les unités ne relevant pas d'un traitement égal. En français, chacun sait que la relation /v/-v pose moins de problèmes que la relation /a/-an. Ces faits sont désormais bien connus. » (Jaffré, *ibid.*).

Le français est une langue relativement opaque : non seulement un certain nombre de graphèmes ne sont pas prononcés, mais les mêmes lettres servent à former plusieurs phonogrammes, selon les règles de position et de distribution relativement complexes, et présentant des exceptions. Cela apparaît du point de vue de la lecture, et que l'on compare *ville* et *bille*, *but* et *dut*, ou que l'on songe aux règles graphiques concernant le *on/om* ou le *s* interne³⁰. Mais c'est en écriture que la complexité est la plus visible et pose le plus de problèmes : un même phonème trouve de nombreux phonogrammes possibles : /ɛ/ s'écrira ainsi 'e' 'è' 'ê' 'ai' au moins (voir Arrivé, 1993 [2015] : 147 pour la liste des phonogrammes par phonèmes). Selon Fayol et Jaffré (2016), cette complexité s'explique par des raisons historiques, décrites par Cerquiglini (1995, 2004), et par le fait que le français a une « vieille » orthographe, c'est-à-dire qu'elle a été bien peu réformée. Mais il faut sans conteste y voir aussi l'effet de l'ambivalence décrite plus haut entre relation aux sons et relations aux sens, ambivalence qui a pu, depuis le XIII^e siècle au moins, donner lieu à des conflits entre des partisans d'une graphie phonographique et les « zéloteurs de surcharges graphiques qui traquent les ambigüités, réelles ou supposées » (Jaffré, 2005 : 29). Ce sont donc des conditions politiques, historiques et culturelles qui ont fait que les seconds l'ont le plus souvent remporté sur les premiers.

Archigraphèmes

Pour décrire la phonographie du français, Catach a développé la notion d'archigraphème, qui vise à regrouper l'ensemble des phonogrammes renvoyant à un même son. Elle choisit alors, pour représenter chaque ensemble de phonogrammes, le graphème le plus fréquent, le moins ambigu, le plus simple, le moins dépendant de règles de position et de distribution. Son intention était sans doute de montrer qu'au delà de la diversité des formes que prend la relation phonie-graphie, le fonctionnement général est relativement simple et peut se résumer à seulement 33 signes écrits. La complexité ne serait donc que de surface. On retrouve ici une conception fertile en linguistique structurale, selon laquelle il convient d'étudier les unités en dépit de ses manifestations parfois variables — en particulier en morphologie (notion de racine VS radical) ou en sémantique (sens propre ou premier et sens figuré ou dérivé). Il me semble pourtant qu'une telle approche, fondée sur une rationalité et une cohérence de la langue vue comme système (*je vais* appartient bien au paradigme du verbe *aller*) et sur l'hypothèse qu'il existe toujours des prototypes, oublie de tenir compte de ce que la langue est pratiquée par des locuteurs qui se construisent d'autres interprétations, fondées sur leur fréquentation des formes, leurs représentations et leurs identifications (par exemple *je vais* comme *je sais*, *je plais*, *je nais*).

³⁰ Notons au passage que pas un de ces exemples n'est dénué d'exception (*bonbon* et *parasol*)

La notion d'archigraphème n'a toutefois pas été très utilisée. Il faut sans doute y voir en partie que les archigraphèmes sont fondés sur des critères différents, parfois un peu arbitraires, et qu'ils rendent compte de situations plus ou moins régulières ou courantes (AN, ILL ou X par exemple sont moins évidents que A, O ou J). Mais il me semble, nous le verrons, que cela tient aussi à la charge sémiographique de ces relations phonie-graphie : regrouper l'ensemble des phonogrammes renvoyant à un phonème contrarie une relation fondamentale des locuteurs à l'orthographe. *Naitre, grès, fête/faites, reine/renne*, n'illustrent pas tant des *variations* dans la façon de transcrire un même phonème que des relations aux signes et aux réalités qu'ils désignent.

Il reste que la notion de transparence des langues ou de consistance des graphèmes a permis de dégager différents critères pour décrire la complexité de la relation phonie-graphie, dont Perez (2014) a fait une synthèse. L'appui de bases de données comme Manulex a permis en outre d'ajuster les calculs de fréquence non pas tant au nombre de mots concernés, mais en prenant en compte la fréquence des mots. Ainsi par exemple le phonogramme 'e' pour /a/, qui est présent dans peu de mots, voit son score de fréquence augmenter du fait de sa présence dans un mot comme *femme*. Ces travaux ont permis d'établir des progressions en didactique de l'orthographe. Cela m'amènera, en I.5 et dans mes analyses, à discuter à la notion de *régularité*, qui convoque aussi différents critères plus ou moins convergents : la régularité dans le système, la fréquence dans le système, la fréquence dans le type de discours.

Retour de flamme : quand l'écrit modifie l'oral

Enfin, on remarquera que l'analyse de la phonographie du français a été le plus souvent limitée aux phonogrammes, et l'on a quelque peu évacué des phénomènes comme la liaison, au mieux seulement traités en termes de graphèmes « clignotants ». Au passage le fait que la réalisation *possible* d'un phonème donne toujours lieu à un graphème révèle un des fondements de notre orthographe : tous les phonèmes de l'oral doivent trouver une matérialité à l'écrit³¹. Mais le fait qu'un grand nombre de locuteurs justifie la présence de liaisons par l'orthographe (« on dit petit enfant *parce qu'il y a un t à petit* ») montre aussi combien cette marque écrite, l'orthographe, modifie en retour le rapport à la langue et la signification qu'on lui donne.

La liaison n'est pas pour autant le seul cas où l'écrit devient motivation de l'oral. On retrouve ici l'« effet Buben » annoncé plus haut, du nom de Vladimir Buben, auteur d'un ouvrage sur cette question, paru en 1935. Il est décrit, dans une perspective psycholinguistique et sociolinguistique, par Chevrot et Malderez (1999). Cet effet désigne le fait que certaines formes orthographiques ont concouru à des changements dans les formes orales correspondantes. L'*aulne* (l'arbre) s'est écrit par exemple *aune* au moins jusqu'en 1835, date à laquelle l'académie choisit l'orthographe *aulne* selon le principe de différenciation³². Et l'on entend aujourd'hui /oln/, prononçant le *l* muet

³¹ Ce principe est toutefois plus un idéal qu'une réalité. Il suppose que l'on fasse abstraction des réalisations régionales (une be(i)te / une bête) et de certains phénomènes plus ou moins récents (APB, le précédent logiciel-algorithme d'orientation des bacheliers dans le supérieur se déclinait souvent à l'oral en quelque chose comme « admission postø bac », ce qui au passage rend la fusion des deux composés à l'écrit plus incertaine encore).

³² TLFi note la prononciation /o:n/, et rappelle l'histoire de cette graphie en citant Buben (1935, p. 110, § 113) : « à l'époque où sévissait la manie des lettres étymologiques, les savants et les scribes lettrés ont

introduit. Ce type de phénomène apparaît sans doute très tôt dans l'histoire de l'écriture du français. Ainsi Brazeau et Lusignan (2004), étudiant un corpus de textes écrits au XIV^{ème} siècle, notent que : « *Pour des clercs familiers du latin, l'évolution de l'orthographe de certains mots a pu provoquer la modification de leur prononciation, comme ce fut probablement le cas pour adjoindre, debte ou septembre, par exemple* » (Brazeau et Lusignan, 2004 : 450). Buben quant à lui fournit une longue série d'exemples, les analyse selon diverses modalités : réapparition de prononciations anciennes (c'est le cas de *admonester*³³) ou innovation (*aulne*), restitution de lettres muettes finales (*dot*) ou internes (*obscur*), géminées (*grammaire, collègue* prononcées avec un allongement), réinterprétations phonographiques (*cygne*). Chevrot et Malderez (*ibid.*) soulignent toutefois les limites du travail de Buben, et la difficulté qu'il y a en la matière à mesurer l'effet de l'orthographe sur l'évolution de la langue orale. Ils admettent toutefois, *a minima*, que l'orthographe a un effet sur la sélection des variantes phonétiques et sur le rythme du changement phonétique, freinant certaines innovations.

J'ai trouvé par ailleurs la description de ce phénomène chez plusieurs auteurs, sans qu'ils ne l'appellent « effet Buben » ni qu'ils ne se citent d'ailleurs les uns et les autres. Gueunier (1985) évoque ainsi « l'influence de l'orthographe sur la prononciation » mais sans développer ce que serait concrètement cette influence. On peut penser seulement qu'elle fait référence au phénomène qu'elle décrit en 1978 : les ouvertures vocaliques des locuteurs qu'elle enregistre sont plus différentes s'ils lisent *épais* ou *épée* que s'ils nomment ces réalités sans voir leur forme écrite (Gueunier, Guenouvrier, Khomsi, 1978). Jaffré et Pellat (2008 : 23) remarquent quant à eux que « *certaines graphies étymologiques ont été parfois « récupérées » dans la prononciation et sont devenues des phonogrammes* ». Anis (1993 : 60) désigne pour sa part ce phénomène de son nom dans la littérature anglo-saxonne, le *spelling pronunciation*.

Ce type de phénomène mérite selon moi d'être intégré à un projet de sociolinguistique de l'orthographe, car il tient à des instabilités du système, mais aussi à des usages de l'oral et de l'écrit, et aux valeurs qui leurs sont données. Ce sont cette fois les usages graphiques qui induisent un changement de l'oral. Cela a pu concerner des mots rares à l'oral (*aulne*), mais aussi pour des mots jugés prestigieux (*admonester*). Mais cela a aussi touché des mots dont les lettres muettes ne semblaient pas justifiées par les locuteurs, soit parce qu'elles sont ambiguës (le s final est muet lorsqu'il est morphogramme de nombre, mais pose problème comme morphogramme lexical dans *ours, as* (deux exemples de Jaffré et Pellat, *ibid*)), soit parce qu'elles sont trop rares en tant que morphogrammes lexicaux ou lettres historiques (*cerf, talc, cep, ...* exemples aussi de Jaffré et Pellat, *ibid.*). Cela peut concerner aussi des successions de caractères qui peuvent avoir plusieurs réalisations concurrentes. Le mot *gageure* en est un

pris l'habitude de réintroduire dans l'écriture un *l* vocalisé ou amuï. (...) Cet *l*, qui n'était jamais prononcé, a été supprimé au cours du XVII^e siècle dans la plupart de ces mots et n'a été conservé que dans les mots suivants : *aulx* (pl. de *ail*), *fil*, *pouls*, *aulne*, *aulnaie*, *aulnée*, *faulx*, *faulde*, graphies archaïsantes pour *aune*, *aunaie*, *aunée*, *faux*, *faude* (...) ici l'orthographe n'a pas altéré la prononciation primitive et ces mots se prononcent toujours [o, fis, pu, o:n, one, one, fo, fo:d].

³³ Le verbe *admonester* a fait l'objet d'une longue hésitation entre deux prononciations et deux orthographes ; *admonester* est la forme plus ancienne, qui a évolué avec la chute du s interne ; certains dictionnaires notent donc au XVIII^e la forme *admonester* comme vieillie ; au XIX^e pourtant, c'est l'usage qui est mis en avant à l'écrit ; au XX^e c'est *admonéter* qui devient noté comme vieilli (cf. TLFi).

exemple, où le *e* avait fonction purement diacritique (forcer la prononciation en /ʒ/ du *g*), et est devenu élément du phonogramme *eu* lorsque le mot est prononcé /gaʒœR/ plutôt que /gaʒyR/, la première prononciation étant « unanimement réprouvée » selon le TLFi, mais pour autant la plus courante autour de moi. Cela concerne enfin des phonogrammes irréguliers : Anis donne pour exemple *Auxerre* et *Bruxelles*, mais on pourrait effectivement y ajouter de très nombreux noms de localités (comment prononcer Laon ou même Quimper quand on ne les a jamais entendus ?).

Mais ce qui fait aussi l'intérêt de ce phénomène pour mon projet de sociolinguistique de l'orthographe, c'est le contexte social dans lequel il émerge. Chevrot et Malderez soulignent en effet que « *ce sont les conditions historiques de l'utilisation et de la transmission de l'écriture qui ont favorisé l'effet Buben* » (*op. cit.* : 108). À l'appui d'exemples et de citations depuis Molière, ils décrivent comment l'accès à l'écrit s'est accompagné de la transmission par écrit d'un français de lettrés, par contraste avec les usages locaux. Les maîtres du XIX^e ont ainsi appris certains termes seulement via l'écrit, ne les ayant jamais entendus. Il faut donc prendre en compte leur « zèle pédagogique », et l'insécurité linguistique des locuteurs de province face à une variété de langue qu'ils tentent d'imiter, mais à laquelle ils n'ont accès qu'à l'écrit. Il était par exemple préconisé de faire toutes les liaisons dans les dictées, pour ne pas tendre de « pièges » aux enfants. J'ai eu l'occasion, dans une récente publication avec Jeanne Conseil, de montrer que ce rapport à l'orthographe en dictée était toujours de mise, où l'on pouvait prononcer de façon plus ou moins aidante pour les élèves [22**]. J'y reviendrai en II.3

Il semble donc nécessaire, y compris pour décrire la phonographie d'une langue, de tenir compte des conditions historiques et culturelles de l'accès à l'écrit, des rapports entre les variétés de langues en présence, des modalités de transmission de l'écrit : la place qu'a pris l'écrit, mais aussi l'orthographe dans la représentation contemporaine du français et de son bon usage doit être intégrée comme contexte et comme déterminant incontournable de l'étude des pratiques orthographiques.

I. 3.2.2. La sémiographie

Dans le modèle de Catach (1980), mais aussi de Gak (1976) qui l'a inspirée, la sémiographie regroupe la morphographie (lexicale et grammaticale) et tout ce qui est hors système (graphèmes et variantes de graphèmes d'origine historique ou étymologique). Toutefois, les descriptions détaillées ne portent que sur ce qui a pu être décrit comme des systèmes, des fonctionnements réglés. La sémiographie apparaît ainsi rapidement réduite à la morphographie, et à l'intérieur à la morphographie grammaticale. Je commencerai donc par là, et aborderai ensuite les espaces laissés vacants par cette surexposition : en dépit de ce qu'ils se prêtent mal à une approche structurale, ils n'en font pas moins l'objet d'une certaine régularité, en particulier dans les façons possibles qu'ont les locuteurs de les appréhender, dans les significativités qu'ils leur donnent.

- morphographie grammaticale

La morphographie grammaticale rend compte en grande partie de la complexité de l'orthographe du français (voir Jaffré, Pellat, 2008) : non seulement parce que le

système morphologique du français est complexe — ce qui est porté par la phonographie, et inclut, nous le verrons, les morphonogrammes —, mais aussi du fait de graphèmes non phonographiques qui marquent des morphèmes. C'est ce que souligne par exemple Jaffré : « *en Europe, l'orthographe du français est sans doute celle où le décalage entre la morphologie de l'oral et celle de l'écrit (morphographie) est le plus important* » (Jaffré, 2005 : 28).

La morphographie compte, dans la perspective de Catach : les marques d'accord en genre et en nombre, et les marques verbales de mode, de temps, et de personnes.

C'est sans doute le fonctionnement de l'orthographe le plus étudié, du fait de la complexité de son acquisition. C'est aussi le plus emblématique de l'orthographe du français, celui qui est le plus long à apprendre (Jaffré, Brissaud : 2006). C'est encore le plus « noble », le plus valorisé : la phonographie est souvent vue comme une capacité de base, qui n'implique que de la mémoire mais pas de raisonnement sur la langue³⁴. C'est aussi une dimension de l'orthographe artificiellement surreprésentée dans les barèmes et les évaluations, ce qui contribue fortement à sa mise en avant (Dister et Moreau, *sous presse*).

Cette valorisation de l'orthographe grammaticale repose donc sur une hiérarchisation de la valeur symbolique accordée à certains fonctionnements orthographiques. Cette valeur est supportée en outre par ce qui est déployé, dans l'apprentissage, pour dominer ces fonctionnements : il semble inconcevable de maîtriser les règles d'accord, les marques de conjugaison sans un raisonnement métalinguistique, qui implique la manipulation de catégories abstraites, la compréhension d'un fonctionnement profond de la langue. L'orthographe grammaticale devient dès lors le signe de cette compréhension, sa meilleure *preuve*. Maîtriser l'orthographe n'est donc pas tant la capacité à maîtriser des fonctionnements phonographiques et sémiographiques, qu'une affiliation à la culture scolaire. Comme je l'ai indiqué en I.2, c'est aussi ce qu'ont montré mes analyses des tests d'entrée à l'université [1**], [4**].

L'importance donnée à ces catégories grammaticales a pu conduire à ce qu'elles soient manipulées, utilisées, à ce qu'elles circulent même lorsque les réalités linguistiques auxquelles elles renvoient ne sont pas si consensuelles parmi les spécialistes, ni clairement dominées chez les locuteurs (cf II.3). Cela donne régulièrement matière à débats houleux entre linguistes, pédagogues, concepteurs des programmes et enseignants.

La complexité de ces fonctionnements a souvent été traduite en catégories, mais moins fondées sur leur cohérence en tant que fonctionnements qu'à partir des « problèmes » d'orthographe qu'ils posent aux scripteurs. Ainsi on traite ensemble des homophones mêlant orthographe lexicale et grammaticale (cour/cours/court/courre, vers/verre/ver/vert et son/sont/sons ou ces/s'est/c'est/sait/sais/ses), on étudie ensemble « les formes verbales en /e/ » (chanté, chantait, chantai, chantées, chanter...), etc. On traduit l'orthographe en termes de règles et d'exceptions (les noms féminins en -té ou -tié s'écrivent é sauf quand ils désignent une quantité (bolée, assiettée, etc.) et sauf la dictée, la jetée, la montée, la nuitée, la pâtée, la portée), en « trucs et astuces » (pour

³⁴ Mémorisation, grammatisation, appui sur des compétences métalangagières, discours explicite ou métaphorique, etc. sont autant de traits que nous avons dégagé pour décrire et comparer les différentes modalités d'enseignement des langues (F. Leconte et C. Mortamet, cours de *Questions d'apprentissages langagiers*, master Diffusion du français (2012-2017) et master FLE (2017-auj) et [6**][7**] [8] et [9]).

savoir si c'est *chanté* ou *chanter*, remplacer par *prendre* ou *pris* ; *à* ou *a* par *avait*), voire encore en maximes « monsieur *tu* ne sort jamais sans son *s* ». J'y reviendrai en II.3, car cela contribue à ce que les scripteurs mobilisent et mélangent, pour orthographier, des ressources très diverses.

- *Morphographie lexicale et lettres dites « hors système »*

En comparaison, la morphographie lexicale est moins étudiée. Elle consiste essentiellement pour Catach à décrire des finales muettes qui renvoient à des phonogrammes dans les mots de la même famille. Elle distingue alors différents cas de figure (Catach, 1980) :

- morphogramme régulier : *pot* car *potée*, *vent* car *venteux*, *prend* car *prendre*,
- morphogramme clignotant dans le cas de liaisons : *petit ami*
- morphogramme sélectif du féminin : *vert* car *verte*, malgré *verdure*
- quelques cas « d'alternance consonantique » : *doux / douce* ; *fusil/fusiller*, etc.
- absence de morphogramme : *numéro* malgré *numéroter*

Cette description confirme la conception qu'a Catach de l'orthographe comme système de graphèmes : des unités minimales — les phonogrammes et les morphogrammes — se combinent entre elles pour former des mots graphiques. Il ne manque ensuite, dans son modèle, que les « lettres hors systèmes » : h muets, graphèmes non motivés (*abcès*, *flux*, *poids*) que seule une approche diachronique explique — sans toujours les légitimer d'ailleurs.

Catach ajoute néanmoins, mais sans le développer autant, le principe d'une conservation de séquences graphiques dans les paradigmes lexicaux : dans les familles de mots (ce qui a justifié que l'on recommande en 1990 d'écrire *combattivité* comme *combattre* ou *charriot* comme *charrette*), mais aussi à travers le maintien des graphies des préfixes/ suffixes : *-ation*, *-ment*, *-ie*, *-ière*, *-ette*, etc. On dépasse alors l'unité du graphème, et l'on voit poindre l'idée de séquences graphiques régulières renvoyant à des morphèmes. Dès lors qu'elle introduit cette idée d'image de séquence de mots ou de mots, elle ouvre la voie à une autre approche de l'orthographe, qui ne soit plus centrée sur le graphème. J'y vois plus d'un intérêt.

L'un d'entre eux est de permettre de réintégrer, dans l'analyse du système et des usages de l'orthographe, une épaisseur historique. Catach accorde en effet une place assez mineure à la dimension étymologique ou historique, et se contente de décrire des régularités en synchronie, sans chercher à analyser les « résonances » historiques de certains graphèmes. Elle retiendra donc *hippo* et *poly* non pas pour leur origine commune, mais pour leur fonction morphologique, c'est-à-dire leur régularité dans le paradigme : *hippodrome*, *hippique* ; *polyèdre*, *polygame*, etc. Elle n'établit pas de lien entre ces unités graphiques et d'autres préfixes inspirés par les graphies grecques ou latin : *hydro*, *éty* (*étymologie*) ou *éthy* (*éthylque*). Si elle souligne, dans son travail sur l'histoire de l'orthographe, combien la morphographie lexicale, entendue maintenant comme « image » d'un mot, est souvent justifiée par l'étymologie, elle s'arrête sur le fait que ces arguments ont perdu de leur légitimité en synchronie. Or cette « épaisseur historique » des graphies produit me semble-t-il aussi un rapport des locuteurs aux significations. Ainsi les mots composés de préfixes grecs, de y ou de h pourront-ils

interprétés comme relevant d'un champ technique, scientifique ou littéraire ; ils sont associés à des significations ou à des contextes d'emploi particuliers. J'y reviendrai à travers l'examen de graphèmes selon moi particuliers : le y et le h, mais cela mériterait que l'on travaille comme ici au niveau des séquences graphiques.

À côté de ces références à l'histoire de la langue écrite, on pourrait ajouter le cas des graphies des mots empruntés, dont l'orthographe est aussi justifiée par leur origine exogène voire exotique. Ainsi le *kiwi* ne pourrait-il s'écrire *quihoui* sans changer aussi de signification sociale, de même pour le *look* (*louque* ?) ou le sandwich (*sandouiche* ?)³⁵. C'est en tout cas un aspect de l'orthographe qu'il me semble pertinent d'explorer, pour mesurer les représentations collectives de la langue véhiculées par les choix orthographiques, qu'ils soient officiels, ou qu'ils soient « inventés ». Cela permettrait de regarder à la fois les lettres muettes historiques ou étymologiques — les « lettres hors système » de Catach — mais d'y inclure aussi des *variantes* des phonogrammes (*y/i*, *k/c/qu*, etc.). J'y reviendrai, car ce sont des pistes de travail que je construis aussi au fur et à mesure de ce texte.

Cela m'amène à introduire ici le fait que la sémiographie lexicale est aussi en très grande partie portée par les phonogrammes. En effet, dès lors que la relation entre phonèmes et phonogrammes n'est pas biunivoque, le choix du phonogramme revêt un caractère sémiographique. Cela vaut même pour des orthographes aussi phonographiques que *papa* ou *coton* : si on écrit *pappa* ou *kotont* cela ne gêne pas la relation phonographique, mais la relation au sens. Beaucoup d'effets de sens passent ainsi dans le choix des phonogrammes. Ainsi, aucun graphème phonogrammique ne peut être réduit à sa fonction phonographique ; ils incluent tous, et quels que soient les usages (conformes ou non), une dimension sémiographique, que j'inclue dans la sémiographie lexicale.

On remarquera qu'il s'agit là, historiquement, de l'un des premiers principes de l'écriture du français : au départ, on a écrit le français en s'appuyant sur les graphies, connues des lettrés, des mots latins ou grecs qui en étaient à l'origine, pour ne pas rompre la continuité d'une relation sémiographique, mais aussi il me semble pour entretenir ce que j'appellerais **l'épaisseur historique des significations**. Cazal et Parussa suggèrent elles aussi que le rapport au latin n'explique pas à lui seul ces graphies archaïsantes :

« Cette hypothèse d'une relation forte avec un latin abandonné à regret et imité par allégeance est séduisante et certainement juste, mais elle n'explique toutefois pas complètement un phénomène qui est beaucoup plus complexe et plus vaste qu'on ne l'a dit. » (2015 : 59)

Elles donnent trois arguments en faveur de cette hypothèse : i) d'une part ces lettres dites étymologiques, adventices ou quiescentes apparaissent très tôt, et reflètent donc « **une tendance étymologisante, voire idéographique, à l'œuvre depuis toujours dans le système graphique du français** » (*ibid.*, je souligne) ; ii) d'autre part

³⁵ Sebba (2007 : 95) accorde aussi une certaine attention aux emprunts graphiques (*loan words*), mais pour comparer les politiques conduites dans les différentes langues en la matière : à côté du letton qui intègre tous les mots étrangers (même *Vagners* et *Bahs* pour Wagner et Bach), il note que l'allemand admet des variantes (*port monee* et *portemonnaie*). Il note aussi que les intégrations sont plus courantes lorsque l'on change d'alphabet, mais que l'on signale malgré tout parfois leur étrangeté (*troïka* par exemple en français et en catalan, et non *troïca*).

ces surcharges ne sont pas seulement le fait des notaires et des chanceliers, mais concerne tous les types de textes, y compris littéraires ; iii) ces lettres ont une fonction distinctive, installant des hétérographes pour les homophones (*temps* plus souvent écrit que *tans*) et « soulignant les relations paradigmatiques ». Cette idée que les graphies ont une « épaisseur historique », et qu'elles rendent compte des relations au sein de paradigmes est donc sans doute très ancienne, même si elle s'est sans cesse reconfigurée depuis, et qu'on ne peut la penser identique à celle d'il y a seulement 50 ans. Ces remarques poursuivent, on l'aura compris, mon idée d'introduire une dimension historique à mon approche sociolinguistique de l'orthographe.

La sémiographie lexicale est, je l'ai dit, relativement peu étudiée. Cela peut expliquer qu'elle n'est pas beaucoup convoquée non plus dans l'enseignement ; elle n'est ni systématisée dans les manuels ni dans les instructions. Elle est réduite le plus souvent à des listes de mots à connaître, répartis en fonction des niveaux scolaires — l'échelle de Dubois Buyse ou la liste de fréquences lexicales de Brunet étant sans doute les plus connues et utilisées. C'est ce que pointent aussi Benveniste et Chervel (1969 : 18) lorsqu'ils disent que « l'orthographe s'acquiert mot à mot ». Il me semble pourtant, on l'a dit, que ces graphies — lettres muettes « hors système » ou variantes phonographiques — continuent de motiver l'orthographe lexicale officielle, en particulier dans l'orthographe des néologismes, et qu'elle porte des relations fortes au sein de paradigmes sémantiques. Dans l'enseignement, l'orthographe lexicale s'apprend essentiellement par des listes de mots, regroupés parfois par fréquence, ou en fonction de propriétés formelles et plus ou moins sémantiques, avec exceptions. Au mieux on dégage quelques régularités les noms féminins en -té, les noms en -euil -ail -ouil. On travaille aussi l'orthographe lexicale avec le vocabulaire, en listant les différents procédés morphologiques (le féminin des noms en -eur / -euse ou -teur/-trice par exemple). Mais cela est rarement présenté comme une leçon d'orthographe, et cela peut donner lieu à des règles parfois assez abstraites³⁶.

Différenciation

Le principe de différenciation, on vient de le voir, est également en vigueur dès les débuts de l'orthographe du français. Il vise à lever l'ambiguïté à l'écrit de certains homophones. Catach parle en ce qui le concerne de logographie, et de logogrammes.

« Le logogramme correspond à la notation de la figure du mot. Ce principe d'écriture a pour fonction essentielle la distinction graphique des mots homophones et homonymes, en vue d'opérer la distinction du sens. Ce procédé peut être assuré par l'accent grave, à/a, qui distingue la préposition à du verbe avoir (il a) ; par x étymologique, signe

³⁶ Je n'en donne ici qu'un exemple, mais il y a matière à une étude plus systématique des leçons d'orthographe lexicale :

« -Les noms féminins terminés par le son [e] s'écrivent ée, sauf la clé. Exemples : *une vallée*.

- Les noms féminins terminés par les sons [te] et [tie] s'écrivent é. Exemples : *une qualité, la moitié*.

Exceptions: a) la dictée, la jetée, la montée, la pâtée, la portée ; b) les noms exprimant le contenu d'une chose: la pelletée. » (blog <http://www.devoirs-de-vacances-koala.com/2012/07/francais-cm1-orthographe-les-noms.html>)

Je note aussi, sur le même site, une leçon intitulée : « Les mots commençant par ac, ap, af, ef, of ». Je me demande bien comment les élèves peuvent l'utiliser dans leurs textes.

logogrammique, qui distingue **voix** (lat. *vox, vocis*) de **voie** (lat. *via*) ; par g étymologique : **(le) doigt** (lat. *digitu*) y est distingué du verbe **(il) doit** (lat. *debet*) ; par des lettres historiques liées à l'évolution phonique : **haire**, nom féminin signifiant « vêtement grossier de poil » (francique *harja*), y est distingué de **hère**, nom masculin signifiant « homme misérable » (peut-être par emprunt à l'allemand *Herr*, « seigneur », par dérision), **air**, nom masculin, (lat. *aer*), **aire**, nom féminin, (lat. *area*), (il) **erre**, et **ers**, nom masculin, « lentille bâtarde », mot provençal (lat. *ervus*). » (Biedermann-Pasques et Jecic, non daté, consulté en 2017).

Une liste de ces logogrammes est fournie dans Arrivé (2015 [1993]).

Les logogrammes s'inscrivent mal toutefois dans le modèle de Catach, car les graphèmes qui portent le principe de différenciation sont aussi des phonogrammes, des morphogrammes ou encore des lettres « hors-système » ; on ne trouve pas de graphème qui ne soit *que* logogramme. Le principe de différenciation dépasse par ailleurs le niveau du graphème, et porte sur le mot dans son ensemble : ce qui fait que *taon* n'est pas *tant* ni *tend* ce n'est pas un graphème en particulier, mais c'est l'ensemble du mot.

On remarquera en outre l'importance excessive que l'on accorde à ce principe, en particulier parmi les tenants d'une orthographe immuable : les opposants la réforme ont abondamment raillé la confusion possible depuis 1990 entre *un jeune* et *un jeûne*, s'alarmant de ce que l'on s'y perdrait, que la confusion ne pourrait qu'être faite à chaque emploi de l'un ou de l'autre.

Or si la logographie existe depuis le début de notre orthographe, elle est loin d'être généralisée pour autant : on compte bien plus de formes homographes que d'hétérographes. Qui se préoccupe ainsi de voir confondus les avocats ? et que dire de ces innombrables *part*, *livre*, *porte*, *été*, *pompe* ? On retrouve ici des formes d'ambiguïté sémantique et catégorielle que l'orthographe est bien loin de lever. Le principe logographique a ainsi en réalité été employé essentiellement pour des mots très courts et grammaticaux (*et/est* ; *ses/ces*, *a/à*, etc.), ainsi que pour quelques noms et adverbes : *tant/taon/temps*. Beaucoup de ces différenciations sont dans le même temps des cas de morphographie lexicale : les graphies incluent des morphogrammes lexicaux, qui permettent la conservation d'une même image graphique dans le paradigme : *temps* car *temporel* (et non pas tellement à cause de *taon*, *tant* et *tend*) ; *air* car *aérien* (plutôt qu'à cause de *ère*, *aire* et *hère*), etc.

I. 3.3. Interférences, aménagements, conflits : la complexité du système

Il convient de revenir ici sur ce qui constitue le matériau graphique de l'orthographe du français : les caractères, les signes diacritiques et les auxiliaires d'écriture. Il résulte d'une adaptation, sur plusieurs siècles, des caractères de départ — les lettres du latin — pour le français. Ce matériau sert à la fois la phonographie et la sémiographie — c'est la polyvalence graphique, qui va au-delà, on l'a vu de la seule distinction entre lettres muettes et phonogrammes. Ces deux raisons expliquent que l'orthographe du français comprend des règles de position et de distribution : le choix d'un phonogramme par exemple dépend parfois de sa position dans le mot, et des lettres qui l'entourent ; un graphème sera muet aussi à certaines conditions de position — pour l'essentiel des lettres-consonnes finales. Ces lois de position et de distribution, l'emploi des

diacritiques et des auxiliaires d'écriture imposent de ne plus regarder seulement les graphèmes, mais de regarder les caractères, qui ne se limitent pas à l'alphabet. Les exemples sont nombreux, depuis l'usage de l'apostrophe, les variantes g/gu, les géminées possibles seulement en position interne, le s entre deux lettres-voyelles, etc. Catach ayant centré son analyse sur le graphème, ces aménagements et lois de position et distribution sont pour elle secondaires, relèvent d'une organisation de surface.

Cette « organisation de surface », qui participe au manque de transparence du système graphique du français s'explique par des raisons historiques, des tendances souvent inscrites depuis le début dans l'écriture du français, et n'ayant qu'assez rarement fait l'objet de simplifications — la 3^e édition du dictionnaire de l'Académie de 1740 fait figure d'exception, en corrigeant un tiers des graphies « à l'ancienne » (Honvault, 2006 : 55). L'étude des usages graphiques du français au Moyen-âge et à la Renaissance me semble relativement documentée ; elle compte d'éminents spécialistes³⁷ en France, au Québec, en Belgique. Je me contenterai d'y renvoyer, n'ayant pas la prétention d'en connaître le détail. Je rappelle ici quelques généralités, y ajoutant quelques commentaires de ma part :

- Le français a emprunté au latin son matériau graphique. Cela a impliqué des ajustements, tels que la modification des relations phonie-graphie, l'ajout de nouveaux caractères, de signes diacritiques, d'auxiliaires d'écriture, etc. Cela suggère que le caractère endogène de notre système graphique s'est aussi construit dans le temps, et que rien n'interdit que l'on fasse évoluer encore ce matériau, par des ajouts ou bien des suppressions. J'ai été par exemple amusée d'apprendre que l'université François Rabelais de Tours avait changé de nom en raison de la présence de sa cédille, caractère spécial pour les claviers anglo-saxons. Il aurait suffi de revenir à la graphie d'origine, Francois, pour éviter le problème d'indexation sur internet. Mais il aurait fallu pour cela alléger, ce contre quoi qu'il y a plus de résistance que s'il eût fallu ajouter quelque chose.
- On relève très tôt l'usage dans l'écriture du français de lettres étymologiques, adventices ou quiescentes (Cerquiglini, 1995 ; Parussa, Cazal, 2015). Une histoire, sur le temps long, des usages de ces lettres permettrait sans doute de mieux décrire la fonction qu'elles prennent aujourd'hui dans notre orthographe.
- Le matériau graphique a évolué du fait de l'évolution de la langue orale, qui n'a pas donné lieu à une évolution des graphies correspondantes. C'est ce que signalent par exemple Bierdermann-Pasques et Jecic (article en ligne d'encyclopedia Universalis, consulté en 2018) pour les diphtongues :

« Les diphtongues du très ancien français ont été notées par la combinaison des signes-voyelles du latin, qui sont demeurés inchangés dans l'écrit, bien que leur prononciation eût évolué. Ainsi, dans la Séquence de sainte Eulalie (IX^e siècle), a + i note la diphtongue ai, prononcée /Aj/ dans « faire » ; la prononciation a évolué à /E/ depuis le XII^e-XIII^e siècle, mais la notation par le digramme ai est restée inchangée. »

Cela invite à renouveler sans cesse aussi les relations phonographiques du français : la langue évolue, y compris au contact d'autres langues. Elle emprunte

³⁷ Je pense par exemple à Gabriela Parussa, Yvonne Cazal, Michel Banniard, Stéphanie Brazeau et Serge Lusignan, Bernard Cerquiglini, Liselotte Bierdermann-Pasques, Nina Catach, Susan Baddeley, Fabrice Jecic.

beaucoup à des langues romanes, sans toujours intégrer les graphies, modifiant ainsi les correspondances possibles du système graphique. J’y reviendrai aussi.

Parmi les questions soulevées par cette histoire de l’orthographe, je voudrais seulement revenir ici sur la notion de diacritique. L’ayant utilisée dans une première version de l’un de mes articles [22**], j’ai entretenu une discussion avec Marie-Louise Moreau, relectrice-discutante particulièrement investie. Cela m’a amenée à poser que la fonction de *diacritique* n’était pas seulement portée par des signes auxiliaires (accents ou cédille), mais pouvait aussi être remplie par des lettres. C’est d’ailleurs aussi ainsi que Cerquiglini (1995 : 38) conçoit cette fonction de diacritique. On peut considérer dès lors qu’est diacritique un signe (lettre ou auxiliaire d’écriture) qui vient guider la lecture, modifier, « forcer » la valeur phonographique d’un graphème — parmi les autres valeurs qu’il pourrait prendre. C’est le cas de la cédille ou des accents phonographiques : é « force » la réalisation en /e/ de la lettre *e*. Mais ce n’est pas le cas de l’accent circonflexe sur *i* et *u* — et sur certains *a* — ni des accents graves sur *à* et *ù* qui ont valeur de différenciation (*fut/fût* ; *ou/où*) et/ou purement sémiographique (*gâteau*, *aimât*, *théâtre*). Si l’on retient cette définition, on peut y ajouter l’usage de certaines lettres : le *h* servant à indiquer un hiatus (*ébahi*, *prohibé*), et le *e* final (appelé parfois *e* muet), même s’il donne lieu à une réalisation orale dans certains contextes et/ou dans certaines régions en *e* caduc : *porte* (vs *port*), *valise*, *moutarde*, etc. J’avais employé ce terme dans ce dernier cas dans mon texte, considérant que ces *e* ont pour fonction de signaler ou de « forcer » la réalisation de la consonne qui précède. Mais j’ai fini par renoncer à ce terme suite à des remarques de lecteurs surpris de cette qualification, et parce que ce n’était pas l’objet principal de mon texte.

Pour en revenir à Catach, on a vu qu’elle ne s’intéressait donc pas beaucoup à ces questions de matériau graphique, de règles de position et de distribution, et même de lettres étymologiques : elle considère ces aménagements à la marge du système graphique, ne remettant pas en cause les principes fondamentaux à l’œuvre. Ces lettres sont pour Catach « hors système », et ne jouent plus aucun rôle dans les fonctionnements linguistiques actuels.

Il reste, pour terminer cette présentation du plurisystème graphique de Catach, à décrire les cas d’interférences entre les fonctionnements graphiques : le fait que le système repose sur plusieurs fonctionnements entraîne des cas où il faut gérer, en surface, leur coexistence ou leur interactions.

Certains graphèmes peuvent être à la fois phonogrammes et morphogrammes. On peut inclure ici le cas des liaisons déjà évoqué (*un petit enfant* justifie la présence du *t* final dans *un petit garçon* : il peut, dans certains contextes, devenir phonogramme). C’est aussi le cas pour ce que Catach nomme les morphophonogrammes : ce sont des phonogrammes motivés par la dérivation. Ainsi le phonogramme *au* de chevaux est-il motivé aussi par le *a* de cheval : le segment visuel du radical est ainsi plus long, ce qui est encouragé par le caractère iconique des écritures. Ces morphophonogrammes concourent ainsi à augmenter le nombre de phonogrammes possibles pour un phonème, et à réduire la transparence du système. Ils concernent tout autant l’écriture de voyelles (*château* car *châtelain*, *femme* car *femelle*, etc.) que de consonnes (*psychologue* car *psychique*, *acrobatie* car *acrobate*).

On peut voir dans ces interférences des conflits que la norme académique résout d'autorité, n'admettant pas la plupart du temps de variantes. Ainsi le *parasol* voit-il un *s* intervocalique prononcé /s/ et contredire une des règles de distribution les plus stables par ailleurs. Ces conflits peuvent, comme ici, venir de l'importance accordée à la stabilité des graphies dans un paradigme — le préfixe *para*, le radical *sol*. Mais il peut aussi venir de l'emprunt de mots étrangers sans les adapter à la phonographie du français. Ces mots peuvent contredire ou augmenter les règles de position et de distribution, et de correspondance phonie-graphie (*week-end, parking, igloo, zoo, fun* pour l'anglais, mais aussi *pizza, inuit, medium, etc.*). Ces graphies ont en commun de ne pouvoir être transmises que par la fréquentation de la forme écrite et orale : même aguerris au système orthographique du français, on ne peut deviner leur orthographe si on ne les a vus écrits ; on ne peut deviner leur prononciation si on ne les a pas entendus. Nous retrouvons ici une situation pouvant encourager l'effet « Buben ».

I. 3.4. Critiques de l'approche de Catach

I. 3.4.1. Phonocentrisme et autonomisme

On l'a vu, Catach place au cœur de l'orthographe la relation à l'oral, même si elle inclut d'autres fonctionnements. On rappelle souvent que pour elle, 80 % des graphèmes du français sont phonographiques (1980). Catach suit en cela d'éminents linguistes, depuis Saussure ou Martinet. Elle n'a ici qu'une visée descriptive, mais elle n'en rejoint pas moins, de loin, l'idéal d'orthographe phonographique dont nous avons parlé de Gelb ou de Destutt de Tracy. Cet idéal a par ailleurs tenu longtemps : pour Jung (1973 : 97), toute irrégularité dans la relation idéalement bijective entre phonèmes et graphèmes relève de la « pathologie » de l'orthographe, d'un « vice du système », et c'est là l'origine des fautes.

Avant de présenter les critiques qui lui ont été faites, je voudrais souligner que cette centration sur la phonographie s'inscrit aussi dans un mouvement plus large en linguistique, mené depuis Saussure, de réhabilitation de la langue orale face à une idéologie qui plaçait l'écrit comme seule réalité matérielle observable des langues. Elle s'inscrit à ce titre dans le même mouvement que Benveniste et Chervel (1969 : 26), qui réaffirme la primauté de l'oral, et réclame à ce titre que le système graphique se fonde davantage sur lui. Les critiques qui lui sont faites viennent de linguistes qui en réponse, réhabilitent une linguistique de l'écrit.

Je ne prétends pas ici présenter l'ensemble du débat, et encore moins en déduire des considérations plus générales sur l'articulation entre écriture et oralité, et sur la définition que cela pourrait permettre de poser pour l'écriture. D'autres l'ont fait, et bien mieux que moi (Klinkenberg, 2014 par exemple). Je me contenterai de résumer quelques positions, de façon assez caricaturale d'ailleurs — ni Catach ni Anis que j'oppose ici n'incarnent les positions les plus extrêmes de ce débat —, dans le seul but de justifier mes propres pistes de travail.

Le travail de Catach s'est vu opposer assez vite une conception dite « autonomiste », développée par Jacques Anis (1983), selon laquelle l'écrit a un fonctionnement entièrement autonome de l'oral. Cette conception semble toutefois

n'avoir que « *très peu influencé le regard que la société portait sur son orthographe* » selon Fayol et Jaffré (2016 : §6). L'idée que l'orthographe du français est d'abord une relation à l'oral domine ainsi dans l'opinion publique, mais aussi dans un certain nombre de travaux sur l'orthographe, et dans son enseignement (voir II.3). Elle est confortée sans doute par l'idée de primauté de l'oral posée par Saussure sur l'écrit (Anis, 1993 ou Arrivé, 1993 [2015]). Anis voit également dans la secondarisation de l'écriture — et donc de la dimension sémiographique de l'écrit — le reflet d'une opposition nature-culture : l'écrit ne peut être qu'un système postérieur, et artificiel ; c'est une technique.

Ce qui me semble le plus important dans les critiques formulées contre les phonocentristes, en tout cas ce qui m'intéresse le plus pour penser mon projet, c'est la réhabilitation du principe sémiographique comme composante fondamentale de l'orthographe. Parmi les arguments d'Anis, on compte le fait que l'écrit donne lieu à des énoncés inédits à l'oral, à des formes et à des genres différents, mais aussi le fait que le lecteur expert associe directement « des unités graphiques aux signifiés, sans oraliser » (Anis, 1983 : 32), ce qui selon Jaffré (2006 : 103) était déjà noté au XVII^e siècle. Le second argument repose sur le fait que le principe sémiographique est présent depuis les premiers écrits en français, que ce soit pour rappeler le latin, ou en souvenir d'un son qui n'est plus prononcé. Cerquiglini (1995 : 11) signale en effet que l'*s* interne de *beste* se maintient pendant sept siècles sans valeur phonographique avant d'être remplacé par le circonflexe. Ce n'est d'ailleurs pas sans constituer une énigme pour les phonéticiens diachroniques, en particulier dans un système graphique réputé relativement simple et transparent au Moyen-Age. C'est aussi à ce type d'études que l'on mesure à nouveau la dimension historique de notre rapport aux graphèmes : on peut en effet penser que notre attachement actuel à l'accent circonflexe poursuit, en le déplaçant, l'attachement sémiographique à cet *s* muet interne — du reste pas si inutile, mais plutôt morphogramme lexical interne puisqu'il surgit ailleurs dans le paradigme : *bestial*, *bestialité*. Cerquiglini (1995 : 35) note en outre que ce *s* a déjà des valeurs morphographiques, de différentiation, diacritique et esthétique, les deux dernières valeurs au moins³⁸ se retrouvant dans les fonctions de l'accent circonflexe actuel.

Cette perspective autonomiste fut largement saluée (Arrivé, 1993 [2015], Fayol et Jaffré, 2016). Elle n'a pourtant, on l'a dit, pas été tellement poursuivie. Cela a néanmoins contribué à affaiblir le phonocentrisme. Jaffré mène ainsi en 2006 une réhabilitation argumentée des fonctionnements sémiographiques. Il insiste alors sur le caractère mixte de tout système graphique, poursuivant d'ailleurs l'avis de Catach sur ce point. Mais il remarque aussi qu'en dépit de cette réhabilitation, le principe sémiographique reste bien moins étudié que le principe phonographique (*op. cit* : 111). On peut penser que les choses ont quelque peu évolué depuis, en particulier avec les travaux menés en acquisition de la morphographie (Cogis, 2008 ; Heniqui et Makassikis, 2008 ; Brissaud et Cogis, 2011, etc.). Jaffré et Pellat (2008 : 12) continuent dans le même sens en soulignant l'importance de la sémiographie :

³⁸ L'accent circonflexe sert en effet aujourd'hui de différentiation (jeune/jeûne), mais aussi d'ornementation (*flûte* avant 1990 et toujours toléré, ou *château*). Il est diacritique dans *hôte*. Mais il n'est pas entièrement étranger à l'idée de morphographie si l'on considère qu'il marque les formes du subjonctif.

« la sémiographie doit donner à la langue une visibilité qui réponde aux exigences de la perception visuelle, ce qui explique bien de ses aspects originaux. »

Ils décrivent ensuite les différents types de sémiographie, ou d'« options sémiographiques ». Leur propos souligne bien que ce principe sémiographique va au-delà de la morphographie, de la logographie, mais est présent dès le choix des phonogrammes.

Fayol et Jaffré (2016) soulignent enfin combien le travail mené en diachronie, en particulier par Cerquiglini (1995, 2004) a permis ce revirement, en remettant au cœur de l'orthographe du français sa dimension sémiographique :

« comment l'orthographe se constitue en une sémiologie à part entière, qui se sert de l'étymologie pour mieux servir le lecteur. La graphie reste bien une représentation linguistique mais elle transcrit moins des sons qu'une image de la langue. L'orthographe moderne naît par conséquent d'une graphie de l'ancien français qui est tout à la fois au service de l'œil et de l'oreille. Cette genèse historique de l'orthographe accorde donc un droit de cité à la part visuographique. Sans nier l'importance de la base phonographique, elle explique comment celle-ci évolue et peut se transformer pour mieux servir les fonctions que l'écrit est amené à remplir au fur et à mesure que la demande sociale évolue. Moins statique que le plurisystème de N. Catach ou que la graphématique autonome de J. Anis, le point de vue sémiologique de B. Cerquiglini privilégie une véritable dynamique de l'orthographe. » (Fayol, Jaffré, 2016 : §8)

Pour ma part, je suis moins venue à remettre en question la dépendance de l'écrit à l'oral pour des raisons théoriques qu'**en observant des variantes**, qui pour beaucoup témoignent effectivement d'autre chose que d'une mise à l'écrit de l'oral, et même que d'une communication réduite à sa fonction référentielle : « les mots ont une figure » disait-on déjà au Moyen-Age, et cette figure participe du sens qu'ils véhiculent dans la communication écrite. Elle joue un rôle essentiel à l'échelle des locuteurs : de celui qui lit et de celui qui écrit.

C'est aussi ce que soulignent Pellat et Jaffré (*op. cit.*) lorsqu'ils évoquent l'importance de la sémiographie pour le locuteur. Ils l'observent quant à eux à travers les débats sur les réformes orthographiques. Les réformes menées ou proposées en Allemagne ou en Espagne montrent des points communs remarquables avec les débats qui ont lieu en France pour l'accent circonflexe, les gémées ou la querelle du nénufar. Llamas Pombo (2013) nous apprend par exemple que parmi les modifications mineures introduites en 2010 sur l'orthographe espagnole par l'Académie Royale Espagnole (RAE), c'est le changement de nom d'une lettre qui a soulevé le plus d'émotion : il est noté que le *y* ne s'appellera plus *y griega* mais *yé*. On retrouve ici la crispation sur des graphèmes qui n'ont pas une particularité fonctionnelle forte (en espagnol *Y* est phonographique, assez transparent) mais supportent une charge très symbolique (ici le nom de la lettre), que l'auteure compare à l'accent circonflexe du français. Elle parle alors d'« imaginaire social de l'orthographe » pour qualifier les valeurs données à l'orthographe, et qui surgissent par exemple au moment de discuter de sa réforme. Cette notion me paraît importante, à condition bien sûr de ne pas attribuer cet imaginaire seulement aux opposants à la réforme. Cette notion m'intéresse enfin en ce qu'elle fait

écho la notion d'imaginaire collectif exposée par Giust-Desprairies³⁹ (2009) et qui me semble apporter ici un cadre de réflexion solide. J'y reviendrai en II.1.

C'est le même type d'argument que propose Sebba (2009) quand il souligne l'importance de la sémiographie dans les fonctions identitaires que les locuteurs donnent alors aux graphèmes. De nombreux exemples étayent cette position. On a évoqué les fonctions identitaires et politiques qui président au choix de l'alphabet. Sebba cite le choix qui oppose l'hindi et l'ourdou, et l'on peut citer le turc (passé de l'alphabet arabe au latin en 1920). Humery décrit les débats nourris autour du choix de l'alphabet pour écrire le pulaar (Humery, 2012 ; voir aussi Leconte, 2015). Anis (1993) donne l'exemple du roumain qui est passé en 1860 du cyrillique à l'alphabet latin. Chaque fois, ce qui préside ce choix d'un alphabet tient à des rapports de domination entre les communautés en présence et à des paramètres socioculturels tels que les aires d'influence scientifique, politique, économique, littéraire, pédagogique, religieuse ou technologique ; à ce titre « la prévalence de l'alphabet latin n'est pas une coïncidence, pas plus qu'elle n'est fondée sur une quelconque supériorité inhérente » (Sebba, 2009 : 41 je traduis).

Si l'on revient au français, on peut voir avec Cerquiglini dans la présence des lettres muettes un besoin de « latiniser » la langue française. Il attribue en effet le maintien, en français, de lettres historiques et étymologiques, parmi lesquelles les lettres *adventices* (Cerquiglini, 1995 : 44), à la distance que le français oral prend rapidement avec le latin, ce que l'on observe beaucoup moins dans les autres langues romanes. Le maintien de ces graphies latines vise ainsi à compenser une moindre fidélité dans la filiation linguistique, et l'influence des langues germaniques ; ce serait ainsi comme une (ré)affirmation d'une identité romane. Il n'est pas dit, d'ailleurs, que cette dimension de notre imaginaire collectif ne soit entièrement éteinte, tant nous construisons notre identité culturelle autour de l'idée d'exception culturelle, et dans un métissage entre Méditerranée et continent européen.

Sebba ajoute que la **variation graphique**, en particulier du point de vue sémiographique, permet aussi à des sous-groupes sociaux de se distinguer : ils montrent par leurs choix graphiques leurs appartenances culturelles, politiques, de classe sociale. Il donne de nombreux exemples : le j considéré comme catholique par les orthodoxes serbes au moment de son introduction dans l'alphabet cyrillique ; le umlaut des groupes de Heavy Metal pour signifier leur style musical et leur appartenance socio-culturelle, etc. On pourrait en ajouter de nombreux. Sans réduire cette question aux caractères spéciaux, c'est ce qu'a fait aussi la *Revue des deux mondes* qui a maintenu les graphies en *oi* pour *ai* jusqu'en 1920 ; c'est encore les choix d'écriture inclusive, celui des variantes recommandées depuis 1990 ou non, etc. Sebba montre que ces usages peuvent révéler aussi des rapports de domination entre les groupes sociolinguistiques, et l'on pense ici aux difficultés qu'ont les locuteurs de variétés régionales, en particulier d'oïl, de se donner de formes graphiques différentes du français. Dans ces usages sociolectaux de l'orthographe, Sebba pointe tout particulièrement l'usage de diacritiques ici (accents, tilde, mais aussi variantes de lettres w/v en Suède, etc.), en soulignant que le plus important n'est pas de noter ces usages nouveaux des diacritiques, mais de regarder la fonction d'identification ou de distanciation qu'on leur donne :

³⁹ Giust-Desprairies distingue toutefois les deux termes, et lui préfère la notion d'imaginaire collectif.

« *The main point here is not that it is possible to iconify diacritics, characters or whole script systems, but that groups of language users who seek to create solidarity among themselves, or to distance themselves from others, invariably do identify such features of language, at whatever level is most available or appropriate, and use them in this way.* » (Sebba, 2009 : 40)

Mais en dehors de Sebba, on reste le plus souvent dans l'étude de l'orthographe normée, prescrite. L'utilisateur n'est convoqué que dès qu'il manifeste son souhait ou sa résistance au changement de norme officielle.

Je voudrais y inclure encore — ce que Sebba n'exclut d'ailleurs pas — la façon avec laquelle les pratiques, même non conformes, traduisent le rapport sémiographique que le locuteur entretient avec l'orthographe. Je voudrais y mesurer des attitudes face la langue, des valeurs données aux graphèmes, là encore à partir de la notion d'imaginaire collectif. Mon idée, c'est en effet que c'est davantage en sémiographie que cela se situe qu'en phonographie.

Les réflexions présentées ici invitent à approfondir ce que Jaffré et Pellat (*ibid.*) appellent ici « un attachement » des locuteurs aux formes graphiques. Ils y voient quant à eux l'intérêt d'une approche fonctionnelle : « De fait, ces formes existent d'abord et avant tout pour être lues et reconnues de la façon la moins ambiguë possible » (*ibid.*). Cette approche repose toutefois sur une conception étroite de la communication, limitée à la transmission d'informations référentielles, d'un *message*⁴⁰. Pour moi, cet « attachement » des locuteurs aux graphies est indiscutablement social : l'orthographe n'est pas seulement une affaire de communication fonctionnelle, et l'iconicité ne pèse pas seulement sur « les nécessités du traitement visuographique » (Jaffré et Pellat, *op. cit.* : 2008).

Telle qu'elle s'est construite, l'orthographe est aussi une construction culturelle de la langue, une représentation (Ferreiro, 2002 : 90). Pour son usager, l'orthographe est aussi un espace où s'exprime son rapport à la langue, comment il la pense et l'interprète, et son rapport à la communauté. Cela se joue tout particulièrement dans l'investissement de la part sémiographique de l'orthographe. Si elle n'était pas si importante, pour tout le monde et tout le temps, on ne résisterait pas autant face à des écritures phonétiques, et on n'aurait pas tant de soin à déposer, par dessus un vêtement phonographique pourtant suffisant, les significations portées par la sémiographie. Si l'orthographe du français, de par sa complexité — faible transparence, polyvalence graphique *et* très forte charge symbolique et identitaire — apparaît comme un terrain de choix, la relation au sens que construisent les locuteurs à travers les formes graphiques concerne en réalité toutes les orthographe du monde. Fayol et Jaffré (2016) rappellent d'ailleurs que les écritures les plus bi-univoques au départ, comme l'a été par exemple l'écriture du coréen, le Hangul, au XV^e siècle, font rapidement des compromis avec cette bi-univocité au profit de la relation au sens.

⁴⁰ Je cite souvent Yaguello (1981) pour étayer cela auprès de mes étudiants : « communiquer, pour les humains, ce n'est pas seulement transmettre des informations. (...) la parole n'est pas seulement un outil, c'est aussi un exutoire, une forme d'action, un moyen de s'affirmer comme un être social, un lieu de jouissance et de souffrance. »

Cela conduit à la définition actuelle de l'orthographe comme « un compromis interactif entre une phonographie et une sémiographie » (Fayol, Jaffré, 2016 : §13). En comparant les orthographes du monde, et la façon avec laquelle ce compromis est instauré dans les systèmes, les auteurs en concluent que l'orthographe du français est de type logoalphabétique : son système phonographique est une correspondance de graphèmes à phonèmes (écriture alphabétique) et son système sémiographique est de type plus logographique (« image » ou « figure » du mot) que morphographique (base graphique des morphèmes). Cela invite entre autres à redonner, dans le système graphique, une fonction aux lettres jugées « hors système » par Catach.

Il reste, nous l'avons vu, que la phonographie est centrale, dans l'esprit de nombreux locuteurs mais aussi et surtout dans l'apprentissage tel qu'il est mené majoritairement jusqu'à aujourd'hui. Une des raisons, selon moi, de cette résistance est que nous souffrons en la matière de notre vision de personne alphabétisée dans une langue alphabétique, biais que souligne également Calvet (1996 : 15). Si nous survalorisons la part phonographique de notre écriture c'est aussi parce que nous disposons d'un alphabet que l'on conçoit le plus souvent comme « Ensemble de lettres figurant les phonèmes d'une langue et disposées selon un ordre conventionnel » (TLFi). On garde aussi l'idée qu'orthographier consiste à assembler des phonogrammes dans l'ordre des phonèmes que l'on entend. Il faut pourtant « repérer des éléments non alphabétiques dans les systèmes alphabétiques » nous dit Ferreiro (2002 : 59), citant par exemple le blanc graphique, les majuscules, la ponctuation ; auxquels on peut ajouter les diacritiques et auxiliaires d'écriture dont nous avons déjà parlé rapidement. Mais cette remarque invite aussi à regarder comment le scripteur d'une langue alphabétique use également, très spontanément, d'autres fonctionnements que la relation lettre-son (ou même graphème-phonème), et que son lecteur les interprète assez naturellement aussi. Mais il faut savoir regarder aussi ailleurs que les usages normés : en restant focalisé sur la norme prescrite, nous avons aussi une vision assez réduite des possibles graphiques, y compris des relations phonie-graphie.

C'est particulièrement visible dans les textos, mais c'est aussi présent dans les prises de notes, les écrits « pour soi », les mots griffonnés sur un coin de table ou passés discrètement entre deux élèves d'une classe (Millet, 1989 par exemple). Je partirai d'un exemple que j'utilise dans mon cours de L1 pour montrer à mes étudiants qu'en français aussi, on peut utiliser des syllabogrammes, de l'écriture déficiente, et marquer le suprasegmental, et de la sémiographie bien sûr.

CT PR être sur ke tu m'M mon amouuuuuur

CT : syllabogrammes : chaque signe renvoie à une syllabe et non à un phonème

PR : écriture déficiente : on ne met que les consonnes ici

être : norme prescrite

Sur : pas d'accent, mais cet accent n'a qu'une fonction logographique

Ke : choix d'un phonogramme plus court et plus transparent

M : syllabogramme

Amouuuur : succession de U qui marque l'allongement du phonème ; on est dans le supra segmental ; selon Pierozak (2003 : 133) ces allongements graphiques font partie d'un rituel de salutation

Je m'arrête là sur l'analyse de l'écriture électronique parce que je n'ai jamais travaillé sur ce terrain, qui compte par ailleurs des spécialistes (voir Pierozak, 2007 ; Anis (dir.) 1999). Ce type d'usage remet de plus en question les frontières de l'objet « orthographe » telles que je les ai fixées pour cette note : l'écriture électronique inclut des procédés de variation graphique différents et supplémentaires de la variation orthographique (les émojis, les types de casse, les zones de texte, etc.). L'usage de la ponctuation y est également spécifique par rapport aux autres types d'écrits. Je me contenterai ici de conclure de cette petite analyse que le fonctionnement alphabétique qui crée une relation des graphèmes aux phonèmes est loin d'être le seul fonctionnement possible, même des écritures alphabétiques.

Enfin, il me semble important de souligner que la dimension sémiographique conduit à raisonner sur l'orthographe à un niveau supérieur du graphème. Je l'ai déjà évoqué en soulignant la solidarité de certaines séquences graphiques, qui font sens ensemble. Le graphème n'est pas la seule unité pertinente de l'écriture, et l'orthographe n'est pas une simple combinatoire. Dans d'autres cas, ce n'est pas tant la présence d'un accent, d'une gémignée ou d'un h à un endroit de la chaîne graphique qui est important, que le fait qu'un accent, une gémignée ou une h figure dans l'image le mot. Nous verrons en II.2 que certaines variantes confirment cela, qui déplacent par exemple un h ou une gémignée (*farhmacie*, ou *sollanel*). Ce constat souligne à lui seul les limites d'une approche fondée sur la combinatoire des graphèmes telle que l'a menée Catach.

I. 3.4.2. Arbitraire et contraintes

Tout système écrit est nécessairement arbitraire : il n'y a aucune relation entre le dessin d'une lettre et le son ni la réalité qu'il désigne. Il est donc arbitraire en tant que signe linguistique, mais également dans sa relation à l'oral. Les premières lettres ont pu être des dessins, mais selon Ferreiro (2002), cette motivation s'est perdue au tout début de l'écriture. Elle remarque aussi que très tôt, bien avant d'entrer à l'école, les enfants font la différence entre un dessin et une lettre.

Mais dans le même temps que son caractère arbitraire ouvre le champ de tous les possibles —phonogrammes, syllabogrammes, traits infra et supra-segmentaux, écriture déficiente, sémiographie, idéographie, ... — chaque écriture met en place un système contraignant. Parce qu'il est le produit d'une culture, d'un rapport à la langue que l'on entretient, que l'on transmet et que l'on s'approprie, le système graphique est donc déterminé, y compris en dehors des formes prescrites : il n'existe pas, dans un système culturel donné, une infinité de façons de représenter à l'écrit la langue. Plus encore, c'est en examinant la réalité de ces possibles graphiques que l'on saisit ce qu'est véritablement l'orthographe d'une langue, non comme la solution établie à un moment donné, l'état de surface des fonctionnements graphiques en co-présence et en interaction, mais comme le résultat des forces et des contraintes qui jouent sur le groupe

de scripteurs. Un de nos objectifs est de faire l'état des lieux de ces forces et de ces contraintes en examinant justement les formes que prend la variation orthographique.

En d'autres termes, le système, aussi précisément décrit par Catach, n'est pas pour autant un fonctionnement neutre et l'orthographe n'est pas seulement un état d'équilibre entre des fonctionnements graphiques : c'est aussi le produit d'une interprétation sociale des faits de langue, et le choix d'appliquer ici ou là les fonctionnements graphiques qui soutiennent notre système graphique reste, en dernier ressort, un choix glottopolitique. Ce choix devient manifeste quand on regarde comment les autres langues latines ont fixé dans la norme des graphies quelque peu différentes : pourquoi écrivons-nous *girafe*, et les anglais *giraffe*⁴¹ ?

Les fonctionnements décrits par Catach, et plus largement par ceux qui se préoccupent de dégager les rationalités de l'orthographe officielle, ne permettent donc pas de tout décrire, en particulier parce que le système ne *règle* pas tout. Il laisse, et même ouvre des espaces dans lesquels le locuteur doit convoquer autre chose que les fonctionnements en œuvre dans le système graphique. Il s'agit de raisonner, de faire des choix en convoquant des ressources très variables, de natures très diverses. Nous verrons dans l'analyse de la variation les *lieux* où cette *interprétation* de la langue est la plus visible, ceux où l'on peut observer ce que j'ai commencé par appeler cette *épaisseur historique*. Je postulerai seulement ici quelques lieux privilégiés, où le système permet différentes possibilités tout aussi légitimes. Le choix de l'une ou de l'autre pourra, dans certains des cas, être vu comme autant d'ornementations (ou des surcharges) ou de simplifications, mais jamais comme une infraction à l'un des fonctionnements en œuvre dans le système. Seule une lente affiliation à la norme, mais plus largement à la construction culturelle de la langue qu'est l'écrit, permet de connaître ces formes attendues, et d'interpréter ces variantes.

De la notion d'épaisseur historique, j'en viens donc à considérer de façon plus large **la charge culturelle des graphèmes** : le matériau graphique n'est pas uniforme, et ce n'est pas seulement parce qu'ils ont des fonctions différentes du point de vue du système graphique. Les graphèmes portent également une charge identitaire et culturelle, une épaisseur. Fayol et Jaffré (2016 : §16) évoquent rapidement cela, parmi les perspectives ouvertes par une approche sociolinguistique de l'orthographe :

« Les orthographes dépendent en fait d'un usage social, pour ne pas dire communautariste, qui conditionne leur dimension iconique, à savoir les effets que produit l'image graphique sur les usagers. »

Cette charge culturelle me semble inégalement répartie dans les unités et dans les éléments du système graphique. Je postulerai ici quelques-uns des lieux qui m'apparaissent privilégiés. J'y reviendrai en I.5, et je les examinerai à l'appui d'usages attestés, dans le chapitre II.2. Il s'agit pour l'essentiel ici de creuser la question des *ornementations*. Elle apparaît d'abord à travers l'usage de quelques-uns des éléments du matériau graphique, et en particulier des diacritiques (accents, cédille). Une des

⁴¹ Chervel (2008) justifie d'ailleurs que l'on rectifie l'orthographe française chaque fois que les graphies européennes des mêmes mots sont plus légères. Il établit ainsi une liste de ces « réformes qui nous rapprochent de l'Europe ». Plus globalement, c'est de cette lecture que m'est venue l'idée que l'on ne peut plus raisonner sur l'orthographe du français sans prendre en compte les usages écrits des autres langues en contact, idée sur laquelle repose en partie aussi l'ouvrage dirigé par Honvault sur les *écritures en contact* (2007).

particularités de cette propriété d'ornementation de quelques éléments graphiques est qu'elle m'apparaît grâce à des usages « fautifs » : ces signes apparaissent comme des ornements parce qu'ils sont ajoutés là où ils ne sont pas utiles d'un point de vue fonctionnel : *merçi, poême* (nom d'un parfum d'ailleurs). Ils sont superflus, et je me dis que s'ils sont ajoutés ici « pour faire joli », c'est qu'« ils font joli » en général — et d'ailleurs beaucoup trouvent que « ça fait moche » quant on les oublie. On a pu aussi interpréter ces usages comme relevant de l'hypercorrection : le locuteur craint d'être pris *en défaut*. Je reviendrai sur cette question de l'hypercorrection au moment d'envisager l'orthographe comme *norme*. J'en reste pour l'heure à cette idée d'ornementation possible dans le système, qui prolonge le constat que certains portent une forte fonction identitaire.

Il faudrait donc réunir ce qui fait, pour les usagers, fonction d'ornement. Certains l'évoquent explicitement en convoquant la notion d'esthétique : « *je sais que certains accents circonflexes peuvent être retirés depuis 1990, mais je les mets car je les trouve jolis* » (correspondance personnelle). Pour les accents et diacritiques, il s'agit surtout de l'accent circonflexe, de la cédille, dans certains cas le *ù* et *à*. Il faudrait y ajouter des h internes, des lettres muettes (qui viennent en particulier « habiller » des finales de mots que l'on a du mal à laisser « nues » : un *canulard*, une *fourmie*, un *défilet*, un *numérot*, etc). Mais les ornements ne concernent pas seulement le cas d'ajouts de signes (ou de diacritiques) ; il peut s'agir aussi de choisir des variantes phonographiques plus complexes et/ou plus rares. C'est le cas d'un ph pour un f, de géminées. Dans ces ensembles, il me semble abusif d'établir clairement une hiérarchie du plus ou moins « ornementé ». Certains graphèmes prennent néanmoins des valeurs différentes : ce peut être par exemple le cas de l'opposition des suffixes en *-ciel/-tiel*, mais aussi *j/ge* (*geôle, jour*). On a aussi envie de voir certains de ces ajouts par analogie, ou réinterprétation sémantique. Je pense ici au *canulard*, mais aussi à toutes les finales en *-ar* qui sont ainsi augmentée d'un *-d* : dans la dictée IVQ que je présenterai en II.2, on a par exemple un non-mot « gobar » souvent écrit *gobard*. Fabienne Leconte m'a quant à elle rapporté l'usage de *poulard* pour désigner le pular.

Ce dernier exemple m'amène à reprendre l'idée déjà évoquée de ces graphèmes qui font exogènes, certains même « exotiques » : on peut se demander s'il s'agit « d'ornementation », mais ils rendent compte en tout cas d'un rapport à la langue et aux significations : *week end* ne s'écrit pas *ouiquènde*. Je relève ici le rôle que jouent le k, le w, le ee et le oo. Je note enfin, mais sans pour l'instant savoir sur quelles échelles ou catégories les ordonner, les variantes *s/ss/c/t/ç ; qu/c/k/ch*.

Je remarque au passage que ces graphies reflètent et entretiennent nos rapports aux autres langues : on n'intègre pas en français les emprunts contemporains à l'anglais, et on n'imagine même pas écrire autrement *skate board* ni *brunch*, en dépit de ce qu'ils alourdisent nettement notre système phonographique. Cela s'explique par notre fréquentation de cette langue à l'oral et à l'écrit. À l'inverse, on associera des images typiques des emprunts aux langues africaines, océaniques et sud-américaines, mises à l'écrit sur un principe très phonographique : *baobab, chimpanzé, karité, kiwi, koala, kangourou, cacao, ...* Comme nous l'avons vu, les missionnaires les ont écrit « au plus simple », sans aucun « ornement », et ont choisi les graphèmes les moins ambigus (y compris le k ou le z). Mais cela traduit aussi une vision des langues et de leurs locuteurs, pour qui on n'imagine pas de relation sémiographique. Quand on lit Zazie

dans le métro de Queneau (« doukipudonktan ! ») on mesure aussi combien cela peut renvoyer à un usage populaire votre enfantin, qui participe sans doute aussi de la vision que les missionnaires, colons et linguistes avaient des locuteurs et scripteurs de ces langues au moment de fixer leur orthographe.

I. 3.4.3. Approche fonctionnelle

Une autre des limites de l'approche du système telle que la pratiquent Catach et ceux qu'elle a inspirés est celle que l'on adresse de façon générale à l'approche fonctionnaliste. Le plurisystème graphique repose sur l'idée que les formes et structures linguistiques sont motivées par les besoins et nécessités de la communication à l'écrit. La notion d'unité distinctive en particulier place au cœur du système des unités définies par leurs fonctions dans l'élaboration d'un message ; mais cela repose sur une conception étroite de la communication, et des études sur la langue (Robillard, 2008).

Mais cette vision étroite de la communication, et plus largement du langage, est en réalité assez ancienne, et a été portée par d'autres disciplines que les sciences du langage. L'histoire et l'épistémologie d'une discipline comme la philologie, telle que menée par Auerbach (2004 [1957]) montre l'ancienneté de l'intuition, en philologie, d'une « *différence entre la langue évocatrice-poétique et la langue comme moyen de communication* » (*op. cit.* : 23). Cette intuition s'appuie sur l'hypothèse d'une antériorité de l'imagination sur la raison, à la fois dans l'histoire (les sociétés primitives sont dans l'imagination, les sociétés modernes dans la raison) et dans le développement de l'individu (l'enfant est dans l'imagination, l'adulte dans la raison). Cette intuition explique également que Bopp ait pu séparer l'analyse littéraire (ou philologie) de la linguistique ou de la philosophie⁴². Cette rupture a pu permettre la désacralisation de l'écrit, le « désenchantement du monde », et donc la grammaire comparée d'abord, puis une bonne partie de la linguistique ensuite (Bergounioux, 1984 : 9). Auerbach (*ibid.*) souligne pourtant à quel point il ne s'agit là que d'un préjugé :

« mais bien sûr, c'est un préjugé. Le rapport dialectique entre force de l'imagination et raison n'est pas purement chronologique, elles ne s'excluent pas l'une l'autre ; il arrive même qu'elles agissent ensemble et que la raison féconde l'imagination. »

Cela rejoint là encore, mais par un autre détour, mon idée de ce que l'orthographe n'est pas seulement un système, qui repose sur des fonctionnements graphiques (un codage de l'oral ; une autonomie garantissant l'économie d'un fonctionnement visuel). C'est aussi un espace de représentation de la langue, et donc de subjectivité, d'imagination, et de poétique. Seulement elle est invisible le plus souvent quand les formes sont normalisées : on voit moins l'épaisseur des significations, des représentations et des projections des auteurs et lecteurs lorsqu'ils donnent la « bonne orthographe ». Cela ne signifie pas pour autant l'homogénéité ni la constance des représentations et des significations sociales données aux graphies. Foucault (1971 : 28) rappelle à ce titre que toute répétition est aussi le lieu d'un renouvellement. La fixation des usages a ainsi conduit à perdre un moyen pour le locuteur de manifester certaines

⁴² Séparation qui mettra un certain temps à s'établir en France, où les « mondains » dominent le marché de la langue (Bergounioux, 1984 : 14).

significations, et pour le lecteur de les interpréter. La polygraphie permet l'expression de significations qui s'ajoutent aux autres composantes de la langue convoquées.

En particulier, comme j'ai eu l'occasion déjà de le dessiner avec la notion de charge culturelle, ou d'épaisseur des formes, je ferai l'hypothèse que les formes orthographiques simples ou complexes, c'est-à-dire les plus régulières-phonographiques VS les plus ornementées traduisent et génèrent des représentations différentes de ce qu'elles désignent, et du rapport du sujet à cet objet. Ainsi un mot comme *cinéma* est-il orthographiquement très simple, banal, et va bien avec une activité simple, familière, populaire. Un *théâtre* à l'inverse, y compris dans sa forme écrite, montre un certain ornement : il a des rideaux, des dorures peut-être, une scène bien large, un texte, des acteurs, un auteur reconnu... Ces significations portées par les graphies sont très vite repérées dans l'apprentissage du lire-écrire. Je me rappelle mon fils à qui la maîtresse, en CP, lui demandait de savoir écrire le mot *dîner*. Je lui indiquai, convaincue de mon bon droit, qu'il pouvait omettre l'accent circonflexe. Mais il a alors et depuis toujours résisté : l'accent ici participe du sens qu'il lui donne, d'un repas plus exceptionnel, mieux préparé, un repas de fête plutôt qu'un repas du quotidien.

Chacun de ces termes porte évidemment d'abord le poids des représentations générales qui traversent la langue orale, mais je ne veux pas négliger trop vite la part que peut prendre leurs formes écrites dans ces représentations, qu'elles en soient le reflet ou l'origine. Je n'exclus pas non plus qu'il y ait de nombreux contre-exemples, mais qui n'invalident pas pour autant que le phénomène de circulation de certains traits sémantiques, depuis les formes graphiques aux significations en discours.

Si l'on oppose à nouveau le *cinéma* au *théâtre* par exemple, on peut remarquer que le premier est un lieu plus populaire, moderne, commercial, et que son orthographe va bien avec ces représentations. Imaginons inverser un instant le niveau de « platitude » ou d'« ornementation » de ce couple *théâtre / cinéma*. Cela pourrait donner quelque chose comme *Cynhémât / t  tre*. Outre l'inconfort visuel, il me semble que ces graphies pourraient gêner du point de vue des représentations qui sont associées aux deux référents. C'est d'ailleurs le 1^{er} terme qui gêne le plus, ce qui indique au passage, que ce n'est pas prioritairement l'idée de simplification qui fait le plus obstacle à l'idée de réforme : cela poserait tout autant problème, sinon plus, si la réforme proposait de complexifier des formes simples associées à des réalités ordinaires. Au bout du compte, cette hypothèse implique de voir une certaine motivation dans les graphies : d'une certaine façon, le lien entre le signifiant et le signifié est motivé par les représentations que véhiculent les formes graphiques.

Il existe enfin une réserve, plus générale, à l'encontre d'une application des modèles de description du système orthographique de Catach (et Gak et autres) : ils sont établis à partir d'un système théorique, l'orthographe que l'on devrait appliquer, mais qui ne correspond qu'à des usages institutionnalisés, lus et relus, sur-contrôlés. Ils ne sont pas faits pour décrire les usages ordinaires de l'orthographe (cf II.2), qui sont les seuls usages révélateurs de l'histoire des pratiques, et pas seulement de l'histoire des institutions (académie, éditeurs, médias).

Or comme le soulignait déjà Vico (selon Auerbach (2004 [1957]), qui l'a traduit et étudié), on ne peut comprendre l'histoire avec des catégories a-historiques. Il faut pouvoir décrire chaque usage dans son historicité. On pourrait en conclure que l'on n'aboutira qu'à une collection d'études de cas, de descriptions de contingences.

Auerbach (*ibid.*) défend au contraire la complexité d'une étude des singularités. Je développerai ces approches dans les parties I.5 et II.2, au moment de discuter l'étude de la variation orthographique et d'éprouver mon raisonnement à l'appui de l'analyse de graphies.

I. 3.5. La variation et le système

Zones de fragilité

Penser en termes de fonctionnements graphiques permet de montrer que l'orthographe telle qu'elle est fixée par l'Académie n'est qu'un état de surface d'un système, qui présente bien des choix arbitraires, tant du point de vue historique que synchronique. Du point de vue historique, on ne compte plus les erreurs, les oublis ici ou là de quelques applications, l'intégration partielle d'emprunts, les ajustements temporaires devenus définitifs, etc. Cela a produit plus d'une graphie aujourd'hui impossible à justifier par une quelconque continuité historique ou une origine sémantique. Cela contribue à réduire la puissance des fonctionnements graphiques qui pourraient être justifiés par des régularités, des relations de la langue : certaines finales muettes sont motivées par la dérivation, d'autres pas. D'éminents linguistes ont depuis des décennies détaillé ces incohérences, et proposé des réformes pour les réduire. C'est le but affiché par exemple par le groupe Erofa « études pour une **rationalisation** de l'orthographe française », présidé par Claude Gruaz, ou de la Commission de l'orthographe du Conseil de la langue française et de la politique linguistique de la Communauté française de Belgique (Legros, 2013). Les propositions de réforme les plus avancées concernent l'accord du participe passé, la gémation, la régularisation des pluriels en – x, le pluriel des noms composés (voir aussi Gruaz, *sous presse*).

Ces incohérences du système introduisent un potentiel conflit entre ce que les formes sont du point de vue de la norme et ce qu'elles devraient être du point de vue du système. Cela peut expliquer une partie des variations que l'on peut rencontrer, et Catach a observé les écarts orthographiques aussi comme des effets des contradictions et des télescopages entre les différents fonctionnements graphiques. Ce travail permet, au moins en théorie, de distinguer des écarts selon qu'elles sont des infractions à la norme prescrite, ou des infractions au système graphique du français. Ainsi écrire *sserise* ou *ceriz* est une infraction au système, car ces graphies ne sont pas possibles mais écrire *cerrise* ou même *serrise* est une infraction à la norme (les anglais écrivent d'ailleurs *rr* dans *cherry*).

Jaffré (2010) parle quant à lui de *variantes graphiques* pour désigner à la fois des mots qui ont plusieurs graphies possibles (variantes normatives), des jeux de graphies courants, en particulier dans les titres de presse (variantes iconiques) et des variantes graphiques que l'on rencontre fréquemment chez les locuteurs (variantes idiographiques). Ce sont ces dernières qui méritent selon moi un intérêt particulier ; il est intéressant en effet de constater la récurrence de certains écarts chez les apprenants, et le fait qu'elles peuvent se justifier par des collusions entre fonctionnements du système. Il donne l'exemple de *il résoud* qui est motivé à la fois par *résoudre* et par l'analogie avec des verbes comme *il prend*, mais il cite aussi certains sur-emplois de la cédille ou d'accents.

Ainsi certaines erreurs ou variantes sont explicables par le système lui-même, ses incohérences, qui sont autant de « zones de fragilité »⁴³. Cette conception me semble toutefois poser quelque problème : on ne sait pas bien en effet si les fragilités sont celles du système ou celles des locuteurs, dans la mesure où ces « zones de fragilités » sont le plus souvent dégagées sur la base des difficultés des apprenants — les finales des verbes en /e/, les accords des participes passés, etc.— davantage que sur la base d'une analyse du système. D'ailleurs, on pourrait penser, au vu des incohérences du système, que des mots comme *numéro* (VS *lot*), *choux*, etc. poseraient de plus gros problèmes qu'ils n'en posent en réalité. On voit même des graphies particulièrement arbitraires poser relativement peu de difficulté : c'est le cas par exemple de *pharmacie* (corpus illettrés, IVQ 2011) de *habits* (corpus migrants, Leconte et Mortamet) que je décrirai en II.2 et II.3.

Ainsi la notion de « zone de fragilité » ne me semble pas opératoire, ou du moins pas suffisante : s'il s'agit de repérer des incohérences du système, on remarquera qu'elles ne donnent pas toujours lieu à difficulté pour autant ; s'il s'agit de désigner des points d'orthographe qui posent problème aux scripteurs, alors on ne devrait pas parler de « zone de fragilité » mais de « zones de variation ».

J'en reviens à mon fils apprenant le mot *dîner*. Il donnait une fonction à cet accent, à la fois comme fierté d'accéder à une écriture ornementée, et comme support ou reflet d'une signification nouvelle, associée à un mot peu utilisé jusqu'ici, à part peut-être dans des contes ; un mot de l'écrit donc, avec toute la charge sociale et prestigieuse que cela entraîne. Lui ôter l'accent ici, cela aurait été lui ôter un marqueur de distinction au sein de ses pairs, et de reconnaissance au sein des lettrés — ses aînés et les adultes. Dans un tout autre contexte, des enseignants de français passionnés de Santa Fé, ville de province en Argentine, apprenant que cet accent circonflexe pouvait être retiré, remarquaient qu'un *s'il vous plaît* était moins poli qu'un *s'il vous plaît* — mais qu'un *s'il te plaît* posait moins problème. Il faut y ajouter que certaines pratiques s'expliquent par la fréquentation d'autres systèmes graphiques, qui viennent interférer avec les choix normatifs du français : on trouve fréquemment dans les copies des *dance*, *giraffe*, *language*. Je reviendrai sur ces représentations véhiculées par l'orthographe, de solennité (*le dîner*) ou de politesse (*s'il vous plaît*) dans le chapitre II.1, et sur le fait que l'on ne peut plus raisonner à l'intérieur d'une seule orthographe. Je veux seulement indiquer pour l'instant que le système ne peut suffire à déterminer la norme officielle : il est essentiel de tenir compte des usages, qui témoignent des pratiques sociales de l'orthographe.

On conclura que cette approche de l'orthographe comme système, à commencer par la mise en avant de la dualité de toute orthographe, entre phonographie et sémiographie, pour pertinente et intéressante qu'elle soit, ne peut suffire à rendre compte de ce qu'est l'orthographe d'une langue. L'orthographe n'est pas seulement une affaire de technique, aussi complexe et instable que soit ce montage technique.

⁴³ Conseil (2017 : 105) note quant à elle plusieurs terminologies concurrentes : la « zone de fragilité » serait de Lucci et Millet (1994), mais on trouve aussi « zones sensibles de la gestion orthographique » (Jaffré, 2003), « zones d'incertitude » (Delamotte-Legrand, 2006), « zones de vulnérabilité » (Bertucci, David, 2008).

L'orthographe est aussi un fait social : son étude doit inclure le rôle qu'il a pris dans la société, le sens qu'on lui donne collectivement et individuellement, son rôle et sa fonction dans nos idéologies et nos cultures, dans notre fonctionnement social, dans la reproduction et dans sa transformation. En témoigne encore le fait que l'orthographe fait débat quand elle ne correspond plus aux représentations de la langue et de la société qui circulent. Le débat sur l'écriture inclusive à l'automne 2017, qui discute de la transformation du *système* et pas seulement de la norme, en est un bon exemple, qui ne sera pas sans revenir régulièrement sur le devant de la scène médiatique et sociale.

Je présenterai en I.5 les utilisations que j'ai pu faire dans mon travail de cette approche de l'orthographe comme système pour catégoriser les erreurs d'orthographe. Cela me donnera au passage l'occasion de reprendre et de poursuivre cette réflexion sur cette approche de l'orthographe comme système.

I. 4. L'orthographe comme norme

I. 4.1. Normes linguistiques

Processus de normalisation

Si on peut considérer que toute langue est normée, la conscience de sa norme devient particulièrement vive au moment de la mettre à l'écrit⁴⁴. La mise à l'écrit démarre souvent aussi le processus de standardisation. Cela a conduit à considérer, y compris chez les linguistes, que l'écrit est le lieu de la norme et de l'homogène, et que l'oral est le lieu de la variation. C'est ainsi par exemple que Gadet (1995) présente les choses. Mais cela tient à une assimilation un peu rapide entre écrit, norme et homogène ; Gadet termine d'ailleurs son propos en préconisant de conserver la notion de norme seulement pour désigner la norme institutionnelle, et de préférer à la notion de norme endogène le terme d'évaluation.

Dans le langage courant, c'est en tant que norme prescrite que l'orthographe est d'abord définie et appréhendée. Bierdermann-Pasques et Jejcic la définissent d'ailleurs en premier lieu de la façon suivante (encyclopédie Universalis en ligne, non daté, consulté en 2018) : « *L'orthographe est définie, en général, comme la manière correcte d'écrire les mots d'une langue, à une époque donnée* ». Ce premier sens tient à son étymologie : « *Le terme **orthographe**, en latin *orthographia* (composé des éléments d'origine grecque *orthos* « correct » et *graphia* « graphie »), a le sens propre « d'écriture correcte » et implique de par sa composition la notion de norme* ». La suite immédiate de cette toute première définition renvoie à l'idée de variation, qui sera ensuite développée dans l'article, puis à la dimension idéologique : « *Elle correspond aussi aux manières plus ou moins personnelles d'écrire, en contraste avec la norme : ainsi en va-t-il en particulier pour les variétés de français et les variétés d'auteurs. L'orthographe, enfin, s'inscrit dans un cadre socioculturel prégnant qui a pu créer un amalgame idéologique entre graphie, langue et nation, faisant d'elle un mythe intouchable* ». La suite enfin de la définition montre qu'il existe un amalgame entre système graphique et norme : « *L'orthographe est la manière d'écrire les sons et les mots d'une langue en conformité avec le système de transcription graphique, adopté à une époque donnée, et en conformité avec les rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue : la morphologie, la syntaxe, le lexique* ».

Cet amalgame entre système et norme est assez courant en linguistique, mais n'en mérite pas moins d'être sinon levé du moins discuté — nous avons vu que pour Auroux il s'agissait d'une entreprise perdue d'avance, aucune linguistique ne pouvant s'extraire de la normativité (1998 : 233). J'ai exposé comment l'orthographe pouvait être vu comme un système graphique, c'est-à-dire un ensemble de procédés qui visent à user d'une langue, antérieurement orale, par écrit, en tenant compte des contraintes mais aussi des fonctions de la communication visuelle. Mais c'est aussi le produit d'une histoire de techniques et de procédés, d'une histoire culturelle des relations à l'écrit et des pratiques de l'écrit. L'idée de plurisystème indique qu'il réunit des sous-systèmes

⁴⁴ L'inverse n'est pas vrai : nul besoin de mettre à l'écrit une langue pour qu'il existe une conscience de sa norme, en témoignent les quelques schibboleths observés dans l'histoire.

imbriqués, qui devraient expliquer non pas une seule forme possible mais un ensemble de possibles : pourquoi ne pas écrire *pianot* comme *lot*, et *violoncel* comme *recl* ? La norme serait une convergence, dans les graphies, vers certaines solutions plutôt que d'autres, qui ne sont pas nécessairement uniques.

Cette convergence, le processus de normalisation⁴⁵, tient à des raisons à la fois fonctionnelles, sociales et idéologiques. Elle se fait naturellement, par imitation, transfert, réinterprétation, analogie, mode, recherche d'efficacité, de neutralité, d'identification etc. mais repose aussi sur une vision du corps social, qui s'est pour la France construite sur la nécessité d'usages homogènes : « *avec le temps, une orthographe a tendance à se fixer* » (Jaffré, 2010 : 310). Mais la norme ne se borne pas à faire une sélection des possibles : elle propose plus largement « un mode d'unification du divers » (Livet, 2006 : 2, à propos de Canguilhem, 1966).

Si l'on s'en tient au point de vue fonctionnel, l'orthographe est une convention ; elle rend la communication écrite meilleure, plus rapide, moins équivoque. Mais la fonctionnalité, on l'a dit, n'est pas le seul plan sur lequel s'observe la normalisation. Cette seule normalisation explique un certain conservatisme, ou du moins une habitude, une inertie. Cela explique le premier réflexe de résistance ou de frilosité des lettrés, ils voient d'abord dans tout changement un inconfort. Cet inconfort est, dans un second temps, souvent traduit ou au contraire relativisé par un ensemble de représentations, d'idéologies sur la langue et sur l'organisation sociale sur laquelle repose cette fixation de l'orthographe et son apprentissage, etc. J'y reviendrai en II.1.

Dans le cas de la langue écrite, contrairement à la langue orale, cette convergence d'usages s'est développée jusqu'au XIX^e s. au sein d'un groupe relativement restreint. La démocratisation du lire-écrire a considérablement étendu les participants à ce processus, et rendu les processus de convergence, ou de changement plus rapides, mais aussi plus menaçants pour l'homogénéité de la communauté linguistique vers laquelle tend tout processus de normalisation. Il n'en continue pas moins de fonctionner : on continue à apprendre et à pratiquer l'orthographe non pas pour se conformer à la loi mais pour imiter ses semblables, manifester son appartenance à la communauté. On parla dans ce cas d'une norme d'usage, par opposition à la norme du bon usage, que l'on appelle aussi parfois surnorme ou norme prescrite.

Aux raisons fonctionnelles motivant la normalisation se sont ajoutés, dès le début, des déterminants sociaux, idéologiques, identitaires et politiques. Le fait même que cette convention soit née dans ou autour de milieux sociaux privilégiés a conduit à appuyer ses choix sur les usages dominants. Dès lors que l'écrit était socialement situé, sa normalisation l'était aussi. L'orthographe participe à ce titre de ce qui fait qu'un locuteur et son discours sont *autorisés*, que Foucault (1971 : 41) décrit comme un rituel : « le rituel définit la qualification que doivent posséder les individus qui parlent », il fixe leur efficacité.

⁴⁵ On connaît la diversité des situations linguistiques, les phénomènes de dialectalisation et de normalisation, qui ont soutenu l'approche « génétique » ou typologique des langues. Elle est aujourd'hui complétée par une approche « aréale » qui ne minore pas les effets des contacts de langues dans ce processus, approche particulièrement utile pour comprendre l'émergence du français (Cerquiglini, 2007). Sans développer ici cette question qui m'éloigne de mon propos, j'ai déjà indiqué la place que je souhaitais faire aussi, dans mon travail, à la question du contact entre les systèmes graphiques (Honvault-Ducroq (dir.), 2007).

Processus de standardisation

Cette détermination sociale fut renforcée lorsque l'on a accordé le pouvoir d'intervention sur la langue, de standardisation, à quelques-uns, autorisés à préconiser et à fixer les formes de façon officielle. Historiquement, les académiciens sont attachés au pouvoir royal, puis à un milieu intellectuel bourgeois parisien ; aujourd'hui les contours de cette élite régissant les usages sont peut-être un peu plus flous, mais les décideurs restent représentants d'un cercle très restreint, socio-culturellement dominant : des hommes surtout⁴⁶, d'âge avancé, aux niveaux d'instruction, aux origines sociales et/ou aux positions socio-économiques ou politiques les plus hautes. Aux académiciens on peut ajouter les éditeurs, mais plus ou moins indépendants et innovants dans leurs choix, les concepteurs de dictionnaires, de grammaires, de manuels scolaires, les intellectuels, les membres des commissions de terminologie, les journalistes. Ce processus de standardisation entamé au XVII^e siècle est un processus artificiel, calculé, conscient, de fixation d'un état de langue.

Même si normalisation et standardisation sont en théorie distincts, ils ne sont pas toujours évidents à distinguer dans les faits. C'est sans doute plus vrai encore pour l'orthographe étant donné la référence que constitue l'orthographe officielle — qui va jusqu'à modifier certaines pratiques orales, comme nous l'avons vu. Je m'attacherai toutefois à les traiter distinctement, en particulier pour dégager ce que nous apprend une lecture de l'orthographe comme norme, c'est-à-dire comme convergence d'usages, et pas seulement comme prescription.

Normes d'usage

Laissant de côté la notion de norme institutionnelle — ou surnorme — pour l'instant, l'idée générale de la norme en sociolinguistique est qu'elle permet l'organisation de la variation. La norme ne signifie pas que les usages sont identiques, mais qu'ils sont structurés, organisés sous l'effet d'un ensemble de formes faisant consensus, et de situations ou de contextes de variation. Ce peut-être des contextes situationnels — les usages de l'écrit diffèrent selon que l'on écrit une lettre, un texte de loi, les paroles d'une chanson ou un roman, ce qui induit aussi des usages orthographiques différents — mais aussi des contextes des énoncés : la marque du pluriel en français est *s* ou *x* ou *rien*, etc. Cette norme est définie, selon les sociolinguistes, à partir de différents critères, pas toujours compatibles, ce qui a pu conduire à différentes définitions :

1) La norme a pu être définie à partir de critères « objectifs » : la fréquence (usages les plus utilisés), la neutralité (usages les moins marqués, du point de vue diatopique, diachronique, diastratique et diaphasique), le commun (usages les plus compris ou reconnus), chacun des critères pouvant être décliné selon les situations (normes situationnelles). On voit déjà que ces trois critères ne seront pas toujours compatibles. L'idée est que la norme correspond à l'usage le plus courant, commun, neutre ou indépendant du contexte. Cela repose sur l'idée qu'il existerait un « degré zéro » d'une langue, idée qui a été discutée tant à travers la notion de standard qu'à

⁴⁶ Viennot (dir., 2016) souligne combien l'Académie française, plus encore que masculine, est misogyne.

travers cette de *centralité* (je pense ici par exemple à la critique que fait Besse (2005) de l'opposition sens propre et figuré).

La langue de Saussure est plutôt de ce type, rassemblant des usages ni trop soutenus ni trop populaires, et les plus courants et consensuels dans les usages publics. Ce sont ceux qui impliquent le moins le locuteur et son destinataire, qui sont les plus détachés de la situation d'énonciation. On a déjà souligné combien cette neutralité n'en était pas : non seulement il n'existe pas d'usage de la langue qui ne soit social, mais cette norme est davantage fondée sur l'idiolecte des linguistes, sur une idée d'usage dominant confondu avec l'usage des dominants.

Le critère de fréquence a encouragé une définition statistique ; on admet dans certains cas qu'elle puisse être différente selon les groupes sociaux et les situations : on distinguerait alors la norme d'un SMS de celle d'un courriel ou d'une lettre de réclamation. La vision est alors probabiliste, et n'exclut pas la variation, qui est vue comme l'ensemble des usages moins fréquents, ou moins probables pour une situation. L'idée était louable de chercher à se détacher de ses propres usages de classe, mais là encore elle n'exclut pas une certaine naïveté, et dépend beaucoup des conditions de recueil des données.

Si on prend les usages orthographiques par exemple, quels corpus doit-on prendre en compte ? Évidemment pas les textes littéraires, ni même la presse écrite, même s'ils ne peuvent être écartés. En prenant seulement les textos ou les brouillons d'écrivains on n'a pas non plus accès à tout le processus de convergence des usages qui fait la norme, les locuteurs contrôlant différemment l'orthographe selon les situations. Lucci et Millet (1994) ont cherché à réunir un corpus de textes « ordinaires », tout en ayant conscience de la difficulté de l'entreprise. Ils ont cherché alors à comparer les situations d'écriture, et les locuteurs. C'était avant l'explosion de l'écriture numérique, qui inviterait aujourd'hui à rassembler des courriels, des forums de discussion, des *tweet*, des *post* sur Facebook, etc.

Mais le critère de fréquence, et plus largement l'approche quantitative mérite selon moi d'être remise en question bien plus largement. Je m'en tiendrai à formuler ici cette critique pour l'orthographe seulement. J'ai indiqué (I.3) que l'on avait pu décrire la transparence de l'orthographe à partir de critères de fréquence des phonogrammes. Si l'on prend tous les mots du français, on constate ainsi que le phonème /o/ (ouvert ou fermé) est écrit en orthographe prescrite à 75 % par le phonogramme *o*, à 21 % par le *au* et à 3 % par le *eau* (Brissaud et Cogis, 2011 : 124). Pourtant le phonogramme *eau* est loin d'être, pour les usagers de l'orthographe du français, une graphie négligeable ni même mineure : en dépit de son relativement faible usage si l'on considère l'ensemble de la langue, ce phonogramme est essentiel. On explique cela d'une part par la fréquence des mots qu'il concerne (*l'eau* bien sûr, mais pas seulement), par sa signification morphographique (ex : *lionceau*, *lapereau*, *renardeau* ; dérivation *eau/eler* de *château*, *râteau*, *anneau*, *veau*), par ses contraintes grapho-tactiques (est la plupart du temps en position finale de mot (*ibid.*)). De ces fréquences et fonctionnements, mais aussi des rapports que les locuteurs entretiennent avec ces graphies, découle la significativité sociale que les locuteurs lui donnent, et qui reste en grande partie encore à définir. Ainsi la fréquence d'une graphie calculée par rapport au nombre de mots qu'elle affecte ne peut suffire pour moi à établir les normes, et plus largement à étudier

la langue. C'est une des raisons d'ailleurs pour que l'on ne fasse pas l'économie d'approches qualitatives.

On retiendra ici que ces premières conceptions de la norme résultent de conceptions naïves des langues et de l'hétérogénéité linguistique.

2) Depuis Labov, on s'attache à dégager cette norme à travers le consensus sur « ce que c'est que bien parler ». La norme de Labov est ce vers quoi tendent les locuteurs d'une communauté linguistique. Elle prend alors une dimension évaluative, et repose sur l'idée centrale de consensus : ce n'est pas forcément un usage majoritaire mais un usage majoritairement valorisé. Il existe une dimension statistique, mais seulement exprimée en termes de probabilité d'apparition dans un contexte donné. On peut y ajouter les compléments apportés par Bourdieu (1983) ou Marcellesi et Gardin (1974) : la norme rassemble les usages valorisés dans les différents « marchés ». Dans les marchés dominants, on observe les normes que fixent les dominants et les institutions, qui visent à garder le contrôle de ces situations de fort pouvoir symbolique (école, justice, médias, etc.). Foucault (1971 : 10) constatait déjà, dans une approche plus générale, combien les institutions encadrent fermement les discours, et posait l'hypothèse qu'elles voient dans la prolifération des discours un danger (voir aussi *infra*). Mais il existe aussi dans les marchés francs, où l'on constate l'existence de normes autonomes, y compris des *contrenormes*, qui se développent non seulement en l'absence de pression dominante, mais aussi et peut-être surtout *contre* les valeurs des marchés dominants. Selon cette lecture, on verra donc la communication électronique informelle comme un espace d'émergence de contrenormes, motivées par une volonté de s'affranchir de la domination exercée par un certain groupe, et de son contrôle ferme et autoritaire des usages graphiques. C'est à ces *contrenormes* que Sebba s'intéresse surtout quand il examine la variation orthographique. Il s'agit en effet pour lui de choix conscients, qui doivent donner lieu à des graphies intelligibles, différentes mais aussi suffisamment ressemblantes pour être reconnues comme des variantes (2007 : 5-7). Partant de ce qu'il me semble impossible de distinguer les erreurs des transgressions volontaires, je ne limiterai pas quant à moi l'étude de la variation à ces pratiques conscientes ou supposées telles.

J'ai tenté ici, je l'ai dit, de raisonner à partir de l'idée de normes telles qu'elles émergent des usages et non des prescriptions. Dans le cas de l'orthographe, il est toutefois difficile de s'extraire des discours très normatifs qu'on lui porte et le grand nombre de corrections que l'on opère sur ces usages, même pour les SMS et les textos. Mes étudiants, surtout les plus jeunes, portent par exemple un avis très sévère sur les usages électroniques. Cela rend l'étude de la norme objective impossible sans la prise en compte de la norme officielle, mais ce ne doit pas être cette fois parce que nous linguistes l'avons en tête, mais seulement dès lors que les locuteurs eux-mêmes la convoquent. La différence peut sembler ténue, mais elle est fondamentale. La notion de norme graphique comme principe unificateur des pratiques ne pourra être dissociée des normes subjectives. Je n'abandonne pas pour autant l'idée de norme objective, et de mouvements de convergences et de divergences dans l'hétérogénéité des graphies. Je continue de penser que la diversité des graphies possibles et attestées est très grande, tout en étant ni infinie ni aléatoire : elle est d'une certaine façon réglée à la fois par le

système graphique et son caractère polymorphe, par des normes situationnelles, mais aussi par la relation des locuteurs à la langue écrite et au corps social, cette dernière incluant la présence assez forte de la norme prescrite.

3) La norme est encore définie, depuis Labov (1976), à partir de critères « subjectifs » tels que l'esthétique, la morale, la tradition, le prestige (des dominants, des lettrés, des anciens), la logique, etc. Les formes de domination sont nombreuses, souvent entremêlées : domination économique, politique ou symbolique, critères de la naissance, de l'érudition, du mérite, du genre, de l'origine géographique, etc. Ces critères relèvent du domaine des attitudes et des croyances, et jouent un rôle dans le processus de normalisation et de standardisation. Les normes subjectives peuvent être différentes selon les critères que l'on prend — le « beau » n'est pas toujours le plus « traditionnel », et l'on peut défendre l'esthétique d'un mot comme *poids* ou *nénuphar* en dépit de l'erreur étymologique qu'ils impliquent ; selon les groupes et selon les situations de parole, un même usage peut être valorisé ou non.

Cette prise en compte du caractère subjectif des normes invite à ne pas se limiter à les dégager, mais à regarder comment les scripteurs les pratiquent dans les différentes situations, quelles fonctions sociales ils leur donnent. Il faut également réfléchir à l'emploi que l'on fait de ces normes : on peut *savoir* quelle est la forme à produire et ne pas la produire — par exemple par effet de désinvolture, pour aller vite, pour ne pas paraître rigide ou pédant, par effet de surcharge, etc. La façon avec laquelle on utilise le répertoire tient au type de pression exercée par la situation d'écriture (comprenant bien entendu les destinataires, les enjeux, les rôles et les tâches endossés), mais aussi du rapport plus individuel du locuteur face à cette pression et à cette situation, à laquelle il se soumet ou résiste. Ce réglage de la soumission / insoumission n'est toutefois pas seulement l'effet d'un caractère plus ou moins docile, confiant, etc. mais est le résultat d'une histoire sociale. On rejoint ici les discussions sur l'insécurité linguistique, qu'il faut voir comme un processus, et non un « état » : si on résiste à la norme orthographique prescrite ou si on y adhère, c'est que l'on a été mis dans des situations qui nous ont encouragé à le faire (Calvet, 1999). J'y reviendrai au moment de l'analyse de la variation (I.5).

I. 4.2. Norme du bon usage ou surnorme

La sur-norme, ou norme prescriptive est le résultat d'un processus de standardisation, qui dans le cas du français établit un modèle à imiter ; elle est décrite en termes de « bon usage » — par opposition donc à de « mauvais usages ». Comme toute norme, on la reconnaît à ce qu'elle peut être paraphrasée par « on doit » (Auroux, 1998 : 224).

« Elle hiérarchise les normes de fonctionnement concurrentes (certaines sont carrément rejetées) et définit ainsi le bon usage, l'usage senti comme le plus légitime. On les consigne dans divers ouvrages (grammaire, dictionnaire, manuel, recueil de fautes, etc.). » (Vezina, 2009 : 2).

Ayres-Bennett et Seijido Magali (2013) nuancent toutefois l'idée selon laquelle Vaugelas et les « remarqueurs » du XVII^e étaient des puristes inconditionnels : « l'attitude des remarqueurs envers le « bon usage » n'est pas homogène et l'analyse

que nous en faisons mérite d'être nuancée ». La tendance à la fixation d'une graphie unique, par autorité et prescription, ne fut donc pas si ferme même au moment de la création de l'Académie française et de l'orthographe officielle. C'est surtout au XVIII^e siècle que les remarques et discussions sur le « bon usage » de Vaugelas sont raccourcies et réinterprétées pour justifier une prescription, leur ôtant toute dimension sociolinguistique (*op. cit.* : 14). On observe alors la récupération politique du travail linguistique des artisans de l'Académie française. Les auteurs dégagent en outre quatre paramètres à partir desquels se définit le « bon usage » au XVII^e siècle : du point de vue diachronique on privilégie plutôt l'usage des auteurs contemporains ; du point de vue diastratique on privilégie les usages des « honnêtes gens », de « la cour » par opposition aux « gens du peuple » ou au « petit peuple » ; du point de vue diatopique, on condamne systématiquement les régionalismes. Ainsi la norme orthographique fonde-t-elle la supériorité de l'usage d'une catégorie sociale bien définie : la cour installée à Paris, et entérine la minoration des usages du peuple et des bourgeois, des auteurs passés et des provinciaux. Mais il faut souligner l'enchevêtrement des paramètres, et un usage passé est d'autant plus évacué qu'il est associé à un régionalisme ; de même un usage régional est souvent perçu comme populaire.

Telle est toujours la norme prescrite aujourd'hui, à la différence près que l'on défend plutôt des usages passés, mais pas non plus très anciens. Elle est imposée, fixée par l'Académie française, le plus souvent « contre » l'usage et les usagers de la langue, qui sont suspectés de mollesse, d'amnésie, de raccourcis et de négligence. Elle est portée par une idéologie, un discours, que les billets postés régulièrement sur le site de l'Académie révèlent très vivaces. Elle revêt une forte dimension de domination sociale, presque assumée : les académiciens forment un « happy few », un cercle de nommés savamment choisis pour leurs appartenances sociales et leurs idéologies politiques, et intronisés en grande pompe. Hérités de la monarchie, ces pouvoirs de domination sont officiellement instaurés, mais ni démocratiques ni même républicains. Viennot *et al.* (2016) y voient même plus qu'un rapport à la monarchie, ils y voient une véritable religion, avec son Eglise, ses dogmes, ses saints, et son rapport aux fidèles qu'il faut guider dans la bonne voie. D'autres pays ont ce type d'institution, mais jamais avec ce même périmètre d'influence et de décision (voir la comparaison faite avec la RAE espagnole par Llamas Pombo, 2013).

L'Académie est aussi un produit culturel, inscrit dans une histoire sociale ; elle poursuit, reproduit et transforme des représentations de la langue de façon continue depuis plusieurs siècles. On y retrouve donc aussi des façons de penser la langue qui traversent l'histoire des idées linguistiques, le discours scientifique tenu sur la langue étant dépendant du contexte social dans lequel il émerge (Bergounioux, 2013 : 127). Cette histoire, dans le contexte particulier de la France, est aussi une tendance à transformer les faits pour servir l'idée nationale : plusieurs historiens invitent aujourd'hui à déconstruire cette idée de roman national, auxquelles les idéologies linguistiques ont participé. On peut aussi penser que le contexte idéologique contemporain et la mondialisation, les contacts au sein de la francophonie, qui encouragent certaines formes de diversification linguistique, les emprunts, les innovations, expliquent en réaction l'attachement à une norme unique et supposée « rassembleuse » du français. Mais face à l'Académie d'autres modèles idéologiques existent, qui portent d'autres idées des politiques linguistiques et des institutions qui

doivent en assumer l'autorité, d'autres idées de la langue et du rôle qu'ont les citoyens vis-à-vis d'elle (Viennot (dir.) 2016 ou Klinkenberg, 2015 par exemple). L'État français a d'ailleurs créé depuis quelques décennies, pour guider sa politique linguistique, diverses institutions concurrentes, plus largement ouvertes à des linguistes : Conseil supérieur de la langue française, DGLFLF, secrétariat d'état à la langue française. Aucune toutefois ne se risque à réformer l'orthographe : les dernières rectifications ont été travaillées hors de l'Académie, mais c'est à elle seule que revint leur approbation.

L'Académie est particulièrement influente dans le contexte français et francophone, au point, comme je l'ai dit au début de ce chapitre, de prétendre pouvoir occulter tout autre discours. Les tenants de cette norme prescriptive ont tendance à réagir de façon très virulente à tout discours qui ne serait pas allégeance et justification de cette norme. Pourtant, il ne faudrait plus, aujourd'hui, limiter la définition de l'usage officiel à la seule Académie française, et s'appuyer sur des études de son usage, c'est-à-dire sur l'examen des normes objectives dont je fais l'hypothèse qu'elle sont soumises à des modèles divers. Ces modèles socioculturels se distinguent dans le choix des formes à retenir, mais surtout dans les normes subjectives qui y sont associées. Cette diversité de pratiques, mais aussi de conceptions et de valeurs associées à l'orthographe n'est pas sans enjeux pour l'enseignement du français. Nous avons vu par exemple, dans les travaux menés au sein du projet PEON⁴⁷, que la maîtrise de l'orthographe pouvait relever pour certains enseignants d'un don qu'ils n'auraient qu'à entretenir, alors que pour d'autres il s'agit d'un raisonnement suivi auquel il faut entraîner les enfants, pour d'autres encore elle requiert des capacités cognitives, ou de la maturité que tous n'ont pas. De même les motivations à respecter l'orthographe sont variables : il s'agit tantôt d'être compris, d'avoir une bonne note, de pouvoir comprendre des textes publiés, de se soumettre à une autorité, etc.

Il convient par ailleurs de tenir compte du bon usage préconisé dans toute la francophonie, et des normes qui y ont cours. À ce titre, une étude des relations intellectuelles, que ce soit par la littérature, la recherche, les politiques scolaires, ou les relations politiques internationales, en Europe et dans le monde mettrait probablement en avant des rapports de norme et de bon usage qui non seulement remettent en question la centralité de la France et son autorité à établir le bon usage du français, mais encore montrerait des influences, des ruptures et des continuités sociolinguistiques au sein de l'espace francophone. À travers l'enquête RO, menée auprès de 744 enseignants et étudiants de français de pays francophones (Belgique, France, Québec, Maroc, Suisse, Algérie) j'ai relevé par exemple que la connaissance des rectifications de 1990 était assez inégale selon les points de la réforme⁴⁸ et selon les pays, ce qui a permis de compléter des enquêtes précédentes. Le Maroc et l'Algérie se distinguent très nettement des autres régions : ils répondent à 72 % (Algérie) et 45 % qu'ils n'ont jamais entendu parler de cette réforme. Vient ensuite la France avec 23 %, puis dans l'ordre, mais beaucoup plus groupés la Belgique (8,3 %), le Québec (7,1 %) et la Suisse (4,8 %). Ces quelques données extraites de l'article [14**] montrent que l'on peut distinguer trois

⁴⁷ Nous en avons discuté plus d'une fois, mais cela n'a finalement pas été l'objet d'une publication. Combaz et Elalouf (2015) remarquent également cette diversité de conceptions de l'apprentissage de l'orthographe chez les enseignants.

⁴⁸ Ce que je présente plus loin dans mon texte.

zones qui semblent suivre des cours quelque peu indépendants les uns des autres — ce qui ne signifie pas pour autant que les politiques soient coordonnées dans chacun des pays d'un groupe : le Maghreb, la France et les trois pays Belgique-Suisse-Québec. Je pense que cela correspond à des rapports à la norme du français assez distincts, qui ont à voir avec le rapport à la centralité de la France et des usages français au sein de la francophonie. On observe aussi plus généralement que les politiques de diffusion de ces réformes n'ont pas été les mêmes : ni en termes de temporalité, ni en termes de « cibles » (ce sont parfois les enseignants du primaire, parfois ceux du secondaire, parfois ceux en formation initiale, parfois ceux en formation continue qui sont visés).

Cette norme prescriptive est justifiée par un certain nombre de critères ou de valeurs idéologiques, plus ou moins homogènes et cohérents. On ne peut éviter ici de faire à nouveau une rapide référence au purisme (Paveau et Rosier, 2008). Ce purisme conduit on l'a dit à mettre en avant les usages anciens (l'ancienneté des formes est la garantie de leur qualité), mais aussi le refus de l'influence extérieure (les néologismes doivent être créés sur la base du latin ou du grec, considérés comme langues endogènes plutôt que par emprunt), et le capital symbolique d'un groupe socialement et culturellement dominant (l'innovation sera davantage acceptée si elle vient du milieu bourgeois parisien que si elle vient d'une cité populaire de Montréal ou de Dakar). Ce purisme constitue une force de résistance importante à l'innovation et au changement. Il traduit aussi une force identitaire de repli sur une langue unifiant la communauté linguistique et sociale, et accentue la distance avec les autres communautés linguistiques en luttant contre les effets jugés néfastes des contacts entre les populations. Il est donc tout à la fois entretenu par la crainte d'une menace extérieure — l'immigration (il faut que les nouveaux arrivés apprennent le français au plus vite, et la mesure de cette acquisition vaut mesure de leur intégration et conditionne leur droit à rester), ou des communautés étrangères influentes (l'anglais des Etats-Unis, du Royaume Uni et au-delà du monde économique et financier, du cinéma, de la technologie, de la chanson... ; mais aussi l'arabe ou le chinois), et par celle d'une « menace intérieure » — les textos, les forums, les réformes des programmes scolaires, etc. Je vois enfin dans la force de ce purisme un reste du rapport entretenu en Europe au latin (Ferreiro, 2002 : 58 ; Cerquiglini, 2007 ; Auerbach, 2004 [1957]).

Je retiens, parmi les thèmes privilégiés de ce conservatisme orthographique, la référence à :

- A. la tradition : l'orthographe doit maintenir l'unité de la langue dans le temps, et nos prédécesseurs sont présentés comme des gens qui savaient ce qu'ils faisaient, qui connaissaient parfaitement l'orthographe, qui ne doutaient jamais, qui étaient d'accord entre eux ;
- B. le prestige : l'orthographe est noble, la dominer nous anoblit donc : valeureux de l'avoir appris, bons de nous y être soumis, intelligents d'en connaître toutes les subtilités ; et, ce qui va avec, elle permet de nous différencier d'autres locuteurs (moins purs, décadents, illégitimes, dissidents, idiots ; on y reviendra au moment de parler d'illettrisme II.2)

C. le confort : apprendre l'orthographe est une façon de s'économiser, et d'économiser aux autres des efforts d'adaptation ; on peu y ajouter le conformisme : apprendre l'orthographe c'est faire comme tout le monde.

On retiendra combien, sur tous ces plans, l'orthographe normée renvoie à un fantasme.

Cette question des idéologies linguistiques sera développée en II.1 à l'appui de corpus originaux. Je voudrais seulement signaler ici que la prise en compte de cette sur-norme, et la mise en lumière des idéologies linguistiques qui la soutiennent ne doit pas conduire à écarter la dimension expérientielle du rapport à la norme par les sujets : la norme, y compris celle qui promeut un seul et unique « bon usage » ne doit pas nous faire oublier que l'orthographe n'est pas qu'une idéologie, c'est aussi un ensemble infini d'**expériences**. En définissant la norme comme on le fait ici, comme un système ou comme une norme, nous contribuons à l'objectiver. Or il faut veiller à ne pas écarter le sujet de ses pratiques. En d'autres termes, on ne peut se contenter de plaquer comme une évidence un objet préconstruit par le chercheur — l'orthographe, le système ou même la norme objective, qui préexisterait à l'usage de la langue — ; il faut décrire comment elle émerge dans les discours et les pratiques, ce qu'en font et ce qu'en disent les locuteurs. C'est la lecture de Lefevre (2017), sur un tout autre terrain — l'idéologie fasciste — qui m'en a le plus convaincue. Ce qu'il dit de l'idéologie — dans son cas le fascisme — me semble applicable, transposable, *mutis mutandis*, au purisme en tant qu'idéologie soutenant l'existence et le maintien de la sur-norme comme *vérité*.

« Ce qu'on peut remarquer dans cette définition du fascisme comme idéologie c'est qu'elle évacue, sans la traiter, toute la question de sa réception, de son interprétation, par les individus. On se retrouve ainsi avec la description d'un système social dans lequel une idéologie circule dans la société, s'impose aux individus, sans que l'on sache précisément ce que ces individus en font. On peut supposer en effet qu'à la différence d'ordinateurs dans lesquels on planterait un logiciel (l'idéologie), les individus produisent une réponse à cette idéologie et que cette réponse varie au moins en fonction des groupes d'appartenance de chacun et que par exemple la jeunesse y répondra à sa façon. Les membres des sociétés vivant en régime totalitaire sont en contact quotidiennement avec les diverses occurrences de l'idéologie du parti au pouvoir. Ils ont donc l'occasion de la percevoir et d'effectuer sur elle tout le travail interprétatif dont tout discours ou idée peut servir de ressource. Le traitement d'un fait social en tant qu'idéologie rend inaccessible à l'analyse ce travail interprétatif. C'est la rencontre entre la trame de l'expérience vécue de chaque individu et l'idéologie qui n'est pas pensée dans cette perspective. Certaines approches historiques en revanche tentent une telle articulation. » (Lefebvre, 2017 : 92).

il ajoute ensuite :

« Décrire un système d'organisation sociale totalitaire en le réduisant à sa composante idéologique laisse donc de côté un impensé de taille : la façon dont cette idéologie est prise en charge par les individus dans leur expérience quotidienne. » (op. cit. : 93)

Toutes choses égales par ailleurs, je vois dans cette analyse la confirmation de ma façon d'envisager l'orthographe à partir des pratiques, non pas contre ou en dépit de la

norme prescriptive, mais en cherchant à dégager leur articulation avec les idéologies portées sur l'orthographe. Viennot (dir., 2016 : 10) cultive quant à elle davantage la comparaison avec les idéologies religieuses, qui rejoint l'idée souvent avancée de sacralité donnée à l'orthographe : pour elle l'Académie « *entend que son pouvoir repose sur des croyances et qu'on prenne ses diktats pour les paroles de l'Évangile* ». On retrouve l'idée de discours autoritaire qui s'impose à tous, la force de l'autorité pouvant au passage justifier un certain nombre de paradoxes et de contradictions.

En résumé, envisager l'orthographe comme norme pointe les pressions qui s'exercent sur nos usages. Cela permet aussi de montrer que ces pressions sont sociales, et qu'elles sont susceptibles de différer selon les lieux, les époques, les supports, les locuteurs etc. Cela permet encore de montrer que la norme n'est pas que la fixation de formes, mais qu'elle est aussi la fixation de valeurs ou d'évaluations associées à ces formes, qui tient aussi à des valeurs et à des évaluations des rapports sociaux qu'elles reflètent et génèrent. Cela permet enfin de souligner la part d'idéologie et de rapport de force social et politique que génère la question de l'orthographe en France et en francophonie. Envisager l'orthographe comme une norme doit enfin nous conduire à envisager la norme sous l'angle des locuteurs, à tenir compte de la façon avec laquelle ils la construisent au quotidien de leurs pratiques. Comme le préconisait Gadet (1995), cela conduit à observer comment les locuteurs adhèrent et intériorisent ces normes, et comment ils ne la respectent pas toujours, parfois même quand ils la maîtrisent. Ces phénomènes me semblent particulièrement remarquables en orthographe : un grand nombre de textes montre à la fois des adhésions à la norme, et des écarts à celle-ci, des affranchissements (conscients ou non) de certaines préconisations, des tentatives d'instaurer d'autres normes, ou de dégager des espaces de variation possibles. J'y reviendrai au moment de présenter la façon avec laquelle j'ai investi cette question de la norme orthographique pour décrire la variation orthographique.

Ce que j'ai présenté jusqu'ici de l'orthographe comme norme me semble assez connu, et m'a permis de reprendre quelques-uns des textes classiques en sociolinguistique et sur la norme orthographique. Mais je me suis aussi récemment intéressée, à la lecture de Combaz (*sous presse*), à ce que la sociologie des normes peut apporter au débat. J'y ai trouvé plus d'un écho et prolongement à ces réflexions. Klinkenberg (2013) encourage aussi le travail dans ce sens. Au risque de défricher un peu grossièrement ce terrain, et de procéder à quelques redites, je présente donc ici l'état de mes réflexions.

I. 4.3. L'orthographe comme norme sociale

Fonctions des normes

On reconnaît aux normes linguistiques un certain nombre de fonctions, parmi lesquelles celle de construire un collectif : partager des usages et une même évaluation de la variation, c'est adhérer à une même communauté culturelle. La norme est le principe unificateur de la communauté linguistique (Labov, 1976), qui est moins à trouver dans les usages que dans les évaluations que ses membres font. Toute norme est le lieu d'identifications sociales, ce qui s'explique d'une part par leur mode de transmission —

la socialisation ; et d'autre part par leur mode de fonctionnement et d'évolution : la variation et le changement ont des causes identitaires et sociales, permettent l'expression de nuances, d'appartenances, de dissidences et de rejets, d'attirances et d'influences au sein de la communauté. Ces fonctions d'unification, de reproduction et d'identification font partie des propriétés communes à toutes les normes.

Propriétés des normes sociales

En sociologie, on insiste sur différentes propriétés des normes sociales. Elles sont d'abord des *contraintes* qui pèsent sur les pratiques, et qui assurent la cohésion sociale. Elles s'accompagnent souvent de rites de passage. Entrer dans le monde adulte implique de passer des « épreuves » symboliques ou réelles, qui marquent l'adhésion et la soumission à ces normes sociales.

En orthographe, certaines épreuves, chargées d'un fort pouvoir symbolique, peuvent être vues comme autant de rites de passage : se soumettre à une dictée c'est se soumettre au discours d'autrui, c'est renoncer à sa fonction d'auteur. Il faut, comme pour une récitation, reproduire fidèlement le texte d'un autre. La place de cet exercice de dictée, dans l'évaluation de l'orthographe en particulier, confirme son importance sociale, bien au-delà de sa justification didactique. Sa présence au Brevet des collèges, premier diplôme scolaire français, et avant cela dans le certificat d'études, confirme son caractère de « rite de passage » dans le monde des lettrés. Cet exercice m'a semblé si emblématique de l'enseignement de l'orthographe et des pratiques de classe que j'ai coordonné avec Catherine Brissaud un numéro sur ce thème en 2015. J'ai souligné dans l'introduction du numéro [18] combien cela avait permis de décrire des formes variées de dictée : dictée publique en breton, dictée négociée, phrase dictée du jour, à côté de dictées plus « classiques » menées en France ou dans d'autres pays, barème alternatif pour la dictée du Brevet, et dictée comme mode de recueil de données, dans l'école ou non, pour recueillir et analyser des pratiques.

Plusieurs membres du projet PEON ont publié dans ce numéro des analyses tirées de nos enquêtes menées depuis 2012 dans des classes de cycle 3 (CM1 essentiellement) de milieux essentiellement ruraux. Nous avons déjà souligné lors d'une communication au colloque Vals-Asla 2014 et dans la publication qui a suivi [17] combien cette dictée paraissait incontournable aux yeux des enseignants : leur ayant demandé de nous donner l'occasion de voir des élèves apprendre de l'orthographe, 14 sur les 15 classes nous les ont montré faisant une dictée, prévue ou non ce jour-là. Ce caractère incontournable était confirmé par les entretiens, et ce en dépit de réserves fréquentes formulées à son égard. L'examen des enregistrements a montré en outre à quel point son organisation générale était ritualisée (organisation temporelle et nombre de lectures, organisation spatiale, découpage des phrases et répétitions, pauses, etc.). Les enseignants choisissaient également en très grande majorité leurs textes de la même façon : sur des blogs d'enseignants de leur niveau. Ce sont des textes qui ont dès lors des propriétés très comparables, et très dépendantes des leçons du moment.

Nous nous sommes ensuite appliqués à décrire, au delà de ce consensus manifeste, les différences. Il est apparu de façon assez nette que la représentation que les enseignants se font de l'orthographe, de ses difficultés, mais aussi de leurs élèves se retrouve dans leurs façons de conduire cette activité [17], dans leur façon de dicter la ponctuation (Delabarre, Gonac'h, Lenfant, 2014), dans les interactions pendant la classe

(Delabarre, Devillers, 2015), et dans la façon même de dicter, qui inclut plus ou moins d'« indices » pour aider à résoudre les difficultés [22**].

Les normes ont donc un caractère coercitif, particulièrement explicite pour l'orthographe : il n'y a qu'une seule façon de bien orthographier les mots. Cette contrainte est légitimée par l'idée que l'orthographe est régie par des **règles** qui fondées sur l'observation des faits (on met un s à la fin d'un nom *parce que c'est du pluriel*). Elle permet l'expression de catégories linguistiques présentées comme vraies, établies par l'observation de la langue (le pluriel, les temps verbaux, etc.), et de relations syntaxiques présentées comme parfaitement univoques. Toutefois, la notion de règle présente à la fois une dimension prescriptive (« écrivez ceci, pas cela »), et une dimension descriptive. L'entremêlement de ces deux plans conduit à faire passer pour méthode ou recommandation ce qui relève d'un choix normatif, c'est-à-dire à prétendre fonder sur la vérité née de l'observation ce qui repose sur la morale. Cela conduit également à évacuer le caractère arbitraire de l'orthographe, inhérent pourtant à toute norme, mais qui pourrait, s'il était trop mis en avant, justifier sa révision.

La notion de règle conduit à celle de **régularités** qui assurent sa stabilité (le suffixe diminutif en /et/ s'écrit *-ette*), qui permettent des généralisations. Cette idée de régularité introduit un argument de poids dans l'apprentissage : pour orthographier correctement il suffit d'appliquer des règles rationnelles, qu'il faut seulement connaître et appliquer. En dépit de son apparente complexité, l'orthographe est finalement simple, régulière. On mélange souvent au passage ici ce qui relève de la puissance de règles descriptives avec l'idée de convention adoptée collectivement : ce qui est régulier c'est ce que tout le monde fait. Cette fois la régularité est supportée par des raisons fonctionnelles : l'orthographe est une habitude à prendre.

L'orthographe est donc présentée et pensée à la fois **réglée** et **régulière**, avec on l'a vu différents niveaux de justifications entremêlés. Ces différents critères vont ensemble, sont parfois pris les uns pour les autres, mais introduisent chaque fois des nuances ou des cadres de pensée différents dans les discours. On pourrait en ajouter un autre, toujours voisin : l'orthographe est **régulatrice** des usages et des relations sociales. C'est cette fois ce qui peut justifier les exceptions ou des choix arbitraires tels que les homophones hétérographes. Cela permet de justifier des formes ni réglées ni régulières au premier sens, mais simplement choisies par convention. Là encore c'est une propriété des normes sociales, et pas seulement de l'orthographe. Son caractère régulateur entretient quant à lui son pouvoir de cohésion sociale.

J'ai récemment soumis pour publication une étude des représentations « ordinaires » de l'orthographe qui s'appuie sur certains de ces critères. J'y étudie la façon avec laquelle les locuteurs mobilisent les différents plans exposés ici, comment ils passent éventuellement de l'un à l'autre, ceux qu'ils convoquent en priorité, ou qui fondent le plus leur rapport à l'orthographe. Je présenterai ces analyses en II.1.

J'avancerai pour finir un prolongement possible de cette discussion. L'orthographe, telle qu'exprimée comme on l'a vu en termes de règles, de régularités et de régulation peut être vue aussi comme une manifestation de cette idéologie de l'ordre qui régit, contrôle, encadre les discours : « *je suppose que dans toute société la production du discours est à la fois contrôlée, sélectionnée, organisée et redistribuée par un certain nombre de procédures qui ont pour rôle d'en conjurer les pouvoirs et les*

dangers, d'en maîtriser l'événement aléatoire, d'en esquiver la lourde, la redoutable matérialité » (Foucault, 1971 : 10). Elle remonterait par ailleurs, selon Foucault, à l'idée de supériorité / d'universalité de la langue française au XVIII^e siècle. Cette idée rejoint également ce que nous avons dit des premières descriptions en français du swahili (*supra*, [15] et [16**]).

Changement des configurations sociales

Considérer l'orthographe comme une norme sociale permet d'inscrire son étude dans une histoire des configurations sociales. Mais il s'agit moins de chercher des relations causales entre faits de langue et faits sociaux, ou même des interactions entre deux plans indépendants, que de montrer les dynamiques sociales à travers les dynamiques langagières. Les normes en effet ne préexistent pas aux pratiques : « *les pratiques linguistiques sont à la fois le reflet des pratiques sociales, et font partie elles-mêmes, avec leurs spécificités, de ces pratiques* » (Gardin, 1980 : 8). Étudier les pratiques orthographiques et les discours tenus sur l'orthographe ne permet donc pas seulement d'accéder à des normes langagières, de dresser un état des lieux des pratiques, mais c'est le moyen de décrire l'organisation sociale. Passer d'une description de pratiques à une analyse en termes de configuration sociale s'avère toutefois complexe, et les sociologues m'ont fourni là encore quelques réflexions utiles.

Durkheim a décrit par exemple comment on a assisté au XIX^e siècle à un changement de configuration sociale, qui a « activé » des dimensions différentes des normes : à l'autorité garantissant une forte intégration sociale a succédé le principe d'autonomie et de différenciation sociale qui crée une mise en concurrence. Ce changement est né, pour Durkheim, de la division du travail (Ledent, 2011).

Pour l'orthographe, on peut se demander si ces changements ont eu un effet sur la quantité des formes non conformes à la norme et / ou sur leur diversification. On pourrait sans doute faire une histoire des usages orthographiques « ordinaires », de la même façon que l'on peut faire l'histoire de la toilette ou de la noce, ce qui éclairerait, à sa façon, les évolutions sociales. Ce qui est certain en tout cas, c'est que ces changements de configuration sociale, tels qu'observés par les sociologues depuis le XIX^e en particulier, ont conduit à modifier les représentations de l'écart et de la norme, et de l'enseignement de l'orthographe. Ils permettent donc d'interpréter les changements du rapport à la norme orthographique, que l'on a beaucoup envisagé à partir de la seule démocratisation du lire/écrire et de son caractère rendu « obligatoire » (Chartier, 2007). La sociologie des normes nous permet d'y ajouter l'étude du rôle des rapports aux normes dans les configurations sociales. En particulier, l'avènement de l'individualisme, combiné à l'augmentation des pratiques écrites, à leur caractère moins privé et à la démocratisation de l'édition de texte (via Internet en particulier), a conduit à reporter la responsabilité de la maîtrise de l'orthographe sur les individus. L'orthographe comme norme nous est moins imposée d'autorité par une institution puissante, que par une pression collective, exercée sur chacun du fait de la mise en concurrence des individus et de leur quête continue de promotion et d'affiliation. L'individu, dans cette configuration, est présenté comme le seul responsable de sa position sociale et de son maintien. Le regard sur l'usage orthographique, l'individualisation des pratiques et des interprétations de l'écart est donc en partie

nouveau, et doit être lu aussi dans le *changement*, la *rupture* qu'ils impliquent par rapport à des organisations antérieures.

Formes de légitimité des normes

Weber peut également nous aider à décrire les ordres des discours sur l'orthographe et les configurations sociales qu'elles impliquent. Il établit en effet une typologie des formes de légitimité, ce qui renvoie aux différentes légitimités des normes (Guinchard, 2006 : 83).

« *Les formes de légitimité peuvent revêtir :*

- *un caractère rationnel, reposant sur la croyance en la légalité des règlements arrêtés et du droit de donner des directives qu'ont ceux qui sont appelés à exercer la domination par ces moyens (domination légale)*
- *un caractère traditionnel, reposant sur la croyance quotidienne en la sainteté des traditions valables de tous temps et en légitimité de ceux qui sont appelés à exercer l'autorité par ces moyens (domination traditionnelle)*
- *un caractère charismatique [reposant] sur la soumission extraordinaire au caractère sacré, à la vertu héroïque ou à la valeur exemplaire d'une personne, ou encore [émanant] d'ordres révélés ou émis par celle-ci (domination charismatique) » (Weber, Économie et société, Tome 1, 1995, Pocket, p. 285) ».*

Cette typologie recoupe en partie la fonction des normes de Labov : le rapport aux groupes dominants par la loi ou par le prestige, le rapport à la tradition. Il faudrait y ajouter, avec Labov, le conformisme, la légitimité que donne le *normal*, qui prend deux figures, dont j'ai dit déjà qu'elles étaient parfois confondues : le plus courant, et le plus neutre. Cette typologie rejoint la distinction entre règle descriptive (caractère *rationnel*) et règle prescriptive (*tradition, prestige* ou *conformisme* selon que le modèle est « les anciens », les « érudits », ou « les autres »). Cela permet au passage de distinguer une norme vue comme imposée de l'extérieur (les anciens, les érudits, l'autorité légale), celle vue comme imposée de l'intérieur (ce qui est normal, courant, neutre tel qu'établi par le groupe) ; dans le premier cas la relation à la norme est hiérarchique, c'est celle que l'on rencontre dans les différentes formes de légitimité posées ici par Weber, dans le second elle est non hiérarchique. Cette opposition entre rapport hiérarchique / non hiérarchique aux normes rejoint l'opposition que j'ai faite, dans ma thèse et dans la publications que j'en ai tirée, entre différentes postures de locuteurs, observables dans leurs pratiques orthographiques (voir I.5 pour une présentation de ce travail, et [1**], [2], [4**], [10**], [13**]).

Identité

Pour Durkheim encore (dans Ledent, 2011 : 17), le cadre normatif permet aux individus de « s'identifier » et de « se repérer ». Les institutions de la vie sociale, dont fait selon moi partie l'orthographe, ont une double fonction d'intégration — qui peut prendre différentes formes — et de régulation (diffuser des normes, des règles et des valeurs qui servent de cadre de référence ; l'enjeu est la cohésion sociale) (*op. cit* : 37).

Cela rejoint ce que Gadet (1989, 2007) nomme l'« effet unificateur de la norme » : cela vise à la fois l'unification et la hiérarchisation des pratiques linguistiques

et des pratiques sociales, et la normalisation des représentations et des comportements sociaux. Pour ceux qui ne s'y soumettraient pas, on introduit une sanction, qui peut prendre la forme de diverses exclusions symboliques. Elle prend à minima la forme d'une culpabilisation : quand on fait des erreurs on est bête (on n'a pas compris la règle, la « logique ») et/ou on n'est pas discipliné (on n'a pas accepté la régularité) et/ou on n'adhère pas à la norme (on refuse le caractère régulateur) et/ou on n'est pas moral (on n'adhère pas aux valeurs) — évaluations courantes par exemple dans les discours tenus sur l'illettrisme (Lahire, 1998 et II.2).

Ces évaluations, formes de sanctions symboliques ou réelles sont génératrices d'insécurité. Calvet distingue l'insécurité formelle (ne pas connaître les règles ; ne pas avoir repéré des régularités, ce qui renvoie à une incompetence, une méconnaissance du système), l'insécurité statutaire (ne pas connaître la forme prestigieuse, celle des experts, les formes qui ont le meilleur prix dans les situations officielles : justice, école, etc. ; ici c'est un manque de pratique sociale, de familiarité avec ces situations), et l'insécurité identitaire (on ne cherche pas à se conformer au groupe, ce qui entraîne un soupçon de dissidence, ou un défaut de loyauté). On retrouve ici les trois visions de l'orthographe que nous explorons : l'insécurité formelle prend appui sur l'idée que l'orthographe est un système (règles descriptives) ; l'insécurité statutaire et identitaire sur le fait qu'il s'agit d'une norme sociale, qui a pour fonction la régulation (établir un cadre), et l'intégration. Cette dernière composante est sans doute celle que je cherche à voir émerger dans mon approche sociolinguistique de l'orthographe : les pratiques orthographiques, en dépit de leur caractère extrêmement cadré, régi par une sur-norme stricte, supportée par des discours largement prescriptifs, sont aussi le lieu d'expressions identitaires, qui traversent toute pratique langagière.

Pour penser les rapports identitaires entretenus par les normes, il convient d'ajouter des travaux plus récents, et plus proches des sciences du langage. On y insiste sur le fait que la notion d'identité se construit dans l'interaction. Cela souligne, au passage, le peu d'attention qui a été accordée, au moins par les premiers sociologues que sont Weber ou Durkheim, aux processus de socialisation.

Ce processus identitaire mérite enfin d'être décliné en fonction des formes qu'il prend. On aurait ainsi intérêt à dégager des catégories d'analyse de l'adhésion / la dissidence, qui viennent compléter, au niveau des individus, les remarques formulées précédemment sur les normes imposées par conformisme (- hiérarchique) VS par autorité (+ hiérarchique). On pourrait chercher à croiser, ou à compléter les deux grands types d'adhésion aux normes en distinguant des appartenances et des affiliations ; on pourrait y ajouter des formes d'allégeance VS de loyauté. Dans le premier cas on rejoint ce que Weber appelle « la communauté », dans le second ce qu'ils appelle « la société ».

Contrainte et émancipation

Nous avons vu également que la norme sociale impliquait l'idée de contrainte. Durkheim insiste toutefois sur le fait que la contrainte n'est qu'une face de l'obligation de la norme, qui est dans le même temps inséparable de l'émancipation individuelle (Ledent, p. 65 et suiv.). Selon Durkheim, « *l'individu se soumet à la société et cette soumission est la condition de sa libération* » (1906, p. 106 « Détermination du fait

moral », *in* sociologie et philosophie, posthume, PUF 2002, 49-116). Ce paradoxe mérite que l'on s'y arrête : en quoi le fait que l'orthographe est une contrainte particulièrement rigide qui pèse sur nos usages écrits, est la condition même d'une certaine créativité graphique ? C'est ce que j'observe dans deux exemples avancés plus haut de créativité graphique : le parfum *poème* et la formule de politesse *merçi*. Ces signes diacritiques peuvent être vus comme inutiles car redondants, mais c'est justement parce qu'ils le sont qu'ils permettent d'ajouter un supplément à ces formes graphiques.

Cette lecture toutefois gomme la dimension conflictuelle des normes, et le fait que la définition, la promotion et la pression qu'elles exercent sur les pratiques résulte d'un rapport de forces entre groupes. Il ne faut pas oublier de voir le rapport aux normes, leur diffusion ou non, les infractions à la norme comme les manifestations de rapports sociaux dans un contexte de domination de certains sur d'autres, qui peuvent y résister. Comme toute norme, l'orthographe est un objet de régulation, mais aussi d'oppression. Elle l'est d'autant plus que l'on résiste à son changement sous la pression des usages. Le pouvoir des Académiciens et autres défenseurs de la norme officielle est autocratique, imposé aux autres par une force symbolique, sans moyen donné aux usagers d'exprimer leur avis, mais plus encore de prendre possession de leur langue. Je vois dans ce pouvoir une tendance courante de l'homme à la domination et au contrôle — l'homme est l'espèce colonisatrice du monde vivant et non vivant, c'est le super-prédateur — qui s'exerce aussi sur la langue : contrôle du sens, des interprétations, des usages.

Mais personne ne s'y soumet pour autant aveuglément. La domination reste le résultat d'un rapport de forces sans cesse remis en question — je tiens cela bien sûr de mes influences rouennaises : Gardin et Marcellesi (1976). Les réactions à cette domination sont diverses, et s'inscrivent dans des contextes socio-historiques. Ce sont des processus collectifs, mais qui ne prennent réalité que dans des actes individuels. Elles peuvent être résumées par des façons de s'emparer de sa liberté face à la contrainte, ainsi que du rapport entretenu avec la contrainte, la façon avec laquelle on la conçoit. Il me semble qu'en matière d'orthographe, on assiste depuis deux ans à de nouvelles formes de résistance, plus conscientes et idéologiques. Je les observe dans les lettres ouvertes collectives diffusées dans les médias, soutenues par quelques personnalités, pour l'écriture inclusive ou la réforme du participe passé.

On rappellera enfin que la norme n'agit pas seulement sur les pratiques, mais aussi sur les façons de les penser. Il y a aussi de la norme dans la façon de penser l'orthographe d'une langue. Apprendre l'orthographe, c'est donc aussi toujours apprendre les interprétations qu'on en fait, à la fois sa significativité sociale, mais aussi ses justifications. Il semble que l'enseignement de l'orthographe commence depuis quelques années à prendre conscience de ces représentations de la langue, dans la mesure où certaines font obstacle dans les apprentissages (voir II.3). Cela nous rappelle qu'apprendre à écrire est une socialisation, une intégration de normes langagières mais aussi de normes de raisonnements, de conceptions, de façons de penser ; on rejoint ici aussi l'histoire des idées linguistiques.

I. 4.4. La variation et la norme

Un contexte insécurisant

L'interprétation de la variation à la norme dépend de la façon avec laquelle on la définit. Si l'on considère la norme objective posée statistiquement, la variation est ce qui n'est pas le plus courant ou probable ; ce sont les deux extrémités de notre courbe de Gauss. Ces usages sont alors assez rapidement évacués par les linguistes, qui ne s'occupent ni de les décrire de façon systématique, ni de concevoir des modèles permettant d'articuler entre elles ces formes en concurrence. Tout au plus s'intéresse-t-on aux dynamiques : un usage émerge, prend place, préfigure la norme de demain ; une forme en déclin signale un état de langue passé. On en conclue éventuellement des jeux d'influence entre les groupes sociaux. Si l'on prend en compte par contre les aspects évaluatifs de la norme, où elle apparaît comme un ensemble de formes valorisées, la variation à la norme revêt une autre significativité sociale.

Le contexte français est à ce titre assez remarquable : la variation graphique est le plus souvent interprétée comme un écart, et la surnorme comme une vérité. On passe cette fois de la Gaussienne à la binarité — le digital de Calvet (2004 : 40). Mais ce rapport à la norme et à la variation n'est pas le même pour toutes les langues. Ainsi Canut (2002 : 111) décrit une situation malienne assez différente :

« Les positionnements des locuteurs maliens par rapport aux langues, au plurilinguisme, sont beaucoup moins excluants qu'en France où la norme prescriptive provoque un nombre très important de discours prescriptifs (...). Plus les langues sont standardisées (écriture, scolarisation, discours normatif légitimé par l'Etat et les détenteurs du « savoir » sur la langue), plus la notion de variation ou d'hétérogénéité des systèmes est mise en cause et plus les discours épilinguistiques se construisent autour du pôle excluant. ».

Les contextes idéologiques génèrent donc plus ou moins d'exclusion ou de tolérance de la variation. Ils sont plus ou moins insécurisants. L'orthographe française est à ce titre un des lieux souvent choisi pour examiner l'insécurité linguistique. La position qu'elle tient jusqu'à aujourd'hui est celle d'une norme explicitée à laquelle les locuteurs doivent se conformer, *« sans participer à son élaboration, ce qui est insécurisant »* (Robillard, 2008 ; Labov, 1976). On peut l'étudier soit à partir des discours tenus sur l'orthographe, soit à partir des pratiques elles-mêmes. L'orthographe apparaît un lieu particulièrement propice pour la mesure de cette insécurité « en actes », en particulier un lieu privilégié d'observation de l'hypercorrection.

Au cours de mes recherches, j'ai utilisé à deux moments la notion d'hypercorrection : dans le cadre de ma thèse à partir de copies d'étudiants, et plus récemment à partir du corpus IVQ, dans une communication au colloque organisé à Tours en 2018 sur ce thème. Mes deux démarches étaient assez différentes, et montrent l'évolution de ma réflexion sur ce point.

Dans ma thèse, je me suis essentiellement appuyée sur l'étude de Lucci et Millet (1994), à peine adaptée à mon corpus. L'idée générale de ce travail est que les écarts observés, classés en fonction de la zone orthographique concernée (accent phonogrammique, accent sémiographique, accent logographique, etc.) et en fonction du

type de procédure (adjonction, substitution, omission) traduisent aussi des comportements des scripteurs. Parmi eux, figure le comportement de type « insécure », que je reconnaissais dans mes premiers corpus aux écarts suivants : adjonction d'accent à valeur phonogrammique (*bléssé*), adjonction de l'accent circonflexe (*exploît*), adjonction d'accent à valeur logogrammique (à pour a) [1** : 95]. Dans [2] j'ai ajouté l'adjonction de la cédille⁴⁹, et j'ai montré que ces écarts de diacritiques étaient beaucoup plus corrigés que les autres, ce qui m'a semblé confirmer leur interprétation très différente par les correcteurs. Je pouvais observer ces variations de diacritiques dans le premier corpus de copies d'étudiants exploité, qui incluait un texte rédigé. Dans le second corpus, il n'y avait plus que des réponses à des questions courtes, en particulier des questions « à trous ». J'avais moins de matière, et j'ai proposé à partir de ce corpus que l'on pouvait ajouter les cas de surcharge morphologique dans cette catégorie. C'était le cas d'étudiants qui conjuguait le verbe *convaincre* dans l'énoncé « il faut qu'il les ... (convaincre) » : *convaincque, convaincq, convaînt, convaincs, convainct* [2]. J'ai enfin ajouté dans [10**] les ajouts de *t* euphoniques dans *peind-t-il ?*

Il est important de comprendre ici 1) que ces écarts sont interprétés ainsi *en comparaison* des autres écarts rencontrés, c'est-à-dire que les mêmes écarts ne donneront pas les mêmes interprétations selon les contextes ; 2) que la présence d'un écart ne suffit pas à en déduire que l'étudiant est insécure : c'est seulement lorsque les types d'écarts rencontrés convergent vers la même interprétation qu'en fin d'analyse j'ai considéré l'étudiant insécure dans [2 : 126]. Cela a fait l'objet de nombreuses discussions dans ma thèse, qui restent pour partie ouvertes, comme je le présenterai en I.5. Il faut retenir ici que dans mes premières recherches l'insécurité linguistique était un comportement observé parmi d'autres ; ce n'était pas l'objet de mon travail, mais une des interprétations nées de l'observation des pratiques orthographiques.

Dans la communication présentée à Tours en juin 2018, mon objectif était inverse : il s'agissait cette fois, face à un corpus conséquent de variantes orthographiques, de se demander lesquelles pourraient être interprétées comme relevant d'une insécurité linguistique. Il n'y avait pas de possibilité dans ce corpus de noter la réalisation des accents (corpus IVQ que je présente en II.2), pas plus qu'il n'y avait de verbes conjugués ; je ne pouvais donc pas retrouver les catégories précédentes. Toutefois, j'ai gardé cette idée très générale, que l'insécurité se manifeste par des formes qui s'écartent de la norme attendue, par « excès », et plus particulièrement par des excès qui constitueraient des formes de surcharge graphique. J'ai isolé dans ce corpus les procédés suivants : l'ajout d'un h (*thomate*), l'ajout d'une gémignée (*tommate*), la substitution par une variante phonographique plus rare ou plus complexe (*taumate, pharmatie*) mais j'ai exclu les cas de substitution de phonogrammes courants (*ss* pour *c* par exemple), les cas de déplacement dans le mot du h ou de la gémignée, etc. Cela m'a amenée à discuter ce qui était une variante « plus rare ou plus complexe », et ce d'autant plus que les locuteurs étaient justement parmi les plus en difficulté avec l'écrit. J'ai conclu de l'examen des formes relevées dans environ 2000 copies que

⁴⁹ Il est important de remarquer que l'on trouve dans cette liste deux cas que j'ai présentés à propos de tout autre chose que de l'insécurité : l'adjonction d'accent circonflexe de poème et de la cédille de merci. J'y ai vu, pour rappel, une façon d'enjoliver la forme écrite pour lui donner plus de poésie ou de luxe (le parfum) ou plus de politesse (merçi). Dans les deux cas toutefois, il y a l'idée « d'y mettre un peu plus ».

finalement très peu relevaient clairement d'une manifestation d'insécurité linguistique, mais aussi que beaucoup montraient une connaissance de la dimension sémiographique à l'échelle des mots (voir II.2). Ainsi on relève un nombre non négligeable de déplacement d'un h ou de la gémée. L'examen des nombreuses formes non phonographiquement correctes enfin montre que les locuteurs suppriment souvent des parties de mots ; là encore ils manifestent plus d'allègement que de surcharge. Cela interroge ici sur l'association faite entre « insécurité » et « surcharge ». Bourdieu (1983) souligne que la forme extrême de l'insécurité pourrait être le silence, et l'écriture de morceaux de mots pourrait aussi s'interpréter comme une crainte de se tromper. On touche là un problème épineux : comment faire converger dans une même catégorie des manifestations aussi contradictoires ? Cela doit-il nous faire renoncer à cette catégorie de pensée ?

Au delà de cette seule notion d'insécurité linguistique, qui sert surtout ici d'illustration, la variation par rapport à la norme est ainsi le reflet d'un positionnement social des locuteurs, qui traduisent aussi leur rapport à l'ensemble de la société ou de la communauté. La variation indique donc le réglage de la distance de l'individu au groupe, son degré d'affiliation, ou de loyauté. Il doit être lu de façon graduée, mais sur différents axes de variation, qui sont autant de rapports à la norme. J'ai beaucoup utilisé, pour formaliser cela, l'ouvrage de Landowski (1997) dans ma thèse. J'en ai tiré plusieurs textes, que je présente en I.5.

La déviance

Klinkenberg (2013 : 95) invite lui aussi à s'inspirer des travaux en sociologie sur les normes, « *la norme linguistique n'étant que l'une d'entre elles* ». Cela lui permet de discuter de la place donnée à la déviance à la norme, qui est le moyen par lequel on observe de son inévitable évolution.

Il développe alors une réflexion autour de la distinction entre normes et valeurs, qui revient à la distinction entre les moyens (les normes) et les objectifs (les valeurs). S'il est admis que les premières sont toujours fondées sur les secondes (Livet, 2006), on peut aussi faire l'hypothèse d'une équipollence des deux notions : il n'y a pas de normes sans valeurs, ni valeurs sans normes (Auroux, 1998 : 224). La déviance aux normes apparaît selon Klinkenberg dès lors qu'il y a distorsion entre les unes et les autres. Cette déviance n'a que deux issues possibles : l'innovation (quand on accorde la priorité aux valeurs sur les normes) ou la ritualisation (quand on accorde la priorité aux normes). Dans le cas de l'orthographe, nous observons les deux, mais l'innovation est cantonnée à des situations limitées : l'écriture poétique, les brouillons, la prise de notes, les emprunts et depuis une vingtaine d'années l'écriture électronique. Une analyse des interactions écrites au travail, mais aussi l'étude de power point, de rapports ou de notes permettrait sans doute d'allonger cette liste. La publication assistée par les logiciels de traitement de texte augmente par ailleurs la circulation de textes à diffusion limitée (faireparts, menus, affichettes, sites internet autogérés, pages facebook) qui ne sont plus soumis aux circuits traditionnels de l'édition.

Si la ritualisation l'emporte sur l'innovation, c'est dans l'ensemble du fait que l'édition « officielle » continue de produire une très grande masse de textes, et qu'elle continue de faire référence pour tous, chacun s'empressant de corriger une erreur qu'on

lui aura signalée ; c'est aussi que la hiérarchie sociale est fondée encore en grande partie sur le niveau de scolarité, et que la maîtrise de l'orthographe prend une importance capitale dans la réussite scolaire. Cette analyse me semble également intéressante à condition que l'on s'attache à décrire ce que sont ces valeurs qui motivent l'innovation (ou la déviance). C'est précisément, on l'aura compris, le projet que je construis dans cette note. En l'occurrence, il est intéressant de voir dans ces valeurs des « objectifs », mais sous réserve qu'ils puissent être ambivalents, hétérogènes, contradictoires et fluides. Ils doivent être vus comme des dynamiques, des positions temporaires dans un espace délimité par différents axes de variation.

Ces objectifs ou valeurs sont en évolution constante, mais peut-être de façon plus rapide et importante depuis quelques années. Comme le dit Coulmas (2013 : IX), « *de nos jours, ce ne sont pas seulement des moines trappistes mais plein d'autres tribus plus jeunes qui écrivent plus qu'ils ne parlent et l'écrit est passé d'un savoir spécialisé à un mode de communication de masse* » (ma traduction). Gadet (2008 : 81) voit par exemple dans les écrits électroniques un « *assouplissement en cours du rapport à la norme (...) qui laisse à penser que les processus de variation en fonction des situations de communication commenceraient à être un peu moins mal admis* ». Le changement en matière d'orthographe s'observe donc davantage dans le rapport à la norme que dans la norme elle-même : on admet des variations selon les situations d'écrit, mais cela ne remet pas en question pour autant l'usage de la norme prescrite dans les situations où elle est requise, ni le fait qu'elle continue de se poser comme idéal partout. Mais il faut sans doute distinguer les types d'écrits électroniques. Dans les courriels par exemple on peut voir effectivement un « assouplissement », ou une plus grande tolérance face à ce qui reste considéré comme des erreurs (y compris des erreurs dues à l'écriture sur clavier : inversions de lettres, mauvais copié/collé). Dans les « tchats » ou les discussions (SMS, forums ou fils de discussion), il me semble qu'il devient non plus seulement toléré mais attendu voire prescrit d'user de simplifications. Dans les *post* Facebook, Tweeter ou les « réactions des lecteurs » cela dépend des sujets, des périmètres de diffusion et des intentions ou postures des auteurs. On voit cette fois l'émergence de normes situationnelles et communicatives, et l'étude comparée de la variation sur ces différents supports montrerait les dynamiques et les changements en cours.

I. 5. L'orthographe comme ensemble d'usages

La variation a surtout été traitée à l'oral, en particulier depuis les études fondatrices de Labov, mais aussi par des travaux en France comme ceux de Gueunier, Genouvrier, Khomsi (1978), par ceux d'Encrevé (1988) ou de Laks (2011 par exemple). De même pour l'essentiel les travaux sur le plurilinguisme, les contacts de langue et les langues de l'immigration ont porté sur des usages oraux des langues, qu'ils soient constatés ou déclarés. Moi même j'ai participé à un travail de ce type, dans lequel les pratiques déclarées à l'écrit des langues de l'immigration ne figuraient qu'après les pratiques orales, et constituaient d'ailleurs une certaine nouveauté, inspirée de l'émergence de la notion de littératie [5]⁵⁰.

L'émergence des conversations électroniques a révélé des usages écrits partageant certains traits de l'oralité, et surtout des usages écrits qu'il devenait absurde d'analyser comme de simples écarts à une norme écrite idéale. Cela a contribué non seulement à rediscuter la relation entre les genres écrit et oral, à les décloisonner (Anis (dir.), 1988, 1993 ; Gadet, 2008 ; Branca-Rosoff, 2010 ; Pierozak (dir.), 2007), mais aussi à s'intéresser à l'étude de la variation graphique, qui dépasse pour partie la variation orthographique (Cougnon *et al.*, 2013 ; Mourlhon-Dallies, 2010 ; Fairon et Klein, 2010). Je ne m'y attarderai pas ici, dans la mesure où ce n'est pas l'objet de ma note, mais ils sont intéressants parce qu'ils ouvrent de nouvelles catégories de variantes⁵¹, ils dépassent souvent le cadre du français (Tatossian, 2010) et ils s'interrogent aussi sur la dimension sociolinguistique de cette variation (Pierozak, 2003).

Autrement dit, si la standardisation et la pression de la norme institutionnelle sur les usages sont très fortes, cela ne doit pas occulter la variation observable dans un grand nombre de pratiques écrites. Tout scripteur produit des écarts. Les écrits édités, envoyés ou postés ne sont jamais que des écrits révisés, qui masquent un très grand nombre d'états de ces mêmes textes, traversés par une grande variation. Ils masquent aussi un grand nombre d'écrits non édités. On s'intéressera seulement ici à la variation du point de vue de l'orthographe, mais il est certain que cette variation est bien plus générale, et porte sur l'ensemble des éléments de la langue écrite : syntaxe, vocabulaire, ponctuation, organisation des textes...

La variation est inhérente à la langue, y compris à l'écrit, parce qu'elle résulte de la diversité des expériences de la langue qu'ont les locuteurs, qui tient à la diversité de leurs environnements sociaux (classes sociales au contact desquelles l'enfant grandit, au contact desquelles l'adulte se socialise, scolarisation, etc.), de leurs constructions

⁵⁰ Je ne présenterai toutefois pas ce travail, dans la mesure où il m'éloigne du projet de cette note. Je ne le signalerai ici ou là que sur des aspects méthodologiques (enquêtes par questionnaire, mesure des pratiques et conclusions opérées sur le degré d'insertion linguistique des populations) et pour revenir sur l'ensemble des travaux dans lequel il s'est inscrit (II.2).

⁵¹ Tatossian (2010) dégage par exemple 4 catégories : les abréviations, les substitutions de phonogrammes (par simplification), les neutralisations en finales absolues (é/er par exemple) et les procédés expressifs. Nous verrons que la seconde constitue en particulier une catégorie que l'on peut retrouver hors des procédés électroniques, mais comme l'un des pôles d'un continuum : substitution par un phonogramme plus simple VS plus complexe (voir II.2), et sans donc que l'on puisse attribuer à l'émergence de l'écrit électronique ce type de variante observée dans d'autres écrits, pour nous des écrits manuscrits produits sous dictée.

identitaires (histoire des individus, sensibilités, histoire des groupes, parfois héritages très lointains de l'histoire des rapports sociaux).

En sociolinguistique, la prise en compte de la variation a longtemps consisté à décrire des faits relevés, ce à quoi je me suis moi aussi beaucoup employée. Ce projet manque néanmoins de l'ambition d'intégrer véritablement la variation au cœur de la linguistique : beaucoup de ces descriptions de pratiques ont finalement déplacé le problème en découpant la langue en morceaux, en réduisant seulement la focale mais sans opérer de profonde rupture épistémologique. C'est ce que note aussi Castellotti (2016 : 60) : « *Mais le plus souvent, priment les tentatives pour décrire les langues, organiser la variation, rarement pour réfléchir sur leur hétérogénéité constitutive (et peut-être même fonctionnelle), et d'interroger le désordre dont témoignent les usages* ». Pour cette note, j'ai moi aussi voulu prendre du recul sur la façon même d'appréhender la variation. Cette question dépasse de loin l'orthographe et même la linguistique, et c'est pourquoi je me suis inspirée de textes relevant d'autres disciplines, au risque de prendre des détours un peu larges et de ne pas les saisir entièrement.

I. 5.1. Eloge de la variation⁵²

Dans sa préface à Lévi-Strauss, de Debaene (2008) écrit ceci :

*« On comparait souvent dans les années 1950 les mythes des civilisations primitives à la mythologie gréco-romaine dans un louable souci relativiste et pour mieux faire sentir la perte que constituerait la disparition d'un tel patrimoine. Cependant cette analogie n'est qu'en partie justifiée, en particulier parce que les différentes variantes du mythe indien ne réfèrent à aucune version fixée par l'écriture. Si le mythe d'Œdipe s'est imposé par la tragédie de Sophocle, rien d'équivalent n'existe, par exemple, pour la Genèse Jivaro : on dispose de plusieurs versions shuar et de variantes achuar, et il est très difficile d'établir une priorité historique de l'une ou de l'autre d'entre elles. L'une des innovations majeures de Lévi Strauss sera de prendre le problème à rebours en quelques sorte : **ce qui apparaissait initialement comme une insuffisance propre aux sociétés sans écriture révèle en fait le caractère essentiel du mythe ; ce dernier n'est pas d'abord une histoire (dont il faudrait retrouver l'original ou la version d'autorité à la source des réécritures successives) ; il est au contraire constitué précisément par cette diffraction d'une « même » intrigue en plusieurs variantes. De là, un déplacement crucial : le travail du mythologue n'est plus d'assigner une signification à des contenus ou à des épisodes mais de comprendre comment on passe d'une version du mythe à une autre. (...) au terme de ce déplacement, c'est non seulement le travail d'interprétation qui est redéfini, mais le sens même : « Signifier n'est jamais qu'établir une relation entre des termes ».*** (La potière jalouse : 1231 dans cette même édition) » (Debaene, 2008 ; je souligne)

La place redonnée à la variante ici me semble essentielle, et trouve de nombreux déplacements possibles et fertiles. Dans le domaine de l'orthographe, la variation est ce

⁵² J'emprunte ici la très belle formule de Cerquiglioni : « éloge de la variante » (1989).

qui révèle les possibilités de l'orthographe : elle montre les interprétations, les sens possibles que les locuteurs peuvent donner, cette « diffraction » d'une « même » unité de langue (ni originelle, ni antérieure, ni même unique) en plusieurs variantes, ici des variantes graphiques⁵³.

Dans bien des cas, cette variation est étouffée par la norme, qui l'empêche d'apparaître, et qui empêche de la penser comme une *variante*. Il est en revanche plus facile de s'en rendre compte là où la norme laisse des libertés, comme pour écrire les prénoms⁵⁴. Que l'on écrive Kévyne ou Kevin, Luhan ou Lou-Anne la variation graphique renvoie à une « diffraction » de l'unité jusqu'à la limite : est-ce encore le même prénom ? Cela invite donc à traiter non pas de variantes isolées, mais des variantes **les unes par rapport aux autres**, et à analyser les significations portées par ces choix graphiques. Nous verrons que ce sera l'un des intérêts du corpus IVQ (II.2), mais aussi des dictées en général ([18**]) : pouvoir établir des relations entre les graphies concurrentes pour un même mot dicté. Cela permettra encore de dégager des « façons de varier », que l'on retrouve d'un mot à un autre, qui nous permettraient de dégager une sorte de « grammaire » de la variation.

I. 5.2. Prendre le point de vue de la variation

Les usages plutôt que l'Usage

Il faut veiller, nous dit Klinkenberg (2013 : 91), à ne pas confondre ici les usages et l'Usage, souvent mis en avant comme une idole par les défenseurs d'une orthographe intemporelle : « *l'Usage est tout sauf les usages* ». Les usages donc, plutôt que cet Usage mythifié, construit à partir de textes d'auteurs le plus souvent défunts, ayant passé un processus éditorial souvent plus interventionniste qu'on ne le pense. Il s'agit donc d'inclure tous les usages orthographiques, tels qu'ils apparaissent dans tous les écrits. Il faut prendre les formes correctes comme incorrectes.

Les écrits électroniques constituent peut-être ici un champ un peu à part, dont j'ai dit d'ailleurs que je le laisserai globalement hors de mon propos. Ce serait bien sûr à discuter, mais j'ai posé que la variation dans certains écrits électroniques (les chats, les SMS par exemple) est de la variation orthographique mais aussi graphique ; la question était déjà posée par Millet (1989) dans son analyse de prises de notes. On parle d'ailleurs d'écrit électronique plutôt que d'orthographe, et on y décrit davantage des procédés graphiques spécifiques que des « écarts orthographiques ». Cougnon *et al.* (2013 : 133) distinguent quant à eux les éléments d'écriture électronique des erreurs d'orthographe : les écrits électroniques impliquent pour eux que le message soit abrégé ou encodé plus simplement ; dans les autres cas, ils parlent d'erreurs d'orthographe. J'ai déjà dit que je considérais comme écarts orthographiques les écarts restant dans le

⁵³ Goody (2008 : 31) remarque que cette variation des formes des mythes à l'oral n'est pas rigoureusement comparable à celle que l'on trouve dans des variations écrites de ces mythes, dans la mesure où ces dernières relèvent d'une malléabilité « cumulative », que ces variations écrites sont stockées, que l'on peut y revenir. Je ne conteste pas cette différence, mais il ne me semble pas qu'elle invalide ce que je souhaite dire ici, à savoir souligner la grande malléabilité des formes graphiques.

⁵⁴ Je remercie Yvonne Cazal pour cette suggestion. J'ai depuis constaté que Sebba (2007 : 2) prenait aussi cet exemple, se demandant si *Kris* et *Chris*, noms écrits dans un abri de bus à Lancaster (Royaume Unis, 1997), étaient les mêmes personnes.

système graphique du français tel que défini par Catach, et que je plaçais les autres (syllabogrammes, abréviations, allongements etc.) dans la variation graphique. Ainsi par exemple la substitution d'un phonogramme par un autre (c par k par exemple, situation que je commenterai plus particulièrement) relève pour moi de l'orthographe, ce qui n'est pas le cas pour Cougnon *et al.* On verra toutefois que le cas des omissions serait à discuter ici.

La variation est évidemment ce qui justifie le plus l'approche sociolinguistique, qui cherche à décrire et à expliquer les choix que font les locuteurs, à différentes époques, dans différents contextes à l'intérieur de leurs systèmes graphiques. Parmi ces usages, certains peuvent être vus comme des variantes, révélateurs d'une pratique sociale collective. C'est la variation dont parle Sebba (2009 : 37, je traduis) :

« Pour écrire les locuteurs se mettent d'accord pour user d'un certain nombre de conventions, qui traduisent des relations sociales à plusieurs niveaux. Des communautés entières, des sous groupes voire des individus doivent d'abord établir ces relations conventionnelles et ensuite décider s'ils suivent ou non ces conventions établies. Le choix entre ces options, qu'il soit conscient ou non, constitue ces pratiques d'usage d'un système graphique ; et se soumettre aux systèmes établis n'est pas moins une pratique que d'en dévier, même si le premier passe souvent inaperçu. »

Mais dans le cas de l'orthographe, cela doit inclure des graphies qui impliquent, pour les locuteurs comme pour leurs lecteurs, qu'ils ne savent pas comment cela *devrait* s'écrire. Le fait même qu'ils ne le savent pas est en effet le signe de leur expérience de l'orthographe et de la situation, voire même de leur résistance aux prescriptions. Mais cela implique d'élargir ce que l'on entend par choix : ce peut être un choix éclairé et conscient comme ce peut être un choix moins conscient, et plus soumis à ce que l'on croit devoir écrire.

S'intéresser à la variation orthographique, c'est prendre en compte la dimension inévitablement variable de la langue en général, que porte chaque unité linguistique (variation dans les réalisations orales, et dans les sens donnés dans les contextes et les groupes). C'est aussi prendre en compte la variation de l'accès aux produits normés, c'est-à-dire à la fois tenir compte des expériences de socialisation des locuteurs, des rapports de domination/minoration dans lesquels s'est réalisé cet accès aux normes, mais aussi les positionnements des locuteurs par rapport aux normes qui peuvent en résulter. C'est enfin tenir compte des possibilités de chaque scripteur de produire de la déviance, ce que j'essaie quant à moi ici de décrire « à rebours », en partant de la diversité des formes déviantes recueillies. Ces trois formes de variation sont habilement défendues par Klinkenberg (2013 : 95), au moment de critiquer l'approche d'un Saussure ou d'un Chomsky.

Faire le choix des usages implique de préciser par ailleurs ce que l'on entend par usager. Dans mon cas, il est d'abord un sujet social. Mais cette question est vaste et fait l'objet de débats constants. C'est dans la notion d'imaginaire collectif que j'ai récemment trouvé les réponses les plus fertiles à cet égard (Giust-Desprairies, 2009 qui suit les pas de Castoriadis, 1975). La notion permet en effet d'associer l'idée d'imaginaire, et donc de créativité que porte le sujet, à l'idée d'un espace dans lequel il se déploie, espace façonné, contraint par le collectif. Si la perception, les motivations, les attitudes et les positionnements devant la norme des usagers naissent dans les

individus, elles sont déterminées par l'espace des possibles établi dans l'univers social fréquenté. De même, et c'est loin d'être négligeable, elles sont interprétées dans cet espace : le sens alors échappe au sujet, mais lui revient en retour, dans un jeu de négociation plus ou moins possible selon les inégalités, les enjeux de la relation sociale ou les rapports de domination. Il apparaît ainsi que « *des scénarios individuels viennent se conjuguer aux significations sociales pour instruire l'acte individuel et collectif* » (Giust-Desprairies, 2009 : 15).

La vision des vaincus

Parler de variation a le plus souvent impliqué que l'on prenne une référence, un usage par rapport auquel on observe une différence. Dès lors qu'un usage est posé officiellement comme correct, il devient évident qu'on le prend pour référence. Mais nous devons nous garder de le considérer pour autant comme *vrai*, ni même comme *majoritaire*, ou *absolu*. Il reste un usage parmi d'autres possibles dans le système : toute graphie officielle n'est qu'une variante parmi d'autres, toutes aussi *possibles* au regard du système et des usages de l'écrit.

Envisager l'écrit sous l'angle de la variation implique que l'on distingue, au moins en théorie, ce qui relève d'un écart au système graphique du français, et ce qui relève d'un écart à la norme qui fixe un état de ce système. Cela implique de commencer par se détacher de notre vision d'alphabétisés dans un système alphabétique. Ce n'est pas si simple, tant une fois qu'on l'a acquis, on ne peut plus s'en défaire ; il nous est impossible de revenir à nos conceptions d'avant : tout apprentissage est un désapprentissage⁵⁵. Ce mouvement est complexe, car il requiert une transformation assez radicale de notre regard. J'ai à ce titre trouvé des analogies avec le travail de l'historien Wachtel sur *l'histoire des vaincus* (1971). Il livre une réflexion épistémologique sur l'écriture de l'histoire, le rapport aux sources dominées, minorées, et minoritaires car produites par les « vaincus », l'histoire étant menée jusqu'ici surtout à partir des sources de vainqueurs.

Reprenant ces réflexions, on pourrait imaginer faire l'histoire de l'orthographe du français non plus du point de vue de ceux qui ont fait les normes, mais de ses usages dans l'histoire. Cela suppose un effort (le même dont parle Wachtel pour faire l'histoire de la conquête espagnole *depuis* les autochtones), tant il est difficile de regarder les usages hors de la référence que constituent les formes normées. C'est ce qui m'a aussi motivée à travailler sur les pratiques orthographiques des illettrés (II.2), pour travailler à ce changement de regard profond sur l'orthographe, vu des dominés.

Il s'agit alors de ne plus les regarder comme des formes erronées, défectives, mais comme des formes *vaincues*. Cela nous oblige à nous défaire de notre ethnocentrisme. Ce n'est pas une simple annonce, une précaution de départ, mais doit devenir un principe général : c'est un travail permanent. Pour Wachtel, il s'agit d'abord de lire les documents / sources produites par les vaincus pour « *réaliser, brutalement, le dépaysement mental dont nous avons signalé la nécessité* » (*op. cit.* : 31). Pour moi aussi, qui suis lettrée, diplômée, chercheuse, enseignante, bourgeoise, il me faut pas

⁵⁵ Cela me renvoie encore à mes travaux et mon cours avec Fabienne Leconte sur les habitudes d'apprentissage, qui fonctionnent elles aussi comme des répertoires que l'on peut augmenter et réorganiser, mais que l'on ne peut gommer : on apprend toujours à partir d'un déjà-là (y compris contre lui, ce qui est déjà en tenir compte).

moins d'un « dépaysement mental » pour observer les pratiques des illettrés, qui ne peut qu'être « brutal ». C'est effectivement d'abord un sentiment de perplexité que j'ai eu face à certaines dictées recueillies dans le cadre d'IVQ, perplexité qu'il me faut non seulement assumer, mais aussi cultiver et interroger.

« il s'agit en quelque sorte de passer de l'autre côté de la scène et de scruter l'histoire à l'envers, puisque aussi bien nous sommes accoutumés à considérer le point de vue européen comme endroit : dans le miroir indigène se reflète l'autre visage de l'Occident. » (Wachtel, 1971 : 22)

Je pense moi aussi qu'à regarder l'orthographe des illettrés, nous verrons autrement le visage de la norme dominante, et de l'orthographe. Wachtel ajoute quelques lignes plus loin :

« ce qui nous conduit au confluent entre deux disciplines : l'histoire et l'ethnologie. Nous nous interrogeons en effet sur des problèmes de changements sociaux dans le temps, mais à propos d'un monde marginal, réservé généralement aux spécialisés des sociétés dites « primitives ». » (ibid.)

Cette double entrée recouvre un vieux débat en linguistique, entre synchronie (ici l'ethnologie⁵⁶) et diachronie (ici l'histoire) et rejoint l'une de mes préoccupations déjà évoquée. En histoire comme en linguistique, il apparaîtra alors que « *le problème est d'accorder tous ces langages, dans un va-et-vient entre l'analyse et le concret* » (op. cit : 24).

Prendre le point de vue des usages, c'est donc sortir d'une vision pseudo-objectivante des pratiques déjà évoquée précédemment : c'est adopter aussi le point de vue de la subjectivité des locuteurs ; cela conduit à parler de créativité, de jeu avec la langue, d'appropriation, voire de poétique. De ce point de vue aussi il existe un paradoxe des linguistes, qui reconnaissent la subjectivité mais la prennent finalement peu ou difficilement en compte (Robillard, 2016).

Variation et changement

Une partie de la linguistique interprète la variation comme la manifestation d'un changement en cours (Martinet et la linguistique fonctionnelle par exemple). On a toutefois montré les limites de cette seule interprétation : d'une part toute variation ne tend pas à s'imposer dans la langue, d'autre part cela suppose l'existence préalable d'un système établi se transformant. Rien ne permet ni de le définir ni même d'en supposer l'existence.

En orthographe, comme indiqué du début de cette partie, il est encore moins fréquent qu'ailleurs d'envisager des écarts répétés comme l'annonce d'une orthographe future. On ne retrouve cette idée qu'à travers la crainte des puristes, qui voient dans les innovations une menace, un « péril » (terme utilisé à l'automne 2017 par l'Académie française pour qualifier les propositions d'écriture inclusive). Mais leurs détracteurs, les réformateurs de l'orthographe, présents et passés, ne prennent eux aussi que rarement

⁵⁶ Wachtel (1971 : 23) : « l'histoire, science de la continuité des sociétés dans le temps ; l'ethnologie, science de la diversité des sociétés dans l'espace. ».

les usages ordinaires pour arguments⁵⁷. Seule l'idée de « tolérances » orthographiques garde quelque peu cette idée d'une modification sous la pression de l'usage, mais si elle fut avancée à la fin du XIX^e siècle au sein des institutions scolaires, elle n'est plus aujourd'hui retenue, et l'on a préféré en 1990 le terme de « recommandations », qui remet les institutions à l'initiative de toute modification de la norme.

Dans le cas de l'orthographe, nous avons par contre une possibilité d'étude diachronique assez prodigieuse, dans la mesure où nous avons accès à des écrits même privés datant de plusieurs siècles. On y observe évidemment de la variation, certaines variantes apparaissant comme des innovations, d'autres n'ayant pas percé dans les usages. Les spécialistes de la question comme Cazal et Parussa (2015 : 198 et suiv.) soulignent par exemple combien « *l'écrit privé se caractérise par une grande variation* ». Elles n'y voient toutefois que des « hésitations », des « fluctuations », en parlent en termes de plus ou moins grande « maîtrise », de « problèmes » ou de « difficultés ».

La variation aléatoire ou déterminée

Je pose dès le départ l'hypothèse que la variation en orthographe n'est pas entièrement aléatoire, mais qu'elle présente une certaine cohérence. Je pose aussi qu'elle ne peut être expliquée uniquement par un niveau de connaissance des prescriptions. J'y vois l'influence de Labov (1976), une de mes premières révélations en tant que sociolinguiste. Je me demande si cela n'a pas façonné pour moi un idéal de recherche en sociolinguistique, où le croisement des variables aboutit à des faits qui concordent. Sa lecture, ainsi que celles de Bourdieu de Marcellesi et Gardin⁵⁸, ont construit mon idée de la discipline, du métier, de la recherche, de la langue. J'en ai gardé la conviction qu'il y a parfois répétition, analogie, imitation, c'est-à-dire des formes de convergences sinon de pratiques du moins de comportements et de fonctionnements sociaux et qu'ils sont soumis à des déterminismes, à une organisation. Nous partageons des schémas de conduite communs, de possibles, de probables, d'exceptionnels, d'innovants et d'archaïques, d'interdits, etc. Cela renvoie à l'idée que l'on se fait de l'homme comme individu nécessairement inscrit dans un cadre social.

La difficulté est ensuite de dégager ces lignes de convergence qui traversent la diversité des pratiques, sachant qu'une même pratique peut avoir diverses « causes » ou prémisses ; sachant que les prémisses et causes sont aussi le plus souvent multiples, plus ou moins contradictoires, et forment un réseau complexe qui rend plus variable encore le lien du prémisses à l'effet.

Je vois au moins deux façons de faire pour accéder au mécanisme à l'œuvre derrière les variantes et pour comprendre l'expérience qu'elles sont de la langue :

⁵⁷ J'ai noté une remarque de Millet (1989 : 34) dans ce sens.

⁵⁸ Je ne mets pas tous ces textes en bibliographie, car ils font davantage partie d'un contexte scientifique général qu'une source particulière. Je relève néanmoins tout particulièrement : pour Bourdieu *La reproduction* (évidemment, vu mon sujet de thèse), *homo academicus*, *la distinction*, *ce que parler veut dire*, *questions de sociologie* et Bourdieu (1983). Pour les deux autres, je retiens Marcellesi et Gardin (1974), Gardin (1999, 2006), et les articles de Marcellesi sur la glottopolitique (évidemment, étant donné Glottopol), et sur la sociolinguistique (par exemple : Marcellesi J. B., 1980 « De la crise de la linguistique à la linguistique de la crise : la sociolinguistique », *La pensée*, n° 209, pp. 4-21.

- faire expliciter les locuteurs, leurs interlocuteurs sur ce qui motive leurs pratiques : on recueille alors des discours métadiscursifs. Des travaux menés dans cette direction ont permis, en didactique de l'orthographe, de dégager des raisonnements des locuteurs apprenants. Je les présenterai en II.3. Il existe toutefois un décalage entre ce que l'on fait et ce que l'on explique que l'on fait ; une partie du processus ne peut en outre que rester hors de conscience. Jeanne Conseil (2017) dans sa thèse a donc fait le choix d'interroger des adultes illettrés non pas directement sur leurs propres pratiques, mais sur celles d'autres locuteurs, ce qui s'est révélé assez intéressant pour son analyse des pratiques orthographiques.
- construire un système à partir des co-occurrences de formes, et d'interprétations possibles. Ex : *merçi* par exemple peut être vu d'un côté comme une hypercorrection, d'un autre comme une variante stylistique dans une relation interpersonnelle « enjolivée » un peu comme les fleurs dans les bulles de certaines BD pour indiquer un ton précieux, ou une demande particulièrement polie. Mais ce peut être aussi une volonté de transparence, la recherche de sécurité fonctionnelle (le c est ambigu car il renvoie au /k/ et au /s/ ; on assure alors le coup en ajoutant la cédille, ce qui renvoie alors à une autre forme d'insécurité). Pour trancher entre ces interprétations, on peut tenir compte dans le même texte d'autres variantes, et poser que certaines interprétations ne sont pas compatibles. Tout cela est évidemment à construire très finement.

Questions de style

Labov accorde une place centrale dans son travail à la variation stylistique, sans laquelle il ne peut dégager ni la norme, ni observer l'insécurité linguistique.

On a longtemps posé comme idéale la situation la plus ordinaire et le style familial. L'idée sous jacente est qu'il s'agit de notre état « naturel », le plus « vrai » ou « authentique ». C'est celui où l'on est le moins conscient de ce que l'on fait. C'est cet usage que cherche en priorité Labov (1976) qui le place comme usage de référence à partir duquel observer la variation stylistique. Il parle ainsi des « *déformations produites par l'interview linguistique formelle* » (1976 : 116). On peut y voir parfois un héritage du mythe du bon sauvage, de la société primitive dans laquelle l'homme est privé d'institution, d'État. Mais ce style et cette situation de parole sont des illusions : il y a bien toujours distribution des rôles et places sociaux, y compris dans les usages « familiaux ». À l'écrit, dans la mesure où il reste une trace, on a forcément davantage de *contrôle* du discours par le locuteur. Dabène qui dit à ce titre que l'écrit est toujours extraordinaire⁵⁹. Cela a peut-être conduit les sociolinguistes à se détourner de ces pratiques. Lafontaine (1986 : 75-76) s'inscrit par ailleurs contre cette tendance à exclure les pratiques recueillies en situation formelle :

« l'interview formelle informe les données, (...) elles ne les dé-forme pas. Il n'existe pas de formes pures et de formes altérées. L'objet de la recherche linguistique, loin de se limiter aux comportements observés en situation informelle, doit être élargi à la description de toutes les contraintes

⁵⁹ Il l'a en particulier écrit sur son site internet personnel (2008), toujours actif : <http://michel-dabene.monsite-orange.fr>

exercées sur les productions linguistiques, dans tous les contextes, formels ou informels, tendus ou détendus, scolaires ou non scolaires ».

Dans mon cas, j'ai toujours travaillé sur des écrits plutôt formels, que je ne peux donc ni comparer aux pratiques écrites informelles des locuteurs, ni même à des pratiques orales de différents degrés de formalité. Cela contraint fortement mes analyses de la variation : je ne peux décrire et interpréter les variantes que les unes par rapport aux autres, telles qu'elles ont été produites par plusieurs scripteurs dans une même situation. Je peux être tentée de les interpréter en tenant compte de ce que ces situations sont plutôt formelles, et plus généralement tenir compte d'éléments du contexte, mais je ne peux pas vérifier en réalité l'effet de la situation.

Pour Martinez (2010), le contexte d'écriture est un des facteurs qui détermine pourtant le plus la variation graphique :

« S'il est avéré que le bagage scolaire du scripteur peut avoir une influence sur le degré de variation graphique qu'il produit, nous voulons réaffirmer que toute trace de variation graphique peut aussi être rattachée à tout un faisceau d'autres facteurs liés au type de document qui contient cette variation, à l'instrument et au support d'écriture utilisés et aux conditions de production du document. » (Martinez, 2010 : 265).

Il s'intéresse plus particulièrement au support d'écriture (manuscrit, imprimé, sur écran). Pour lui, de tous ces supports, c'est clairement dans l'écriture manuscrite que la créativité est la plus grande : *« Du fait de la proximité physique entre le scripteur et le support de l'écrit manuscrit, ce type d'écrit favorise la liberté du scripteur, sa créativité, son inventivité »*. C'est donc un premier élément qui pourrait expliquer la très grande dispersion des graphies dans nos corpus : on n'aurait peut-être pas relevé une telle variété si les locuteurs avaient écrit sur clavier. Un autre facteur de variation important réside pour lui dans la variété des types de documents. Il ne développe que très succinctement par contre la variation selon les scripteurs, qu'il limite à l'opposition entre scripteurs susceptibles de produire beaucoup de variation (les enfants, les étrangers, les dys-), et scripteurs moins susceptibles d'en produire (experts, professionnels d'un genre textuel particulier, etc.). Il détaille par contre davantage la variation produite par la relation entre le scripteur et le lecteur, à la suite de Millet (1989).

Martinez (2010 : 276) présente également l'étendue des corpus possibles pour l'analyse de la variation orthographique, à l'appui d'une bibliographie assez complète des études en la matière. Il fournit également quelques études de cas, depuis les listes de courses, les copies, les affichages publics (panneaux, publicités, annonces, ...), les mots laissés (dans un livre d'or ou sur un pare-brise), les formulaires administratifs... L'ensemble assez hétéroclite et la limitation à des « études de cas » laisse toutefois peu de place à une comparaison des procédés en œuvre, qui permettrait de dégager des tendances comme ont pu le faire Lucci et Millet (1994).

Transformations sociales et variation

Il faut aussi penser la variation en termes de dynamique, il faut voir la variation comme la manifestation d'un processus, comme inscrite dans l'histoire des sujets et dans l'histoire collective des usages de l'écrit. Cela s'observe à la fois dans l'émergence

des variantes, leur bouillonnement, mais aussi dans les significations sans cesse renouvelées qu'on leur prête. Ainsi il n'est à ce titre même pas nécessaire que les formes changent pour que la langue change. L'ensemble définit un espace où s'affrontent diverses forces centripètes (la norme, l'ordre, la soumission, le groupe,...) et centrifuges (le plurisystème, l'identification, l'expressivité, l'épaisseur culturelle des graphèmes). On peut à ce titre penser que nous sommes, du point de vue des écrits, à la fois dans une période d'hétérogénéisation des pratiques orthographiques — nous sommes plus d'usagers, l'écrit n'a jamais été autant utilisé, dans des usages de plus en plus variés —, mais aussi à l'inverse, dans une normalisation — le sentiment de la norme est très fort, y compris dans les situations les plus familières. Cette normalisation ne me semble pas spécifique à la langue, les normes envahissant tous les domaines : le rapport à la nature, à l'agriculture, la famille, à la ville, à l'habitat, etc. fait l'objet de dizaines de chartes, de cadres, de dispositifs et de règlements, jusqu'aux normes de procédures qui fixent des formes d'interaction cadrées et ordonnées.

Notre rapport à l'usage, à la variation, à la créativité, à la différence dépend ainsi très largement des configurations socio-historiques dans lesquelles nous sommes. Selon Durkheim, nous sommes passés d'une configuration sociétale de type traditionnelle, où les individus sont dominés par une forte conscience collective, qui explique une vie sociale relativement homogène et peu différenciée, où « *les idées et tendances communes à tous les membres de la société dépassent en nombre et en intensité celles qui appartiennent à chacun d'eux* » (Durkheim, 1893 : 99, « De la division du travail social » ; cité par Ledent p.28) ; à une configuration sociétale dans laquelle les individus remplissent un plus grand nombre de rôles sociaux, ces rôles étant davantage hiérarchisés, et où l'individualité tend à se renforcer, car il y a davantage de place pour « le libre jeu » (Durkheim, *op cit* : 101). Je vois le développement et l'attachement aux normes comme une réaction collective à ce « libre jeu ». Ainsi la norme orthographique prescrite remplit-elle, à travers l'école mais bien au-delà, une fonction de résistance face aux dangers que représentent les libertés individuelles pour la cohésion du groupe. Il me semble aussi que c'est là la fonction que prennent plusieurs des symboles nationaux⁶⁰.

Durkheim associe à chaque type de configuration sociale une forme de solidarité du groupe : dans les sociétés traditionnelles on observe une solidarité mécanique : le groupe exerce une autorité forte sur les individus, ce qui implique une intégration sociale élevée. Dans les configurations sociales plus diversifiées, on observe une solidarité organique : « *les membres du groupe sont amenés à développer leur autonomie individuelle, ce qui augmente la concurrence entre les individus* ». C'est dans ce cadre que la variation et la diversité tendent le plus à être réinterprétées sur une échelle de valeurs sociales.

I. 5.3. Terminologies et approches

Pratiques, erreurs, fautes, écarts, variantes, usages, productions : il existe de nombreuses terminologies selon les approches et les perspectives. On parlera en psycholinguistique

⁶⁰ Je pense en particulier pour la France à l'apprentissage de la Marseillaise qui figure parmi les programmes scolaires depuis 2005, mais aussi à la popularité du drapeau français, à l'émoi collectif et au sens politique donné à la victoire de la coupe du monde. Ce n'est évidemment pas propre à la France, mais cela se reconfigure de façon particulière dans ce pays.

de *productions*, en sociolinguistique de *variantes* (Lucci et Millet, 1994) ou de *pratiques* (Bautier, 2001), en grammaire scolaire de *faute* ou *d'erreur*, en linguistique d'*écarts*, les termes passant aussi d'une discipline à une autre. Dans la plupart des situations sociales, la variation continue à être vue comme une déviance par rapport à une normalité, n'est interprétée qu'à partir de la distance qu'elle implique par rapport à la forme attendue. Si les linguistes, didacticiens et sociologues ont défendu des approches descriptives et explicatives, et non plus normatives, ce rapport à la variation, en particulier en orthographe, reste très vif, dans l'école bien sûr, mais aussi en dehors.

L'analyse de la variation orthographique a surtout été menée dans le contexte scolaire : la variation est dans ce cas un problème, auquel il faut remédier. On s'est appliqué alors à analyser le lien entre la forme erronée et ce qui pose problème, c'est-à-dire à voir les variantes comme des symptômes. Les productions orthographiques non conformes « sont le reflet de processus cognitifs qui indiquent « une certaine façon » de se représenter l'écrit » (Bousquet *et al.*, 1999 : 23). Parler de « façons de se représenter l'écrit » ouvre des perspectives, mais elles se trouvent il me semble ensuite réduites, dans la phrase qui suit, à des « états de connaissances » : « Plus qu'écarts à une norme, elles sont les traces visibles d'états de connaissance ». Cette limitation des « façons de se représenter l'écrit » à des « connaissances », laisse il me semble de côté une dimension sociale de la représentation de la langue en jeu dans une pratique orthographique, qui est aussi représentation de la norme, de la situation sociale et du positionnement du scripteur. Il reste que cette conception a permis de ne plus considérer les variantes comme des échecs mais comme des étapes d'un processus d'apprentissage en cours, ce qui rejoint la notion d'interlangue en didactique des langues (Py, 1993). J'y reviendrai dans le troisième chantier que je présenterai (II.3).

Les études qui ont porté sur l'usage orthographique hors contexte scolaire sont plus rares : Lucci et Millet (1994, 1998). Gardin et Delamotte (2006) ainsi que Jaffré (2010) en discutent aussi, mais sans présenter d'études de données. Elles sont confrontées à la difficulté de trouver des usages ordinaires, le plus souvent privés.

J'ai moi aussi travaillé beaucoup sur des écrits scolaires, mais sans les envisager dans une perspective didactique, ce qui est dans mon cas rendu possible par le fait qu'il s'agit toujours d'adultes⁶¹. Les corpus que j'ai étudiés sont des copies d'étudiants entrant à l'université, des copies d'étudiants étrangers, des dictées produites par des adultes migrants en cours d'apprentissage du français et des dictées de mots produites dans le cadre d'une enquête INSEE auprès de personnes en difficulté potentielle avec l'écrit (corpus IVQ). Chaque fois, j'ai envisagé ces corpus comme des terrains d'observations de variantes, que je me suis attachée à recenser, classer, interpréter.

I. 5.4. Comprendre, expliquer

Face à de la variation, la première question que l'on peut se poser, c'est s'il est possible de comprendre ce qu'elle traduit, ce qui l'explique. Auerbach (2004 [1957])

⁶¹ Dans le projet PEON, nous avons aussi recueilli des pratiques orthographiques d'enfants : dictées, brouillons, cahiers de leçons, agendas, dans l'idée de décrire la variation selon les supports. Mais les corpus sont trop divers pour permettre cette comparaison, et par ailleurs l'essentiel de nos réflexions collectives nous ont amenées à nous concentrer sur les pratiques enseignantes (Delabarre et Devillers, 2015 ; Miguel Addisu, 2015 et *sous presse* ; [17], Delabarre, Gonac'h, Lenfant, 2014).

fait référence pour sa part à Giambattista Vico, auteur italien du XVIII^e siècle, selon qui l'homme ne peut connaître que ce qu'il a créé : il a ainsi accès à l'histoire ou à la culture parce qu'il la fait, mais pas à la nature par exemple. Il ajoute alors la méthode à employer pour cette théorie de la compréhension historique :

« Les événements historiques, aussi bien qu'inter-humains (privés, commerciaux, politiques), nous les évaluons d'une manière particulière, immédiate, d'après notre expérience intérieure ; c'est-à-dire en cherchant à en retrouver les principes dans la modification de notre esprit humain. (...) Certes la recherche historique a un côté exact, que l'on devrait pourtant appeler plutôt érudit que scientifique : il s'agit de la technique du relevé des sources, de la transmission, de l'interprétation élémentaire et de la comparaison des témoignages ; mais là où interviennent sélection, interprétation fondamentale, jugement et classement, l'activité historique est bien plus facilement comparable à l'art qu'à la science moderne. C'est un art qui a pour matériau l'érudition. » (Auerbach, op. cit. : 15-16).

Cette citation, bien qu'ancienne, nous ramène aux fondements de ce que sont les sciences humaines et sociales, qui ne sont pas rendues impossibles du fait de notre subjectivité, mais possibles pour cette raison même.

Vico évoque aussi l'érudition indispensable du chercheur, qui consiste pour lui plus en un travail de terrain que de documentation. Un sociologue comme Weber a une conception un peu différente : il ne va pas ou que très peu sur le terrain, il s'appuie sur des lectures, a une approche très théorique (Guinchard, 2006 : 17-18)⁶². Weber définit son objet comme « l'action humaine », et sa méthode est « *comprendre en interprétant pour expliquer, l'adéquation de la méthode se justifiant par la caractéristique principale de l'objet, qui est le sens spontanément fourni à son action par l'acteur individuel ou collectif* ». Comprendre, c'est donc pour Weber s'appuyer ce que disent les sujets de ce qu'ils font. C'est aussi chercher à *expliquer*, c'est donc introduire des relations entre des faits. Je ne conçois pas ces relations comme nécessairement binaires, mécaniques ou même des relations de cause à conséquence. Il s'agit le plus souvent de dégager un faisceau de variables explicatives. Mais tout cela présuppose que la variation est motivée, guidée dans une direction. Cela reste une hypothèse, dont on peut toujours douter quand on observe les variations potentiellement infinies, liées à la malléabilité du sens, à ses reconfigurations perpétuelles, à une effervescence traversée par l'histoire.

Weber distingue ici deux étapes dans la démarche sociologique : « *Nous appelons sociologie une science qui se propose de comprendre par interprétation l'action sociale et, par là, d'expliquer causalement son déroulement et ses effets* » (Guinchard, 2006 : 74). Il s'agit donc de :

1. comprendre en interprétant, car il ne s'agit pas seulement de recueillir les sens subjectifs des acteurs, mais de les interpréter au second niveau :

« le sociologue observe ou enregistre le sens spontanément donné, subjectivement, par les acteurs à ce qu'ils font ou disent, pour l'élaborer,

⁶² Il était d'ailleurs contre la rédaction d'un « discours de la méthode » sans jamais cesser, tout le temps et partout, de discuter sa méthodologie. Durkheim, à la même époque en France, va quant à lui sur le terrain, et rédige les *règles de la méthode sociologique*. Il me semble que cela a contribué à en faire la source principale d'inspiration pour une sociologie de terrain. Cela ne m'empêche pas d'avoir trouvé dans Weber des remarques utiles.

lui découvrir un autre sens, qui sera cette fois objectif. (...) les sciences de l'homme ajoutent une intelligibilité différée, savante, profonde, à l'intelligibilité immédiate, spontanée, de la vie quotidienne.» Weber (Economie et société, Tome 1, 1995, Pocket ; p. 28), cité par Guinchard, 2006 : 73)

Il s'agit donc d'une sociologie compréhensive, qui selon Guinchard « évite deux écueils : soit l'adhésion par intuition au sens subjectif donné par les acteurs [ce serait du journalisme], soit l'abandon immédiat ou la négation de ce sens subjectif (on va alors plaquer sur les actions un système d'explication tout à fait extérieur) ». Il me semble que ces deux écueils continuent de peser sur les travaux en sociolinguistique, que cela continue d'être l'objet d'un fin réglage de chaque chercheur. D'un côté ne pas se contenter de collecter des faits subjectifs, de l'autre, ne pas nier la subjectivité de tout fait de langue. On doit y apporter au moins un regard d'ensemble, ce qui suppose des actions du chercheur sur ses données : le recensement, la catégorisation, la mise à jour d'un « idéal-type » (voir *infra*).

Le second écueil évoqué par Weber invite à ne pas abandonner la part de subjectivité de chaque fait. C'est ce que fait la linguistique de l'invariant en choisissant depuis Saussure la langue contre la parole. En matière d'orthographe, les travaux ayant calqué le modèle de Catach pour décrire la variation ont de ce point de vue seulement déplacé le problème. Il ne s'agit certes plus de prendre pour seule référence l'orthographe prescrite, mais en ordonnant seulement les variantes relevées en fonction des sous-systèmes graphiques concernés, on gomme le raisonnement, le processus, le positionnement du scripteur face au système graphique et à la norme orthographique. Le renouveau de la didactique, et pour ce qui nous concerne de la didactique de l'orthographe, a été particulièrement salutaire sur ce point (II.3).

2. Expliquer causalement, c'est-à-dire passer au « pourquoi » objectif de l'action.

À propos de son étude des liens entre protestantisme et capitalisme, Weber insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas pour autant de relations de cause à effet. « Pour [Weber], le cœur du problème est de montrer une totalité significative où interviennent des médiations, qui ont toutes une certaine autonomie en même temps qu'une certaine interdépendance » (Guinchard, 2006 : 32).

Je voudrais que mon étude de la variation soit précisément de ce type : montrer comment interviennent différentes médiations que pourraient être la connaissance du système, de la norme — et donc de l'évaluation sociale —, le positionnement face à la norme, l'identification, l'allégeance, la subjectivité, la fonctionnalité... garder à l'idée que ces médiations sont partiellement indépendantes, mais aussi dégager des niveaux de dépendance possible entre ces médiations (connaissance de la norme et plus ou moins grande allégeance par exemple, connaissance du système et plus ou moins grande fonctionnalité). C'est ce que j'ai commencé à faire dans [10**], en menant en parallèle quatre types d'analyse des mêmes copies d'étudiants : 1. Connaître les règles générales ; 2. Connaître les exceptions ; 3. Distance avec la variété scolaire, écrite et surveillée ; 4. Attitudes face à la norme. J'ai considéré ces quatre analyses comme autant de diagnostics, et j'ai montré dans ma thèse que si les diagnostics 1 et 2 étaient liés (ceux

qui connaissent les exceptions sont en majorité ceux qui connaissent aussi les règles générales), le lien avec les diagnostics 3 et 4 était bien moins évident.

Je me reconnais globalement dans les principes posés par Weber. Je dois toutefois noter que lorsque j'ai analysé la variation graphique, cela a presque toujours été sur des corpus « récupérés », qui avaient été constitués antérieurement, et sans moi⁶³. Ces variantes n'en sont pas moins produites dans le cadre de relations sociales, ce qui est fondamental pour leur interprétation (Bourdieu, 1993 : 1391). Mais je n'ai pu alors ni observer ni participer personnellement à ces relations. Je ne peux que les deviner par mon expérience de l'enseignement universitaire et de l'organisation des examens ou par ma connaissance des situations d'enquête. Je l'ai dit, cela ne m'empêche pas de chercher à accéder au sens que les sujets donnent à leurs actions à travers leurs pratiques.

Certaines approches, pensant réduire au minimum la réinterprétation du chercheur, s'arment **d'outils statistiques** qui supposent de transformer en chiffres des pratiques : ce type d'approche conduit à travailler à partir de moyennes de faits, et non de faits, gomme les contradictions, les tensions qui traversent les faits, négligent les cas extrêmes qui pourtant agissent parfois comme des aimants ou des repoussoirs sur l'ensemble des pratiques. Elles donnent souvent l'image d'une vision rationnelle des faits sociaux, et même quand elles s'en défendent, confortent une analyse causale des relations entre les variables. Ce sont aussi des illusions d'objectivité, qui masquent la dimension sociale des situations d'enquête — le questionnaire pas plus que le QCM n'y échappant — ainsi que la subjectivité du chercheur à l'œuvre dès la formulation du questionnement, et dans les interprétations. Je me suis moi-même à plusieurs reprises attelée à l'analyse quantitative de données, mais cela a toujours été pour obtenir une vision d'ensemble, pour replacer les écarts observés dans leur contexte. À une seule douloureuse occasion je me suis pliée au format attendu par les chercheurs en statistique sociale [19] ; j'en parlerai en conclusion de cette partie.

I. 5.5. Recenser, catégoriser, construire un idéal-type

Pour passer d'une série d'interprétations sur des formes relevées à une analyse d'ensemble, à une interprétation distanciée, on peut procéder par catégorisations. Toutefois, le risque est d'appliquer successivement différentes grilles, en partie indépendantes, sans dégager une vision globale. On peut on le verra regarder les variations phonographiques, morphographiques, etc. mais sans montrer la cohérence du système de représentation de la langue du scripteur.

Weber propose de dégager un idéal-type, notion intéressante pour mon modèle d'analyse de la variation orthographique. L'« idéal-type » est un « tableau de pensées », qui est constitué de traits considérés comme typiques (Guinchard, 2006 : 79). Mais c'est également, écrit Weber, « *une utopie* » (...) *parce qu'« on ne trouvera nulle part empiriquement un pareil tableau dans sa pureté conceptuelle »* (Weber, *Essai sur la théorie de la science*, Plon, 1965, p.180, cité par Guinchard *ibid.*). Voici la définition plus développée qu'en donne Weber (1965 : 180) :

⁶³ Ce ne fut pas le cas des enquêtes par entretiens, questionnaires ou observations comme j'ai pu mener par ailleurs. Je reviendrai sur mes postures méthodologiques en conclusion de cette partie.

« ce tableau de pensée réunit des relations et des événements déterminés de la vie historique en un cosmos non contradictoire de relations pensées. Par son contenu, cette construction a le caractère d'une utopie que l'on obtient en accentuant par la pensée des éléments déterminés de la réalité. Son rapport avec les faits donnés empiriquement consiste simplement en ceci : là où on constate ou soupçonne que des relations (...) ont eu à un degré quelconque une action dans la réalité, nous pouvons nous représenter pragmatiquement, de façon intuitive et compréhensible, la nature particulière de ces relations d'après un idéaltype. Cette possibilité peut être précieuse, voire indispensable, pour la recherche aussi bien que pour l'exposé des faits. »

Pour Guinchart (*op. cit.* : 84), on passe ensuite de l'idéal-type à la **typologie** qui liste et organise entre eux les différents idéal-types de telle façon qu'aucun aspect ne soit laissé de côté.

De la même façon, je cherche à dégager une cohérence entre des faits. J'ai publié un premier état de ma réflexion sur ce point dans [2] avec l'image des symptômes et du diagnostic, que j'ai développée dans ma thèse et dans [10**] : je relevais alors des formes, que j'interprétais comme des *symptômes*, c'est-à-dire des manifestations plutôt que des causes ou des conséquences d'une représentation que le locuteur a de la langue ou d'un état de connaissance du système. L'avantage était de pouvoir mettre en relation des faits, des phénomènes jusqu'ici traités séparément. Ma réflexion portait alors sur la difficulté d'organiser les symptômes en une symptomatique cohérente, et d'en dégager un diagnostic introduisant cette fois une causalité. Comme Weber ci-dessus, je considérais par exemple que des symptômes contradictoires devaient me faire renoncer à établir un profil clair, mais aussi que pour établir un profil il me fallait trouver plusieurs symptômes convergents [10** : 220].

Le défaut d'une telle approche, toutefois, est de considérer la variation comme l'expression de quelque chose qui la précéderait. Cela conduit à négliger deux choses au moins. D'une part cela nie la dimension expérientielle que comporte une pratique orthographique, c'est-à-dire le caractère confondu de la prémisse et de son effet. En considérant une pratique comme ce que *produit* un scripteur, on néglige le fait que ce n'est pas seulement ce qu'il *fait*, mais aussi ce qu'il *est* dans la relation sociale par le moyen de la langue. D'autre part cela conduit à ne concentrer son attention que sur le scripteur, sur ce que sa pratique révèle de lui, en négligeant l'importance du récepteur de cette forme, qu'il soit réel ou supposé, qui non seulement détermine le choix que fait le scripteur, mais interprète aussi la forme.

Dans mon travail, je crois avoir tenté de prendre en compte ces deux limites. Ainsi le diagnostic d'attitudes vise moins à établir ce que serait l'attitude des étudiants en général, mais l'attitude qu'ils adoptent à travers la forme orthographique qu'ils utilisent. Les diagnostics établis ne sont pas fixes, mais sont vus « comme des positions sur des trajectoires » [13** : 192]. Pour ce qui est de la seconde limite, le modèle de Landowski que j'ai utilisé (1997) prévoit clairement que les postures des Autres — dans mon cas les étudiants — soient étudiées en relation avec les politiques des Uns — dans mon cas les correcteurs. C'est la raison pour laquelle j'ai intégré, pour analyser les écarts, la façon avec laquelle ils étaient corrigés [1**]. De même j'ai mené dans mon DEA des entretiens auprès des enseignants pour décrire leurs *politiques* en tant qu'« Uns ». Dans [4**], je ne m'attache plus aux annotations mais ne montre pas moins

la façon avec laquelle l'hétérogénéité des pratiques est réinterprétée, dans le système de calcul des notes, en termes de *niveaux*. Cela traduit donc bien une *politique* menée par les représentants du système universitaire (les Uns), vis-à-vis des étudiants (les Autres). Sans chercher à lui appliquer le modèle de Landowski, l'analyse que j'ai menée des façons de dicter en classe [22**] montre à nouveau mon intérêt pour la façon avec laquelle les récepteurs de ces pratiques les interprètent.

Je termine cette présentation de l'orthographe comme ensemble d'usages par une sélection d'approches et de perspectives que j'ai convoquées pour analyser la variation orthographique. Je les ai toutes déjà évoquées dans cette note ; je cherche donc surtout à les rassembler ici. Certaines ont déjà été largement employées par d'autres avant moi. D'autres ont été peu ou pas encore explorées, et je tenterai de les articuler aux premières. Mon objectif ici n'est donc pas tant d'être exhaustive, que de mettre en lumière quelques approches complémentaires, en m'appuyant sur ce que j'ai pu mener jusqu'ici. Mon ambition, à terme, sera de dégager un modèle relativement complet de ce que serait une analyse sociolinguistique de la variation orthographique, qui pourrait me servir à décrire un corpus comme celui d'IVQ dans mon chantier II.2.

I. 5.6. Paramètres et lignes de force

I. 5.6.1. La catégorisation de la variation par le plurisystème graphique

Une des principales façons de décrire la variation orthographique a été de classer les variantes en fonction de la zone du système graphique affectée, en s'appuyant sur Catach. C'est ce qu'ont fait par exemple Lucci et Millet (1994) pour des écrits dits « ordinaires », mais aussi Gruaz (2006) ou Conseil (2017) pour les pratiques d'illettrés. Mais c'est surtout dans l'analyse d'erreurs que la grille de Catach (1980) a été le plus reprise, et ce d'autant plus qu'elle est enseignée assez souvent dans les formations de professeurs des écoles. L'idée est donc de dissocier les écarts selon qu'ils affectent :

- la relation phonie-graphie (écarts phonétiques si la forme n'est pas phonographiquement correcte ou phonographiques si l'écart implique le choix d'un phonogramme) ;
- la relation morphographique, en distinguant morphographie grammaticale (verbale, nombre, genre) ou lexicale ;
- parfois ils ajoutent les problèmes de graphie de composants de mots (ex : les adverbes en –ment), mais c'est plutôt rare ;
- la logographie (confusions pour des homophones grammaticaux) ;
- les lettres hors-systèmes ;
- et selon les corpus, les problèmes calligraphiques (confusion m et n par exemple), les problèmes de segmentation, d'auxiliaires d'écriture (apostrophe ou tirets).

L'objectif est de permettre le plus souvent une évaluation plus fine des compétences, et d'établir des profils de scripteurs. On en déduit que les locuteurs devront recevoir des enseignements adaptés à leurs profils. Dans l'ensemble la vision est donc liée à un diagnostic de compétences. Cela reproduit donc le rapport évoqué à la norme prescrite, toujours étalon à partir duquel les graphies sont évaluées.

C'est aussi ce que j'ai commencé par faire sur les différents corpus que j'ai analysés, avec différents objectifs.

Copies d'étudiants en France

Dans mes analyses de copies d'étudiants⁶⁴, cela m'a permis de repérer d'abord que dans les rédactions, le plus grand nombre d'écarts à la norme impliquait l'usage des accents, mais que je distinguais selon qu'il s'agissait d'accents phonographiques, ou sémiographiques. J'ai ajouté comme critère le type d'accent (circonflexe ou non), et le processus (omission, adjonction, substitution). Viennent ensuite les écarts portant sur la morphographie, puis sur la phonographie et la logographie. Dans les tests d'orthographe composés uniquement de « questions à trous », on n'observe presque plus d'écarts sur les accents, mais, du fait des types de questions posées, beaucoup d'écarts de morphographie (verbale, accords). Dans les deux cas, la morphographie lexicale est assez peu présente, et dépend surtout des occasions saisies d'en manifester la connaissance : dans les rédactions les étudiants utilisent des mots qu'ils savent écrire.

J'en ai conclu que l'on ne pouvait, à partir de ces copies, déterminer quelles étaient les lieux sur lesquels les étudiants faisaient le plus d'écarts à la norme prescrite : la focalisation dans le test sur l'orthographe grammaticale explique à elle seule qu'ils font plus d'erreurs de ce type. La première limite de l'emploi de cette grille réside donc dans le type de texte que l'on étudie. Et il n'existe pas un type de texte qui ferait référence, mais plutôt des types de textes en fonction des situations. Cela invite à considérer qu'il n'existe pas une norme unique à atteindre pour tous, mais des normes qui doivent correspondre aux expériences sociales des scripteurs : certains locuteurs pourront ne pas connaître certaines règles sans que personne, pas même eux, ne s'en aperçoive ; d'autres seront, de par leurs rôles et leurs pratiques, plus exposés, et donc plus sévèrement jugés. Une erreur d'orthographe dans un rapport ministériel, un article de journal ou un mot d'un enseignant dans un cahier seront jugés plus sévèrement. Adapter les enseignements de l'orthographe normée aux besoins effectifs permettrait de tenir compte de l'inégale pression qu'elle exerce sur les locuteurs.

Je pourrais ajouter à ces analyses celles menées par deux étudiants dans leur master : Caroline Omont (2014) sur des écrits de lycéens professionnels, et Lhoucine Makhloufi (2013) sur des collégiens. Ils ont tous les deux appliqué la grille de Catach pour caractériser leurs publics.

Copies d'étudiants en situations de FLS ou de FLE

Chez les locuteurs de FLE, l'approche de l'orthographe comme système permet de dégager la particularité des non natifs. En l'occurrence, ils montrent beaucoup d'écarts sur la phonographie. Mais ces écarts dépendent toujours des autres langues parlées, et surtout lues et écrites, et dépendent aussi des façons avec lesquelles ils ont appris à lire et à écrire dans leurs autres langues. C'est ce que montrent mes analyses de copies [11] et [12**], mais aussi les analyses des mémoires que j'ai dirigés (Brown, 2015 ; Desprez 2015, Rozières 2015, Aubry-Heck 2016). J'ai aussi utilisé ces catégories pour tenter de

⁶⁴ Telles que menées dans ma thèse, mais aussi dans [1**], [2], [3], [10**].

dégager une progression dans la maîtrise de l'orthographe du français par les migrants en formation linguistique. J'y consacre une présentation et une analyse en II.3.

De façon générale, on s'aperçoit que la typologie de Catach est assez peu adaptée à l'étude des pratiques orthographiques des non-natifs. En effet, Catach isole dans la catégorie des « erreurs phonétiques » les formes qui ne sont pas des correspondances phonie-graphie correctes selon les règles du système graphique du français. Mais c'est une catégorie très marginale chez Catach, et chez ceux qui ont appliqué cette grille dans des écrits scolaires en francophonie. Mais elles sont très nombreuses, et très diverses dans d'autres contextes, comme l'orthographe en FLE ou le corpus IVQ.

Pratiques orthographiques d'illettrés

Conseil (2017) a également cherché à s'appuyer sur le plurisystème pour repérer la particularité des pratiques orthographiques des personnes en difficulté à l'écrit et parmi eux des illettrés. Elle a rencontré les deux écueils évoqués précédemment, à savoir 1/ le caractère très contraint des pratiques recueillies, et 2/ le caractère peu adapté des catégories de Catach pour le public illettré.

1/ En effet, le corpus principal étudié consiste en une liste de mots à écrire sous la dictée, parmi laquelle on ne rencontre que deux cas d'accord en nombre : un pour un nom (*trois fromages*), un sur un verbe (*qui ne sentent pas fort*). Pour le reste, l'épreuve évalue donc la connaissance de l'orthographe lexicale (*tomate, pays, alcool, anti-rhume, épicerie, librairie, pharmacie, fiancé, solennel, sel, confiture, cerise*), et les correspondances phonographiques avec des pseudo-mots (*gobar, pevanor, dux, joc, micatol, sirape*). Cela limite fortement la description que l'on peut faire de « l'orthographe des illettrés ».

2/ Du fait de l'épreuve, mais aussi de la particularité du public — l'épreuve a en effet été inventée par J. M. Besse, psychologue spécialiste des pratiques écrites des illettrés — le corpus inclut un très grand nombre d'écarts que Catach qualifie de « phonétiques » dans la mesure où on ne retrouve pas, en les lisant, des graphèmes renvoyant à tous les phonèmes et seulement aux phonèmes présents dans la forme orale du mot. C'est ce que nous avons appelé des écarts phonographiquement incorrects à la suite de Jeantheau (2010).

Nous avons utilisé ce critère de la correspondance phonographique correcte/incorrecte dans [19] avec dans l'idée que des personnes en difficulté à l'écrit pouvaient ne pas employer la forme orthographique attendue mais pour autant être en capacité de communiquer par écrit au moyen de formes phonographiquement correctes. Il s'agissait alors de proposer un autre score que le score choisi par l'INSEE dans son évaluation de l'épreuve de « production écrite » dans IVQ (2004 et 2011). Nous avons montré que cela permettait de repérer les scripteurs les plus en difficulté avec l'écrit, et pas seulement avec son orthographe prescrite.

Par ailleurs, les écarts, qu'ils soient phonographiquement corrects ou non sont très nombreux, et très divers, si bien qu'ils mériteraient une grille d'analyse spécifique, ce que nous avons commencé à aborder dans [20**] et que je développerai davantage en II.2. J'ai présenté également, lors d'une communication à Nanterre (sept 2018), une critique de cette première partition des données en graphies phonographiquement correctes/incorrectes.

En résumé, une des limites de cette approche est qu'elle ne permet pas de distinguer entre les variantes produites dans une même catégorie. Nous avons vu que cela valait pour l'orthographe en FLE, mais cela pose aussi problème pour l'étude des pratiques orthographiques des illettrés. Mais cela pose enfin un problème plus général pour toutes les catégories.

Zones d'instabilité

Les analyses de la variation orthographique à partir des fonctionnements graphiques affectés ont par ailleurs nourri une analyse du système graphique du français dans son ensemble. Pour tous les cas où la variante concernait un sous-système particulièrement irrégulier, les chercheurs ont pu y voir moins l'effet d'une fragilité du locuteur que d'une fragilité du système. En d'autres termes, l'analyse du plurisystème graphique de Catach, en montrant des fonctionnements plus stables que d'autres, a permis de faire l'hypothèse des difficultés qui se poseront aux scripteurs.

L'un des moyens d'expliquer — ou de prédire — la variation orthographique consiste par exemple à calculer le **niveau de consistance phonographique**, défini comme « le degré d'incertitude associé à l'écriture d'une association phonème-graphème ou à la lecture d'une association phonème-graphème » (Lété, 2008 : 85). On obtient alors la probabilité d'associer un phonème à un graphème (en lecture) ou un graphème à un phonème (en écriture, ce qui ici nous intéresse davantage). La consistance phonographique de la relation /b/-b est donc assez forte, et celle de la relation /o/- eau est plus faible. Lété calcule alors ces degrés pour chaque position dans le mot, et montre par exemple que les consistances phonographiques sont plus fortes en début de mot qu'en milieu ou en fin de mot. Cette approche permet alors d'expliquer pourquoi on trouve toujours *tomate* avec un *t* initial dans le corpus IVQ que nous avons étudié (voir II.2), mais *tomatte* ou *tomathe* ou *tomat* en position finale.

Le reproche que l'on peut toutefois faire à ce type de calcul, que Lété mène sur une base de données de plus de 40 000 mots extraits de manuels scolaires du primaire, c'est que la probabilité d'apparition d'une relation phonie-graphie n'est fondée que par rapport au nombre de mots où apparaissent ces phonèmes / ces graphèmes. On ne prend jamais en compte la fréquence des mots eux-mêmes. Or les analyses que nous avons menées sur le corpus IVQ montrent que la fréquentation des formes graphiques, en particulier dans les écrits publics, mais aussi en fonction des expériences littéraires des gens influence fortement le degré de consistance phonographique. Ainsi le mot *femme* ou *pharmacie* ont-ils des degrés de consistance assez faibles pour le /a/ et le /f/ mais posent sans doute bien moins de difficulté que dans *solennel* ou *phasme*.

A noter que je ne suis pas la première à insister sur la difficulté à établir des statistiques lexicographiques en orthographe. Mais plusieurs études, telles Heniqui et Makassikis (2008) prennent en compte la fréquence des mots, et montrent que c'est elle qui explique en premier lieu la difficulté à trouver l'orthographe (*op. cit.* : 163). L'analyse reste toutefois assez imprécise, et l'on se contente d'opposer des mots très courants à des mots rares, sans se doter d'une mesure fiable de la fréquence d'emploi dans les contextes d'exposition à l'écrit des locuteurs. Heniqui et Makassikis considèrent ainsi comme courants pour des étudiants *kilos*, *occidentaux* et *audience* et comme rares *heume* et *fabliau*.

Un autre critère important à prendre en compte pour mesurer la *probabilité* d'une relation phonie-graphie est ce que Heniqui et Makassikis (*ibid.*) appellent le « degré d'analogie interlinguale », autrement dit le fait que l'association phonie-graphie est la même pour d'autres langues. C'est là aussi un élément important de nos analyses : la fréquentation de plusieurs langues à l'écrit, et en particulier l'exposition à l'anglais écrit et aux langues romanes (italien, espagnol) encourage des transferts, ou modifie la consistance phonographique. Ex : *language, dance, giraffe*.

Limites et critiques

Je l'ai déjà évoqué, l'une des critiques que l'on peut faire des catégories de Catach est qu'elles ont contribué à reproduire et à renforcer un grand partage dans les pratiques orthographiques, et une hiérarchie entre les systèmes dans la valeur donnée aux pratiques : la phonographie est le système « de base » ; une erreur dans la transcription de l'oral montre une étrangeté forte (étrangers ou illettrés) ; l'orthographe lexicale vient ensuite, qui suppose que des mots courants et/ou réguliers soient connus ; l'orthographe grammaticale sert enfin de sélection des élites : pour intégrer l'université par exemple (UFR de lettres). Dister et Moreau (*sous presse*) montrent combien cette hiérarchie des fonctionnements graphiques explique les choix des modes d'évaluation, et donc les résultats que l'on veut mettre en avant.

Plus globalement encore, le principal reproche que je ferai à cette approche, plus fondamental pour moi que les défauts ici ou là des descriptions, c'est que l'approche de l'orthographe comme système l'isole de sa dimension sociale. Cette approche contribue en particulier à faire passer les systèmes graphiques pour des systèmes neutres socialement, qui pourraient seulement être évalués en termes de transparence. Or comme le dit Sebba (2009 : 40), ce n'est pas ainsi que les locuteurs les appréhendent en général. Cette conception de l'orthographe comme système participe donc de l'essentialisation dont parle Klinkenberg (2013 : 90), c'est « voir la Langue comme un en-soi, coupé de ses déterminations sociales ». Si cela ne signifie pas nécessairement l'oubli de l'usager, c'est malgré tout une façon de l'opposer à la Langue, qui existerait antérieurement et indépendamment de lui, et privilégier l'étude de celle-ci plutôt que de celui-là. On rejoint ici les arguments rencontrés au moment de défendre la conservation de l'orthographe : il faudrait la protéger de ses usagers.

Dit autrement, concevoir l'orthographe comme système sous-entend que la logique « interne » à la langue, son « génie » (Klinkenberg, 2013 : 97) suffirait à expliquer à elle seule la variation et le changement. Mais « c'est là nier le fait qu'il y a un marché linguistique. Et refuser de voir que la connaissance des règles de la langue ne préjuge en rien de la connaissance des règles de ce marché » (*ibid.*). Et pour moi cette notion de marché ne sert pas seulement à décrire quelles innovations s'implantent, mais participe aussi des variantes qui émergent à un moment donné, de ce que j'ai appelé la « diversité des possibles ».

J'ai déjà eu l'occasion de l'évoquer, l'approche comme système ne permet pas non plus de mesurer les effets des contacts entre les systèmes. Mais ce n'est pas le seul. Anis (1983 : 35) lui aussi exclut de son analyse les mots empruntés à des langues utilisant l'alphabet latin, qui entrent « tels quels » dans la langue française. Il place ces mots hors du système, marginaux (à l'instar de Catach et de sa catégorie « hors système »), mais distingue certains mots, parce qu'ils viennent directement du latin, qui

seraient seulement « en périphérie », en donnant pour exemple *caesium*. Cette dimension plurigraphique est pourtant importante pour analyser les systèmes graphiques. Sebba (2009 : 43) remarque en effet que si le système graphique de l'anglais est si peu régulier, c'est aussi parce qu'il a emprunté à des langues latines. Il observe les mêmes influences des graphies russes sur les orthographes utilisant l'alphabet cyrillique, et des graphies arabes sur celles des langues utilisant l'alphabet arabe. Aujourd'hui, la tendance est plutôt, pour les langues écrites avec l'alphabet latin, à emprunter des graphies de l'anglais. Là encore on voit, au passage, que même les systèmes graphiques ne peuvent faire l'économie d'une analyse des rapports sociaux entre les communautés qui les usent.

Et dettes

Au-delà de ces reproches, il est important de souligner combien l'apport de ces travaux a été déterminant pour renouveler notre approche de l'orthographe. Poursuivant le travail de Gak (1976), Catach est celle en effet qui conduit la première rationalisation de l'orthographe, qui la fait sortir de l'ordre des passions. C'est ce que soulignent très justement Brissaud, Cogis et Péret (2013 : 164) : « *sans cette approche de l'orthographe, on en serait resté aux pages d'un Bled qui font succéder une règle sur les noms masculins en oir/oire à une règle sur le pluriel des noms en ou, en passant par is ou it* ». Avec Catach, chaque forme orthographique s'inscrit dans un contexte, celui du système graphique dans son ensemble. Ce n'est plus un fait isolé, on peut la penser dans le cadre global dans lequel elle s'inscrit. Avant ces travaux, les faits d'orthographe (formes, lois et principes) étaient décontextualisés, cela empêchait une analyse des facteurs à l'œuvre, qu'ils relèvent des différents systèmes de la langue, mais aussi de systèmes sociaux et politiques, tels que la légitimité et la hiérarchie des scripteurs et de leurs variantes, le circuit de diffusion des textes, l'esthétique des uns, etc.

Depuis notre petit monde de linguistes, on pourrait trouver qu'il n'y a plus lieu de s'étendre sur ces dettes, qu'il s'agit là maintenant d'acquis largement digérés. Mais il est essentiel de mesurer combien cette seule façon de considérer l'orthographe comme autre chose qu'une liste de mots et de règles éparses, construites sur des similitudes formelles plus que des fonctionnements linguistiques, peine encore aujourd'hui à pénétrer les représentations de l'orthographe, et, plus grave encore, les pratiques de classe. C'est en effet toujours à travers des catalogues de règles éparses et sans aucun lien entre elles que mes enfants ont appris leurs leçons d'orthographe. La situation est d'autant plus désolante que ces règles reviennent chaque année, parfois reformulées différemment, non sans de fortes contradictions et erreurs. L'effet catalogue est enfin accentué par le fait qu'elles sont mélangées avec celles de « grammaire », de « conjugaison », de « vocabulaire », et même de « mesure », de « calcul » ou de « géométrie »⁶⁵. De ce point de vue, la vision de la langue n'est pas très éloignée de celle observée avec Céline Amourette dans les grammaires du swahili que nous avons

⁶⁵ C'est ainsi en tout cas que je l'observe dans les cahiers de primaire de mes enfants : le cahier de leçons rassemble toutes les leçons, dans l'ordre chronologique de leur présentation aux élèves. Si je prends le cahier de CE2 (2017-2018), je relève ainsi : *grandeur et mesure 1* : lire l'heure ; *géométrie 2* : vocabulaire de la géométrie ; *les mots de la dictée n°1* ; *numération 4* : distinguer un chiffre et un nombre ; *grammaire 5* : la phrase ; *grammaire 6* : la nature des mots ; *mesure 7* : lire l'heure ; *grammaire 8* : le sujet ; *liste n°2* ; *orthographe 9* : les homophones a/as/à/on/ont ; etc.

étudiées ([15] et [16**]). Nous y avons retrouvé un type de texte où dominant la dimension descriptive, le caractère de compilation à visée pratique, sans ambition théorique, conçu dans un esprit normatif (Neveu et Mejri, 2007 : 31 et [15 : 160]). Nous en donnons un exemple dans [16** : 38].

Les étudiants qui arrivent chaque année en 1^{ière} année d'université ont été baignés en partie de cette vision de l'orthographe comme ensemble de règles, et confondent alors, comme leurs enseignants de primaire, dans un vaste magma instable, un métalangage approximatif, des relations syntaxiques, des règles récitées par cœur, des tests de substitution, le tout relevant aussi bien de la morphologie, de la syntaxe ou du lexique. C'est pourquoi, en dépit des critiques que j'ai pu formuler sur cette approche, mon cours de 1^{ière} année sur l'orthographe porte essentiellement sur cette présentation de l'orthographe comme plurisystème graphique, qu'il me semble toujours important de présenter.

I. 5.6.2. La variation comme processus

Lucci et Millet (1994) distinguent, en plus des catégories d'erreurs de Catach, les erreurs en fonction des processus : les erreurs par omission, adjonction et substitution. Ils ajoutent une catégorie, la *sélection*, pour repérer les cas où les scripteurs choisissent l'orthographe recommandée. Ils aboutissent ainsi à une grille d'analyse à double entrée, qui croise zone du système affecté et processus en œuvre.

Cette approche est intéressante, car elle permet de souligner la dimension dynamique du rapport à l'orthographe et à la norme. Elle permet de distinguer des erreurs qui porteraient sur le même sous-système de l'orthographe, mais qui ne résulteraient pas d'un même processus. En termes de système, ces formes révèlent ainsi des mêmes compétences, mais elles témoignent de positionnements différents des locuteurs face à la langue et à la situation sociale.

Ces catégories sont présentées comme fondées sur des critères objectifs — la quantité de caractères attendus/ observés, la substitution de certains —, mais n'en résultent pas moins d'une interprétation de la variation. Ainsi l'omission par exemple suppose que le locuteur a « oublié » quelque chose, mais moins le fait, tout aussi possible, qu'il pense tout simplement qu'il n'y a rien. L'omission est déjà une interprétation : la variante est vue comme un écart. C'est la même chose pour la substitution et pour l'adjonction. Il faut donc distinguer les critères pris pour décrire les formes (présence, absence, substitution), *en relation avec la forme attendue*, et leur interprétation. L'absence peut être vue effectivement comme une omission (j'ai « oublié » qu'il y avait un accent à fête), mais aussi par conviction (je pense que cela s'écrit ainsi), par négligence (je sais qu'il y en a un mais je ne vais pas m'embêter avec), par « coup de chance » (je ne sais pas et met au hasard).

J'ai utilisé cette grille d'analyse dans ma thèse, mais comme précédemment, je n'ai pas utilisé ce critère seul : je l'ai associé au type d'écart (zone de Catach) ; je l'ai modifiée en prenant en compte la particularité de certains signes (accents circonflexes et cédilles en particulier), et me suis appuyée sur les taux de correction. Tous ces critères se trouvent combinés pour aboutir à des diagnostics de compétences et d'attitudes.

I. 5.6.3. **Frei, l'analyse fonctionnelle et la rationalité à l'œuvre**

Boré (2004) étudie des brouillons d'élèves ; elle y relève un très grand nombre de variations. Elle étudie aussi les évaluations graduées de la part des enseignants, qui voient bien les écrits comme étant « en cours d'écriture ». Elle n'étudie pas l'orthographe mais l'utilisation du style indirect ; ses conclusions rejoignent toutefois ma perspective : la variation observée « *remet en question les représentations de la norme dans l'écriture scolaire* », et invite à étudier l'écriture scolaire dans son « dynamisme expressif ». Elle rejoint alors la perspective de Frei.

J'ai aussi utilisé Frei (1929 [1971]) pour analyser la variation orthographique, pour une communication avec Jeanne Gonac'h, lors d'une journée d'études à l'ESPE de Rouen en 2014. Jeanne en a tiré un article (Gonach', 2015), mais pour ma part je n'ai pas publié les réflexions que cela m'a suggéré. Cela tient surtout à ce que les catégories dégagées par Frei, pour utiles qu'elles soient à un moment de l'analyse de la variation, portent trop d'attention aux formes obtenues, et pas assez aux processus et aux relations qu'elles entretiennent avec d'autres possibles graphiques. Mais surtout, analyser en termes fonctionnels la variation, c'est faire l'hypothèse que les scripteurs écrivent de telle ou telle façon pour satisfaire un objectif. Le travail de Frei, et l'approche fonctionnelle repose sur l'idée d'une rationalité à l'œuvre dans le choix des pratiques langagières.

Cela m'a invitée là encore à regarder ce que disent les sociologues de ce qui motive les comportements sociaux. Pour Guinchard (2006 : 88), « *une des originalités de la pensée weberienne est d'admettre et même de proclamer qu'il n'y a pas d'unité de la rationalité* ». Il ajoute en particulier que l'on peut voir s'opposer deux types de rationalités : « sa conception est celle d'une tension entre deux raisons ou rationalités » : **la rationalité en finalité** (vise un but, cherche le meilleur moyen pour y parvenir, c'est une rationalité « instrumentale » ; on la trouve incarnée dans la figure de l'entrepreneur, de l'artisan, du chef politique ; elle implique une éthique de la responsabilité) VS **rationalité en valeur** (suit des principes moraux, y reste fidèle ; ne cherche pas l'efficacité mais la signification symbolique ; elle est incarnée par la figure du saint ou du héros ; elle implique une éthique de la conviction). Ces deux rationalités sont en conflit ; il arrive qu'elles se présentent dans le prolongement l'une de l'autre.

Il me semble que ces formes de rationalité peuvent servir pour l'étude de la variation orthographique. La première permet d'expliquer le choix de graphies plus transparentes par exemple, plus efficaces du point de vue de la relation à l'oral. Mais elle peut aussi motiver des graphies plus cohérentes du point de vue du système morphographique (un *numérot*). Mais la rationalité en valeur justifie quant à elle des graphies enjolivées, s'appuyant sur des graphèmes symboliques : *merçi* ou *poème* dont on a déjà parlé. Elle caractérise plus généralement tous les cas de choix graphiques relevant d'une expression identitaire des locuteurs, comme on l'a présenté avec Sebba (2009). Ces deux types de rationalité pourraient aussi permettre de décrire les expériences de mise à l'écrit de langues jusqu'ici exclusivement orales.

I. 5.6.4. **La variation dans les textes en langues régionales**

Comme je l'ai dit, c'est à propos de la fixation d'une orthographe pour des langues non écrites jusqu'ici que l'on trouve le plus explicitement l'appel à une approche

sociolinguistique de l'orthographe. Sebba (2007, 2009) et Jaffe 2012 sont sans doute ceux qui ont rassemblé le plus de réflexions sur ce champ, ouvrant différentes perspectives qui croisent les nôtres. Ils soulignent en particulier les implications sociales de la formation, de la révision et plus largement de l'usage des systèmes graphiques. Je ne développerai pas en détail tous les cas de figure qu'ils dégagent, ni le très grand nombre de langues et de situations qu'ils décrivent, mais il s'agit sans aucun doute d'un champ avec lequel les croisements pourraient être intéressants, dans la mesure où il ne s'agit plus, cette fois, de penser les variantes comme relevant de locuteurs qui ne connaissent pas la forme prescrite, mais de locuteurs qui cherchent à en inventer une.

Dans le domaine francophone, Jajic a travaillé sur des variétés acadiennes (2010) et orléanaise (2017). Il distingue par exemple dans le texte d'un auteur « patoisant », qui écrit en orléanais⁶⁶ :

- des formes de français normé ;
- des formes graphiques « dénormées » : ce sont des formes dont il manque les marques morphologiques ou qui choisissent les archigraphèmes. Il cite « *pour mélangè* » ou « *tombero* » pour « *tombereau* ». On est donc dans une écriture plus transparente ;
- des formes de « français populaire ou familier » : *çui* pour celui ;
- des formes relevant du patois : *sitou* pour sitôt. Jajic « contrôle » ces dernières formes en vérifiant dans les atlas linguistiques. Il qualifie donc ainsi les formes qui n'ont pas la même correspondance orale qu'en français standard.

On voit donc les limites que nous pose ce type d'approche : il est difficile de penser ces variantes, malgré tout, sans référence à une orthographe normée. Il y a donc dans ce cas une « mise sous influence » de l'orthographe, ici de celle de la langue normée voisine. Jajic le justifie par le fait que l'auteur s'adresse à quelqu'un qui lit et écrit le français. Le texte n'a donc pas d'autonomie par rapport au français, il s'agit juste de lui donner une « saveur » orléanaise. Le même dilemme se pose pour beaucoup d'orthographe de langues régionales : Mistral lui-même, au moment d'écrire en provençal, a choisi d'utiliser les « lettres-sons » du français, tout en souhaitant établir une orthographe indépendante du français (Bergounioux, 1984 : 31).

De même, on y observe un rapport particulier à l'oral, plus « authentique » du parler local. Mais ces textes ne transcrivent pas ici que la langue orléanaise : ils incluent des traits d'oralité qui la dépassent largement — *çui* est très courant à l'oral en francophonie, hors de la zone de l'orléanais. Il est donc surtout intéressant que ce soit un des lieux choisis par l'auteur pour marquer « l'orléanité ». L'écrire c'est vouloir se distinguer de la norme prescrite du français, c'est vouloir se rapprocher de ce qui se dit à l'oral orléanais.

Je voudrais ajouter ici les cas de formes qui traduisent l'influence de variétés populaires et/ou régionales que j'ai relevées dans ma thèse. Dans ma thèse, je les ai vues comme une méconnaissance de la variété scolaire attendue. Elles ont donc participé à mon troisième diagnostic établi à partir des copies [10 : 221]. Elles sont systématiquement sanctionnées par les enseignants. J'avais relevé alors les formes suivantes (Mortamet, 2003 : 219) :

⁶⁶ dans une conférence filmée, du 24 janvier 2013, malheureusement plus disponible sur le site du crisco.

Phrase 5 (Pour qu'elle n'ait pas peur, ils prendront toutes leurs précautions) : aille (1)
Phrase 6 (Nous savons qu'il s'assied/ s'assoit toujours à la même place) : s'asseyant (1), s'asseyera (1), s'assoiera (1), s'assiera (1)
Phrase 7 (Je suis surpris qu'il croie avoir réussi) : croiye (2)

Les formes ne sont pas phonographiquement correctes si l'on considère la forme orale attendue. Ici l'orthographe rend donc compte d'une prononciation populaire. J'y ajouterais aujourd'hui des formes comme *il(s) voye(nt)*, mais aussi des « *comme même* », « *ils croivent* » ou « *pourrites* » (relevées dans la presse comme des erreurs « qui agacent »⁶⁷). Les locuteurs ne sont pas nécessairement conscients, comme ils pouvaient l'être dans les cas précédents, mais les usages graphiques qu'ils utilisent marquent ici aussi leur identité.

I. 5.6.5. La fonction identitaire des graphèmes

Je l'ai dit dit, le système graphique implique des rapports sémantiques et identitaires à la langue. J'ai évoqué à ce titre le statut particulier de la cédille et du tréma, qui supportent une grande charge identitaire, en particulier à travers deux exemples revenus à plusieurs reprises dans mon texte : *merçi*, *poème*, mais aussi le *dîner* de mon fils, le *s'il vous plaît* des enseignantes de français en Argentine.

Il faut noter aussi que l'accent circonflexe est l'un des moins appliqués de tous les points de la réforme de 1990 : c'est ce que j'ai commenté dans le texte [14**] décrivant les résultats de l'enquête du groupe RO (2010, coord. Moreau et Dister). J'avais d'ailleurs conclu que : « *c'est sur ces éléments sémiographiques [l'accent circonflexe] que repose parfois l'identification des locuteurs à leur orthographe* » ([14** : 145). On voit que je n'ai pas abandonné l'idée, et la réaffirme même aujourd'hui. Je me rappelle aussi Jean-Baptiste Marcellesi qui disait à l'époque des recommandations de 1990 qu'il les soutenait, tout en réclamant qu'on laisse l'accent sur son *île* à lui (la Corse). Les auteurs de Glottopol dont j'ai modifié les textes pour suivre les recommandations de 1990 ont résisté davantage sur la suppression de l'accent circonflexe que sur les autres points.

Dans un certain nombre de langues, les scripteurs placent dans les caractères « spéciaux », particuliers à leur langue, une grande part identitaire. C'est le cas de certains caractères spéciaux de l'allemand, du turc, du norvégien, de l'espagnol, du breton, du soninke, du peul, etc. ; cette liste n'est pas exclusive. Ces caractères permettent au premier coup d'œil d'identifier la langue.

J'ai signalé aussi, à côté de ces diacritiques, la valeur particulière que prennent certains graphèmes dans notre système graphique. C'est pour le français le cas du h ou le y, qui introduisent un rapport au mot écrit plus chargé d'histoire, qui lui donnent une valeur plus technique, plus littéraire ou plus soutenue selon les cas. Anis (1983 : 39) souligne par exemple que le y en position interne est « *réservé au lexique savant* », alors qu'en position finale il est réservé à des mots étrangers. Il s'agit d'un élément que je souhaite creuser, et sans doute affiner (le cygne et le lys sont-ils du lexique

⁶⁷ « Comme même », « sa va »... Cinq fautes qui insupportent les internautes de « 20 Minutes », Christine Laemmel. Publié le 03/09/14, journal « 20 minutes », en ligne.

« savant » ?). Les représentations de la langue sont pour moi présentes dans toute graphie, il n'y a pas de graphie « neutre » de ce point de vue, mais on peut penser qu'elles s'organisent par rapport à une écriture phonographiquement simple et à une graphie plus « chargée ». Le h et le y participent de cette « charge » des graphies, du côté du soutenu, du littéraire ou du technique. J'ai déjà donné les exemples du *nénuphar*, du *lys*, du *rhododendron* et de *l'orchidée*, qui portent peut-être d'autres traits que *la jonquille*, *la tulipe* et *la rose*. Mais ce sont là des impressions grossières : le h et surtout le y prennent sans doute chacun plusieurs valeurs. Le h associé du ph et du ch ne sont pas les mêmes non plus (mais celui du *choriste* n'est pas celui de *chou* non plus).

Un autre graphème à suivre de près est le *k*, qui comme le *w* renvoie à un lexique étranger (Anis, 1983 : 40), que ce soit vers des langues non indo-européennes, exotiques, ou vers des langues non romanes⁶⁸ (germaniques ou anglo-saxonnes) : *kiwi*, *klaxon*, *wagon*... Que l'on ramène aujourd'hui de Zanzibar un /kikoj/ — un tissu coloré utilisé pour décorer ou pour s'habiller — et on l'écrira bien plus facilement *kikoï* que *quicoille*. Mais le *k* prend aussi la fonction de simplification, car il est moins équivoque que le *c*, et plus simple que le *qu*. Il ajoute alors une proximité du scripteur avec son destinataire, en particulier dans les écrits numériques : une dimension familière, et peut-être aussi populaire. Il permet aussi une résistance contre la norme et les institutions qui la portent lorsqu'on le trouve sur des graffitis d'anarchistes en Espagne : *okupación* (Sebba, 2007 : 3). Il faut remarquer aussi que c'est aussi un graphème utilisé pour des usages identitaires en anglais. C'est ce que remarque Sebba (2009 : 42) en jamaïcain, où l'usage du *k* pour le *c* traduit une identité jamaïcaine dans de nombreux usages comme <kool>, <katch>, <Jamaka>, <kum>, <krime>. Notons ici que le *keum* — jeune homme — ne s'écrit pas *queum* dans les dictionnaires.

On trouvera aussi dans les phonogrammes des voyelles des indices (réels ou supposés) de l'étrangeté des graphies. Dans certains cas ce pourrait être des phonogrammes très simples et laissés « nus » en finale de mots, qui indiqueront l'exotisme (*kiwi*, *piano*, *rococo*, *colibri*, *cacao*, *bistro*) ; dans d'autres cas ce seront au contraire des phonogrammes vocaliques plus complexes et moins courants : *i/ee*, *ou/oo*, *ei/é/ai/ey*, etc.

Une des façons d'étudier les valeurs de ces graphèmes, que j'ai déjà évoquée, serait d'étudier l'écriture des prénoms. Ces derniers usent beaucoup de ces graphèmes que sont le *y* et le *h*. On en trouve des exemples dans la presse⁶⁹ :

« Jason n'est ni Jayson ni Jéson. Melvin, Leslie et Lili n'ont rien à voir avec Melvyn, Lesly et Lily. Nora, elle, n'est pas la sœur jumelle de Norah. Quant à Nadiah, elle a tout simplement une consonne de plus que Nadia. L'imagination des grands est sans fin. Ainsi est née récemment une belle Eilhène plutôt qu'Hélène ».

On note dans ces exemples les usages des *y*, des *h*, mais aussi l'opposition *ei/é*. On note aussi des « simplifications » comme *Timoté* ou *Elen*. Le *w* marque aussi certains prénoms : *Elwene*, *Waren*, *Wanda*. On note aussi des variations de géminées : *Rolland/Roland*, *Kilian/Killian*, et des usages de finales muettes : *Nicolas/Nicola*.

⁶⁸ Anis (ibid) note toutefois que *kilo* est moins marginal car emprunté au grec. Il le considère donc comme seulement périphérique.

⁶⁹ Le Parisien (24/02/2011) : <http://www.leparisien.fr/societe/prenoms-quand-les-parents-reinventent-l-orthographe-24-02-2011-1329228.php>

Certaines formes bousculent les règles positionnelles de correspondance phonie-graphie du français : *Jason, Brandon, Kevin*, sont prononcés « à l'anglo-saxonne ». Ils peuvent être souvent étudiés à travers la diversité des variantes pour un même prénom, qui permettent d'observer la « diffraction » de l'unité que j'évoquais à partir de la réflexion de Lévi-Strauss : *Balthazar ou Balthazard ; Priscilla, Priscillia, Prescilla, Precilia, Precillia, Prescilia, Prescillia* (*Le Parisien, op. cit.*) ; *Tifaine, Tiffaine et Tiphaine, Chloé, Kloé, Cloé, Cloee ; Kevin, Kévin, Keyvin, Kevyn, Kevinn, Kévin* — mais on ne trouve par contre aucun *Quévine*⁷⁰, ce qui indique bien que la variation n'est pas non plus infinie. Ces graphies de prénoms ont une forte charge identitaire : *Jérémy* n'est pas *Jérémie* ni *Jeremi*. Ainsi aussi ces parents qui se sont vus refuser d'appeler leur enfant *Fañch*, au motif que ce caractère spécial n'est pas dans la liste officielle des caractères du français⁷¹. Ce tilde sur le n porte à lui tout seul toute leur identité bretonne.

I. 5.6.6. Interpréter un usage par le contexte social

La relation « juste »

On a souvent l'idée, pour expliquer la variation, de chercher dans les informations biographiques du locuteur les causes expliquant son usage. Cela donne souvent lieu à des interprétations en termes de causes et de conséquences. La mise en lien d'éléments biographiques d'un locuteur avec son propos nécessite toutefois des précautions, comme le soulignait Auerbach à propos de la philologie :

« expérience personnelle, discrétion, et largeur de vue obtenue grâce à une connaissance très précise de la matière sont nécessaires pour établir une relation juste entre vie et œuvre. En tout cas, ce que nous comprenons et aimons en une œuvre c'est l'existence d'un homme, une possibilité de nous-mêmes. » (2004 [1957] : 20)

Sa remarque vaut pour le champ des études variationnistes contemporaines, lorsqu'il s'agit d'établir « la relation juste » entre variables sociales et pratiques sociales. De plus, cette citation, qui porte sur le domaine littéraire, nous invite à regarder les pratiques orthographiques comme autant de possibles, motivés aussi par des expériences différentes de notre langue, une certaine poétique. Cela invite à ne pas assigner les scripteurs aux variables sociales qui les décrivent.

Importance des conditions sociales et culturelles de l'exercice de l'orthographe

J'ai évoqué avec l'effet Buben (1.3.2.1) et au fil de mon texte la nécessité qu'il y a, pour décrire les usages de l'orthographe, de tenir compte des conditions historiques et culturelles de l'accès à l'écrit et de la place que prend l'orthographe dans l'organisation sociale. J'inclus ici aussi A/ les modalités de transmission de l'écrit et B/ les rapports entre les variétés de langues en présence.

⁷⁰ J'ai pris pour source ici des sites internet de recensement de prénoms, qui exploitent des statistiques officielles de prénoms donnés par année.

⁷¹ <https://www.nouvelobs.com/societe/20170914.OBS4635/prenom-breton-la-justice-refuse-son-tilde-a-fanch.html>

A/ Cela me permet de convoquer ici des recherches que j'ai menées avec Fabienne Leconte sur les modalités d'apprentissage des langues, à l'appui d'enquêtes menées auprès d'adolescents récemment arrivés en France et scolarisés dans des classes d'accueil [6**] [7**] [8] [9]. La question de l'écrit a émergé comme une des variables de description des répertoires et des situations d'apprentissage, à côté de la place donnée aux discours dans les apprentissages (apprentissage par médiation VS par imitation) et des types de discours (+/- explicite, métaphorique, inductif). Le dernier trait (oralité VS écriture), qui nous intéresse ici, permettait en particulier d'opposer les articulations oral/écrit dans les écoles coraniques et dans les écoles européennes [8** : 58]. Tous les adolescents que nous avons rencontrés étaient déjà plurilittéraciés, ce qui invite d'abord à penser leur rapport à l'orthographe du français en relation avec les autres systèmes graphiques connus, selon le principe de l'approche plurilingue du CECRL. Les adolescents avaient en outre une grande demande de maîtrise du français écrit, pour ses usages numériques générationnels, mais aussi parce qu'ils ont intégré son importance dans l'école et dans les relations administratives, et qu'ils ont compris que c'était un moyen d'accès à des positions sociales et de prestige. Ces fonctions sociales de l'écrit reproduisent parfois des situations qu'ils ont vécues avant la migration [6** : 26]. Les discours qu'ils tiennent sur l'orthographe montrent aussi que c'est pour eux le moyen de se sentir légitimes en français [6** :29]. Mais l'orthographe est apparu surtout dans un travail mené plus tard avec des migrants adultes (texte non publié, que je présente en détail en II.3), dans lequel j'ai mesuré l'appui qu'ils faisaient sur les formes écrites dans l'apprentissage du français.

Tout cela m'a confirmé qu'une approche de l'orthographe comme seul système graphique, ou même comme description d'usages est insuffisante, et qu'il est essentiel de tenir compte des conditions sociales et culturelles de son apprentissage et de son exercice, pour mesurer la valeur et le sens que les scripteurs donnent aux formes graphiques qu'ils produisent et reçoivent.

B/ Parmi les langues de leurs répertoires, celles qu'ils ont appris à lire et à écrire sont pour beaucoup — en particulier tous ceux originaires d'Afrique noire, ceux des minorités yésidis et gitans — ni leurs langues d'appartenance ni leurs parlers vernaculaires, mais ont fonction de *langue de référence* (Dabène, 1994 repris dans [6** : 24] ; voir aussi les tableaux dans [8]). Ils ont donc déjà été confrontés à des situations de type diglossique, où l'écrit occupe une fonction haute, véhiculaire, mais où il a aussi contribué à la minoration de leurs langues familiales. Pour ceux qui apprennent à lire et à écrire dans leur vernaculaire (géorgien, russe, kazakh, ukrainien [8 : 63]), l'usage de cette langue dans la scolarisation a pu contribuer à réduire l'hétérogénéité langagière dans ces langues.

Par ailleurs, ce type d'analyse permettrait de développer l'hypothèse selon laquelle la généralisation de l'orthographe fixée par l'Académie n'a pas seulement coïncidé avec l'unification linguistique de la France (Bergounioux, 1984 : 7), mais qu'elle a pu en être l'un des vecteur : en proposant une forme stable et unique du français, elle a contribué à donner une référence unique à tous les citoyens. En donnant en outre une « matérialité » et une visibilité à cette variété de langue, elle a pris une fonction identitaire, est devenue un symbole national.

Cette idée prend appui sur le rôle de la langue qu'a eu la langue dans la construction des États-nation (Laroussi (dir.), 2003). Pour la France, l'unité de la nation passe depuis le XVIII^e par l'unification linguistique, entendue comme le fait qu'un français officiel se substitue aux langues en contact et aux variétés non standard dans les institutions et les usages publics. La nation relève à ce titre d'un « processus d'intégration de populations diverses qui n'est jamais complètement achevé » (*ibid.* : présentation). On retrouve cette idée jusqu'à aujourd'hui dans l'importance donnée à la maîtrise de langue française — dont il faudrait d'ailleurs évaluer la variété — pour l'accès au droit de résidence en France (Leconte, 2016), sur un principe assez partagé en Europe.

On a souligné le rôle tenu par l'école dans cette entreprise de construction d'une langue de référence : mise en avant et définition d'un usage officiel de la langue, et statut de référence donné à cet usage par rapport aux autres variétés et langues (Dabène, 1994). Il me semble possible de circonscrire le rôle plus particulier encore de la prescription orthographique. Avec la généralisation de la scolarisation, l'orthographe devient en effet une discipline scolaire fondamentale : l'orthographe « active » (et la dictée qui fait son entrée parmi les activités scolaires) se met en place au XVIII^e siècle, et triomphe au XIX^e — avant, écrire ne signifie que copie, et donc calligraphie (Chervel, 2011 : 32). La dictée en particulier me semble contribuer à faire converger tous les usages régionaux du français et des autres langues du territoire vers une forme unique, fixée par l'écrit. La dimension sémiographique de notre orthographe, dont j'ai souligné l'importance, pourrait avoir eu alors une fonction centripète : la diversité des usages oraux est fondue dans une forme unique, stable, incarnant d'autant mieux l'unité de la langue qu'elle ne repose que partiellement ou de façon variable⁷² sur la transcription des phonèmes. La prescription orthographique contribue ainsi à homogénéiser sinon les usages oraux, du moins les usages écrits : l'unité linguistique du pays a pu ainsi commencer par la reconnaissance de formes écrites communes⁷³. L'orthographe officielle repose dès le début sur un principe d'exclusion, qui prend à partir du XIX^e siècle un nouveau souffle : il ne s'agit plus d'éliminer la variation et la créativité graphique d'avant l'Académie, mais de participer à l'effacement des langues et variétés de langues du territoire. Cela expliquerait également l'association courante faite entre l'orthographe et la langue dans son ensemble (voir II.1). Cette hypothèse est par ailleurs soutenue par l'importance de la dimension sémiographique de l'orthographe du français en situation de FLE ou FLS que je présenterai en II.3 à l'appui de [11] et [12**].

Mais il me semble qu'il ne faudrait pas se limiter à l'école, et prendre en compte aussi l'organisation administrative de la France qui se met à place alors. Comme le souligne Spaëth (2010 : 7), « *le statut des langues écrites permet de fixer les institutions (...) et celui du secteur tertiaire, indispensable au fonctionnement de l'État-Nation* ». Bergounioux (2013 : 135) rappelle également combien le français « officiel » renvoie à la valeur qu'a le terme *office* en anglais : celui de bureau, d'administration. Gardey (2008) décrit aussi comment l'État, le gouvernement mais plus généralement toute la

⁷² Des formes verbales plurielles comme *sont, étaient, doivent* pourront par exemple être plus ou moins phonographiques selon les régions.

⁷³ Bergounioux (2013 : 127) note également que la stabilisation des graphies avait déjà résolu depuis le XVII^e siècle le problème de la dialectalisation de la France, au profit d'une norme sans variation.

sphère publique reposent à partir du XIX^e siècle sur le renforcement des procédures et des règles écrites. Elle décrit ainsi trois mouvements conjoints à partir de la fin du XIX^e siècle : l'augmentation des compétences générales des enfants et plus généralement des citoyens (femmes et filles comprises) ; l'augmentation du nombre de personnes dont le niveau de compétences à l'écrit permet d'y exercer une profession ; l'augmentation de la place de l'écrit dans le fonctionnement ordinaire de l'état et de l'économie (fiches, notes, procédures, transcriptions, etc.). Pour elle, c'est toute l'économie de marché qui repose ensuite sur les compétences littéraires des travailleurs et des consommateurs.

Il serait ainsi intéressant d'étudier l'importance qu'ont eu les modes de recrutement des agents de la **fonction publique** dans cette entreprise d'unification, dans lesquels l'évaluation des compétences orthographiques me semble centrale.

L'idée d'unité de la nation, mais aussi la construction politique de l'État et la mise en œuvre du principe d'égalité passe par la mise en place d'un pouvoir central s'exerçant dans une langue unique et stable. Au cours du XIX^e siècle, cette fonction publique se professionnalise : « *de plus en plus, dans les milieux professionnels, on réclame de l'orthographe chez les secrétaires, les domestiques, les employés aux écritures, les notaires* » (Chervel, *ibid.*). Si le recrutement des cadres continue de se faire par cooptation, celui des catégories inférieures se fait au sein des milieux modestes, à l'appui de critères de plus en plus explicites, parmi lesquels l'orthographe me semble figurer dès le début, et jusqu'à aujourd'hui, en très bonne place. L'accès aux emplois publics à tous les citoyens est même inscrit dans l'article 6 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (Rouban, 2009 : chap 1, §10). L'organisation de concours se met en place progressivement, jusqu'à être généralisé sous la III^e République (1870-1940) (*ibid.*).

Depuis l'obtention du certificat d'études, dans lequel la dictée est sans doute l'épreuve-reine, jusqu'aux épreuves actuelles de concours administratifs, la maîtrise de l'orthographe est devenue ainsi une des conditions requises pour intégrer l'administration française. Rouban (*ibid.*) note même qu'en 1794, des agents du Ministère de la Guerre sont licenciés parce qu'analphabètes. Du point de vue langagier, dès les premiers recrutements, les agents administratifs devaient donc peut-être moins témoigner d'un usage oral « standard⁷⁴ » que de la connaissance et d'adhésion à la forme écrite du français, à un « français fonctionnaire », formule que j'emprunte à Bergounioux (*op. cit.* : 136). Cela a également valu pour l'administration des colonies françaises, et a sans doute laissé une influence forte sur les administrations des anciennes colonies. Au fur et à mesure de la bureaucratisation de l'administration (Rouban : §14), ces compétences écrites dans une variété de français officiel ont pris de plus en plus d'importance. Enfin, il faut noter que les fonctionnaires étaient souvent nommés hors de leurs régions d'origine, ce qui a pu contribuer aussi à l'uniformisation linguistique de la France : « *Les flux géographiques de fonctionnaires constituent certainement l'un des vecteurs les plus importants de l'intégration culturelle nationale* » (*op. cit.*, chap 3 §10).

Une telle analyse de la fonction prise par l'orthographe du français dans cette construction politique de la France, serait également un moyen de faire se rejoindre la

⁷⁴ qui attendra sans doute les années 1950 pour s'imposer, et d'ailleurs sans résistance pour le breton (Caraes, 2010), et même de façon générale (Bergounioux, *op. cit.* : 132).

charge symbolique de l'orthographe, son caractère prescriptif et artificiel (Bergounioux, *op. cit.* : 136), les résistances à son changement, son rôle dans l'homogénéisation linguistique, l'importance de sa dimension sémiographique, et le rôle qu'on lui donne dans la République⁷⁵. Klinkenberg (2013) souligne en effet combien on trouve d'arguments républicains dans l'attachement à l'orthographe prescrite au tournant du XX^e siècle : l'existence d'une forme unique, stable et explicite garantit l'égalité de tous les citoyens face à la langue. Je n'exclue pas que l'engouement sans cesse renouvelé des francophones pour les dictées, dictées « des banlieues », dictées publiques organisées par des associations ([18]), y compris en Afrique francophone (Cf Leconte, Kebe, recherche en cours), s'inscrive dans la continuité de cette recherche de cohésion nationale et d'égalité républicaine. Par ailleurs, cette épreuve valorise la soumission à l'autorité, critère fondamental dans le recrutement des agents administratifs, qui ont pour fonction de porter la voix de l'État.

Ainsi, l'orthographe a pu jouer un rôle central dans l'entreprise de construction nationale en contribuant à faire peu à peu « *coïncider communauté de culture et organisation politique* », processus par lequel Laroussi (2003) décrit la construction de la Nation au XIX^e siècle.

I. 5.6.7. Les positionnements des scripteurs face à la norme

Mon travail de doctorat a consisté, du point de vue de l'analyse des variantes orthographiques, à dépasser une analyse en termes de compétences, même affinée en prenant en compte les catégories d'erreurs (analyses à l'appui du plurisystème de Catach évoquée plus haut), pour y ajouter une analyse des attitudes des scripteurs — ici les étudiants. L'entreprise était ambitieuse étant donné le corpus dont j'avais hérité, et qui offrait bien peu de prises en matières d'attitudes (Caitucoli, rapport de soutenance de Mortamet, 2003). Ce n'était pas une démarche entièrement nouvelle non plus, si l'on en croit Penloup (rapport de soutenance de Mortamet, 2003) : « *l'idée de tenter une évaluation un peu différente de l'évaluation scolaire en repérant non seulement les savoirs ou lacunes mais aussi les attitudes que les pratiques linguistiques révèlent rejoint, en les abordant sous un angle un peu différent, les hypothèses faites par les didacticiens de l'écriture selon lesquels la compétence scripturale ne se réduit pas à une somme de savoirs mais qu'il faut y inclure les représentations* ». Dès mes premiers travaux, je n'ai donc pas réduit l'orthographe à une simple technique, mais j'ai toujours cherché à y observer le rapport que le sujet entretient avec la langue.

Je me suis appuyée pour cela sur Landowski (1997), qui offre un modèle puissant pour analyser les attitudes. J'ai exposé ce travail dans [1**], [2], [3], [4**] et [10**]. J'ai fait le bilan de cette approche, en la mettant en perspective dans [13**], écrit au moment du départ en retraite de Claude Caitucoli. C'est d'ailleurs, de toutes les dimensions explorées dans ma thèse la seule sur laquelle j'ai publié. J'y vois là aussi mon ancrage, à la suite de mon doctorat, dans la discipline : je me sens avant tout linguiste, et je n'ai pas cherché à publier ni à communiquer autour des questions d'affiliation à l'université, d'insertion dans le monde étudiants ; je n'ai pas non plus

⁷⁵ « L'approfondissement démocratique repose au cours de la III^e république sur l'instruction des couches populaires, et en particulier sur leur accès à l'écrit (qu'il s'agisse de lecture ou d'écriture). De multiples façons, la République semble exiger la *litteracy* » (Gardey, 2008 : 280).

tellement investi les dimensions de didactique universitaire jusqu'ici. On verra que j'y suis par contre revenue depuis un an, et que je m'apprête donc à y consacrer de nouveau une partie de mes prochaines recherches dans les mois ou années qui viennent (II.3).

À l'appui de Landowski (1997), j'ai donc établi un espace dans lequel les locuteurs se positionnent, et évoluent ; leurs choix graphiques pouvant témoigner de ces positions et de ces évolutions. Le centre de cet espace est constitué de l'étudiant « idéal », qui est à rapprocher de la notion d'idéal-type de Weber présentée plus haut, c'est-à-dire une figure abstraite qui rassemble tous les traits attribués à l'étudiant, à la fois pour ressembler aux étudiants réels et pour les schématiser. Je l'ai parfois appelé aussi l'étudiant « normal », non pas parce qu'il est neutre ou médian, mais parce qu'il est cette figure imaginaire la plus représentative du type, sorte de portrait-robot d'une réalité sociale. Il y a donc dans cette figure une norme, mais qui est moins constituée comme un idéal prestigieux inaccessible que comme un idéal d'incarnation, de normalité.

Dans mon travail de doctorat, j'ai ainsi cherché à faire éclater ce qui relève d'une soumission à l'autorité unique qu'incarne la norme — le vrai, le beau, le juste, qui ne souffre d'aucune diversité possible —, de ce qui relève du normal — l'attendu, le commun, qui laisse entrevoir quant à lui quelque variation possible. La quête du premier modèle — la norme — implique une volonté de se distinguer, et une soumission au modèle. La quête du second — le normal — est une volonté de se fondre dans le moule pour passer inaperçu, pour ne pas se démarquer.

Cela m'a ainsi permis de prolonger la réflexion offerte par Landowski sur les attitudes par rapport à la norme / à la normalité. Ma thèse souffre toutefois de ne pas avoir su articuler jusqu'au bout les axes du normal et du normé, ce que j'ai fait dans un texte rédigé plus tard [13**]. Dans ce texte, je me suis aussi amusée à déplacer le modèle sur d'autres terrains : celui des voyageurs, des groupes sociaux, les pros et les antis.

Landowski articule quatre figures possibles dans un schéma reproduit par exemple dans [10** : 219] : le snob (+ convergent, + hiérarchique, en quête de norme donc), le caméléon (+ convergent, - hiérarchique en quête de normalité), l'ours (- convergent, - hiérarchique, en rejet de la normalité) et le dandy (- convergent, - hiérarchique, en distinction par rapport à la norme). Je complète seulement ici mes analyses développées dans les textes mis en annexes de quelques remarques complémentaires.

La position du *snob* telle que présentée dans mon travail relève d'une attitude sinon franchement insécure du moins d'une quête, et d'une volonté de changer de position. Cette quête laisse des indices dans sa pratique de la langue, tant il est difficile de paraître ce que l'on n'est pas. Mais on peut se demander s'il s'agit là plutôt d'une recherche ou d'une fuite⁷⁶. C'est une question qui vaut d'ailleurs pour toute manifestation d'une insécurité linguistique : cette insécurité vient-elle davantage de ce que l'on veut se démarquer d'un groupe, ou bien de ce que l'on veut s'identifier à un autre ? Dans le schéma de Landowski, le *snob* est celui qui veut les deux. Ceux qui ne voudraient que se conformer sans renier ou fuir ce qu'ils sont par ailleurs sont les *caméléons*.

⁷⁶ cette opposition recherche/fuite m'a été suggérée à la lecture de Gueunier, Genouvrier, Khomsi (1978 : 7), même s'ils l'utilisent à propos d'un choix phonologique grammatical ou lexical.

Les deux oppositions les plus fertiles d'ailleurs dans ce schéma sont celles entre les caméléons et les snobs, et entre les snobs et les dandys qui s'opposent chaque fois par un seul trait. Les ours sont quasi inexistantes parmi les candidats à l'entrée à l'université, et les caméléons et les dandys s'opposent sur deux traits (convergent/divergent ; non hiérarchique / hiérarchique), ce qui rend impossible les passages directs d'une figure à l'autre, et donc les tensions ou les dynamiques entre eux deux.

La position du *dandy* est des plus intéressantes, surtout dans le système scolaire français que l'on dit « bachelardien ». Mais elle fait aussi un écho intéressant avec ce que dit Livet (2006 : 37), sociologue, dans un ouvrage sur les normes, où il n'est donc pas question de langue du tout :

« ... parce que les acteurs sociaux ne veulent pas simplement obéir aux normes, ils veulent manifester la valeur de leur activité. Et pour cela, ils sont tenus de se différencier des comportements de masse et ils doivent réintroduire dans le domaine des normes la possibilité d'agir mieux qu'on ne le fait d'ordinaire ».

Ces réflexions fondent jusqu'à aujourd'hui mes analyses et mes interprétations de la variation orthographique. Ainsi si j'ai pu chercher à convoquer les notions d'insécurité linguistique et d'hypercorrection (Mortamet, 2018, communication à Tours), je ne les vois que comme une des attitudes possibles, qui concernent un rapport normatif (vrai/fautif) à la langue plutôt qu'un rapport sur l'axe de la normalité (original / non original). Cet espace des possibles, qui est donc à deux dimensions (à l'instar du carré sémiotique sur lequel se fonde Landowski), nourrit enfin ma réflexion sur les façons de se démarquer de la forme attendue, cette « diversité des possibles » (II.2).

I. 5.6.8. La variation vue sous l'angle de la réception

Dans mes premières recherches, je me suis appuyée, pour interpréter de quoi les pratiques orthographiques des étudiants pouvaient être les symptômes, sur le traitement qu'en faisaient les correcteurs. Ainsi l'analyse de la variation inclut-elle un élément de la façon avec laquelle les variantes sont reçues. Je l'ai dit, le fait que les variantes que j'ai associées aux *dandy* soient moins corrigées que les autres confirmait le fait qu'ils étaient plutôt bien vus, qu'on ne les suspectait pas d'incompétences ; elles témoignaient seulement de « *ce rien de vulgarité savamment affecté [qui passe] pour le summum de la distinction* » (Landowski, 1997 : 61). La volonté que j'ai eue de prendre en compte les évaluations rejoint la prescription du sociologue Guinchard (2006 : 85) : « *il faut repérer puis comprendre une relation qui se présente entre les activités d'un individu et la réaction des autres* ». Elle rejoint plus généralement l'importance accordée à la relation sociale dans toute observation (Bourdieu, 1993 : 1391).

Ce qui m'a surtout aidée à penser cette réception par les autres, c'est à nouveau Landowski, qui place face aux postures que nous avons décrites, qui sont des postures d'Autres (pour nous de *candidats*), des politiques d'Uns (leurs évaluateurs, représentants de la communauté universitaire, sortes de gardiens du temple veillant à la sélection des apprentis). J'ai exposé cela dans ma thèse, mais ne l'ai pas publié. Je renvoie donc à l'analyse de Caitucoli (2003) et reprends seulement ici deux extraits de ma thèse pour présenter rapidement cette approche.

« Ce qui nous intéresse donc ici c'est de voir quelles sont les possibilités pour les Uns de gérer l'altérité des Autres. Quelles « politiques » – le terme est de Landowski – les Uns peuvent-ils adopter pour gérer les Autres ? Si l'on rapporte ce questionnement à notre terrain, ce qui nous intéresse ici, c'est de voir comment fonctionne l'évaluation scolaire du point de vue de l'altérité. » (Mortamet, 2003 : 82).

« Landowski distingue quatre « politiques » possibles des Uns : l'assimilation, l'exclusion, l'admission et la ségrégation. L'assimilation repose sur l'idée que l'Autre doit devenir Même, se débarrasser de toute différence pour être reconnu comme un Un. L'exclusion repose au contraire sur l'idée que toute différence de l'Autre implique qu'il ne peut être toléré parmi les Uns, ni même à côté des Uns. Par contre, l'admission et la ségrégation ne présupposent pas la supériorité des Uns sur les Autres : dans le cas de l'admission les Autres sont admis parmi les Uns, leurs différences n'étant pas considérées comme un obstacle ou une menace pour l'intégrité du groupe, dans le cas de la ségrégation ces Autres sont tolérés mais mis à l'écart, de côté, parce que leurs différences ont beau ne pas les dévaloriser aux yeux des Uns, elles n'en menacent pas moins leur intégrité. » (op. cit. 85)

Aujourd'hui, l'analyse de Landowski en termes d'altérité me semble toujours intéressante, de même que les travaux menés plus récemment sur les postures normatives. Je les vois toutefois trop réduites à une relation scolaire ou d'évaluation institutionnelle. La question de la réception doit pouvoir être posée aussi dans des interactions « ordinaires », où les questions d'identité et d'altérité sont moins posées institutionnellement, et sont donc susceptibles de dynamiques et de mouvements au cours même de la relation sociale.

En didactique, cette notion d'attitude ou de positionnement des Uns face à la norme pourrait être rapprochée de la « posture normative » de Sautot (2003). Cette dernière mêle toutefois la connaissance qu'a le locuteur de la norme, un certain degré de sécurité linguistique, et une attitude plus ou moins tolérante face à la variation. C'est aussi quelque chose que nous avons travaillé dans le projet PEON que j'ai coordonné. Nous avons, au moyen d'une enquête de type ethnographique, observé des façons de faire enseignantes ; nous avons analysé ce qu'elles ont de commun et ce qui les distingue, en particulier du point de vue de la gestion des erreurs des élèves, de la façon de guider les élèves pendant les dictées, etc.

C'est aussi ce qu'ont travaillé Elalouf et Combaz (2015) en comparant des formes d'étayage, puis ce que développe plus largement Combaz (*sous presse*) avec la notion de « profils ortho-normatifs ». Ces profils me semblent plus complets, dans la mesure où ils sont établis à partir de discours d'enseignants, de leurs pratiques d'évaluation de l'orthographe de leurs élèves, des discours pédagogiques qu'ils tiennent sur l'orthographe face à leurs élèves et de la conduite des interactions en classe. J'y reviendrai dans II.3.

Là encore, la particularité des situations scolaires fait qu'il n'est pas évident d'imaginer que les modèles proposés pourraient être observés dans des relations ordinaires. En particulier, ces postures et politiques ne sont visibles que face à des énoncés jugés incorrects. Il est important de ne pas réduire l'étude des réactions des Uns aux seuls cas où ils jugent les pratiques incorrectes. Je m'arrête là sur cette analyse des

rappports à l'orthographe en termes d'altérité, tout en notant que la notion a fait l'objet de nombreuses réflexions ces dernières années en particulier en didactique des langues, qui mériteraient ici d'être rapprochées de cette analyse (Py (2004 [1992], Castellotti, 2014 par exemple).

I. 5.7. Synthèse

Tenant de rassembler ces idées, je dirai que l'on peut décrire la variation des usages orthographiques par :

1 : le système : les fonctionnements graphiques en œuvre, l'idée de combinatoire, la relation à l'oral et à la sémiographie, les régularités et analogies sur lesquelles s'appuient les locuteurs ;

2 : un rapport aux normes sociales, ce qui renvoie aux différentes formes de légitimité, aux configurations sociales qui mettent en avant une forme de légitimité ou une autre. On retrouve ici l'idée de fréquence et d'analogie, de normalité. Mais on doit aussi ajouter la question des identités et de la « charge culturelle » des graphèmes et formes écrites. Normes et surnorme impliquent également des positionnements des locuteurs.

Les deux dimensions sont liées à l'histoire, aux contextes culturels : certaines périodes, certains milieux sont plus ou moins rigides, attachés, déviants ou divergents sur cette norme prescrite. Ce que l'on observe aujourd'hui dans les usages trouve ses antécédents très loin dans l'histoire des francophones de France métropolitaine, tout en faisant l'objet de reconfigurations permanentes. On peut donc penser en termes de continuité, mais de transformations, de réinterprétations, de syncrétismes, ...

Dans 1 on trouve des questions cognitives : connaître les principes en œuvre, les comprendre, connaître les effets de leur co-présence, leurs interactions. Dans 2 il y a des questions sociales et psychologiques, identitaires : le rapport à la langue écrite, le rapport à l'autre, rapport aux dominants, rapport à la situation, rapport à l'orthographe comme norme, les représentations.

L'orthographe vue par ses usages amène ainsi à convoquer différentes perspectives, à décrire leurs interactions éventuelles. L'ensemble mérite d'être inscrit dans une perspective expérientielle (Castellotti, 2017) : la pratique d'une langue ne peut-être réduite à une dimension actionnelle (le faire) mais est l'expression d'un engagement de toute la personne (l'être) dans la relation à l'autre vers une autre expérience du monde : « *ce qui importe le plus dans l'appropriation des langues, ce n'est pas le niveau de maîtrise atteint, mais la dimension existentielle conquise, que certains nommeraient identitaires* » (Delamotte, 2017).

Ces éléments se retrouvent dans les chantiers de recherche que je présente dans la suite de cette note, que ce soit pour étudier les représentations « ordinaires » de l'orthographe, qui ne peuvent se comprendre qu'à partir de l'expérience des locuteurs, mais aussi pour l'analyse de la variation orthographique des illettrés, et enfin c'est plus fondamentalement encore ce qui a guidé mes recherches sur la confrontation au français, à son orthographe et à son apprentissage par des étrangers (étudiants à distance de FLE, FLS et migrants) et l'invention d'un dispositif de formation en orthographe en 1^{ière} année d'université.

I. 6. Conclusion de la partie I

I. 6.1. Méthodologies

Pratiques orthographiques

Je me suis trouvée dès la fin de ma licence face à un corpus considérable : près de 1500 copies d'étudiants entrant à l'université, répondant à un même test de langue. Il y avait heureusement dans le premier test (édition 1999) un texte rédigé, et j'ai donc pu, sur une sélection soigneuse de 100 copies, analyser des pratiques orthographiques dans des textes. Face à un tel volume de données, j'ai commencé par compter : compter les accents oubliés, ajoutés, mal dessinés, etc. ; compter les accords bien mis et ceux oubliés ; compter les écarts repérés par les correcteurs et ceux oubliés. En d'autres termes, j'ai transformé des pratiques en chiffres. J'avais toutefois une conviction, celle de dépasser l'opposition correct/ incorrect, de décrire la variation. J'ai fait feu de tout ce que je trouvais : les fonctionnements graphiques de Catach, les modes de variation de Lucci et Millet (1994), les attitudes de Landowski, les taux de correction, etc. Avec ce dernier critère, je faisais entrer l'évaluation dans l'analyse des pratiques. Avec les questions à trous, la variation se réduisait, mais je cherchais chaque fois que possible à l'étudier : accords, terminaisons verbales, jusqu'aux limites de l'orthographe avec certaines morphologies de verbes. Je l'ai dit, cela m'a permis de dégager de l'analyse des pratiques plusieurs catégorisations parallèles, montrant différentes formes de variation, et s'articulant diversement entre elles : des diagnostics de compétences — règles générales ; exceptions—, de connaissance de la variété scolaire (et des termes grammaticaux employés), de postures face à la norme.

Sur ce terrain, j'ai aussi étudié les discours des correcteurs face à la variation (DEA, soutenu en 1998). Cela m'a donné l'occasion de mener mes premiers entretiens, de réaliser mes premières transcriptions et analyses. J'étais alors dans une analyse de contenu un peu impressive, mais j'avais sous la main Landowski et son modèle pour chercher des ambivalences et des oppositions. Le fait que j'étais une jeune étudiante naïve, ayant besoin de ces entretiens pour réaliser son mémoire a mis les enseignantes en positions d'expertes. J'ai ainsi pu recueillir facilement leurs représentations en discours de l'orthographe.

Je me suis aussi beaucoup employée à analyser le test : les énoncés, les compétences annoncées, ce que les exercices évaluent en réalité quand on regarde comment les étudiants se trompent, etc. J'ai aussi beaucoup croisé les résultats entre eux : à chacune des phrases et à chacune des questions du test, pour montrer comment, à partir d'une moyenne de réponses plus ou moins dépendantes les unes des autres, le test produisait une vision de l'hétérogénéité langagière des étudiants, vision moins déterminée par les pratiques des étudiants que par la façon de les évaluer (ma thèse et [4**]). Là encore, je me suis retrouvée du côté des représentations, mais cette fois telles que mises en œuvre par des tests. Je les ai à nouveau considérées en lien avec les pratiques, comme autant de moyens de les éclairer. Ainsi l'étude des représentations était-elle « en plus », au service de l'analyse des pratiques. C'est globalement ce que je continue à faire, même si j'ai aussi mené des analyses de représentations sans chercher à les relier à des pratiques, et que j'y vois aussi beaucoup d'intérêt.

De la même façon que je l'ai fait avec les tests d'entrée à l'université, j'ai analysé l'épreuve de dictée du test IVQ, la façon avec laquelle les réponses ont été traitées par l'INSEE, ce qu'elle en a fait en termes de catégorisation des personnes (illettrés, en difficulté, sans difficulté, etc.) (voir [19], [20**], [21**] et Conseil, 2017).

Face aux pratiques orthographiques, j'ai reproduit avec Jeanne Gonac'h cette même posture qualitative dans l'examen des copies réalisées par les étudiants étrangers à distance : je cherchais chaque fois ce que leurs pratiques orthographiques révélaient de leur connaissance de la langue et de sa représentation à l'écrit. J'y ai retrouvé, au delà de très nombreuses variantes « phonétiques » que n'avaient pas les étudiants de mon précédent corpus, un attachement à des formes visuelles propres au français. Face aux dictées produites par des migrants (avec Fabienne Leconte, corpus Palis, non publié), j'ai adopté le même regard général, mais le fait que ce soient des dictées m'a permis de comparer entre elles les réponses, et de faire des hypothèses quant aux progressions dans l'orthographe du français des migrants (voir II.3).

Avec le corpus IVQ, ce qui était une position de principe — « prendre la diversité au sérieux »⁷⁷ — est devenu un principe de réalité : l'étude des très nombreuses variantes montre que se jouent dans les pratiques orthographiques un rapport à la norme, aux possibilités qu'offre la langue, et un rapport au groupe. Il se joue un rapport de soi aux autres, qui passe par un processus continu d'appropriation de la langue, c'est-à-dire une circulation : un passage d'une langue des autres à une langue à soi, et d'une langue à soi à une langue des autres. Le corpus IVQ présente ici l'intérêt de pouvoir comparer les locuteurs sur les mêmes mots, ce que ne permettent pas les copies. C'est l'intérêt plus général de la dictée comme recueil de données. Cela permet d'analyser la dispersion des formes, la diversité des possibles. En comparant plusieurs ensembles de variantes, on peut aussi dégager les mécanismes répétés d'un ensemble à l'autre.

Ce corpus permet aussi d'accéder à des scripteurs que l'on a peu d'occasions de lire, et dans un contexte moins institutionnel. Cela montre aussi la déformation que produisent, pour l'analyse de la variation orthographique, les études en terrains scolaires, largement dominantes. C'est sans doute une des raisons qui explique que j'en suis restée quelque peu à distance, ou que j'ai cherché à étudier les pratiques scolaires d'abord comme des pratiques sociales. Je continue à chercher d'autres lieux de variation graphique ou orthographique : j'envisage de mener des enquêtes dans des centres de formation « illettrisme », j'ai évoqué l'étude de l'orthographe des prénoms, mais j'ai aussi un corpus de mots d'excuses de parents d'élèves qui attend dans un tiroir, des dizaines de SMS de scripteurs d'origine populaire, etc. Je présenterai aussi en II.3 une expérience menée avec mes étudiants pour faire surgir, hors contextes scolaires, de la créativité orthographique.

J'ai donc au travers de ces analyses des pratiques orthographiques réfléchi aux objets qui constituent mes corpus, aux contextes de leur émergence (objectifs, situation matérielle, test, etc.), aux façons avec lesquelles ils ont été reçus, ce qui en était fait : Dictées scolaires, dictées d'apprentissage, dictées de mesure, copies rédigées, textes à trous, etc. Chaque fois, il me semble que je cherche malgré tout des corpus conséquents, mais non pas tant pour adopter une approche générale et statistique — même si je la fais

⁷⁷ Pour reprendre le titre de l'ouvrage de Huver et Bel (coord.), 2015.

dès que j'en ai l'occasion — mais parce que mon examen de la variation orthographique requiert que je recueille beaucoup de variantes à comparer entre elles. Je ne cache pas aussi un certain souci de la représentativité : je n'accorde qu'exceptionnellement de l'intérêt à une forme apparue une seule fois dans le corpus IVQ (sur 2000 dictées donc) ; ce qu' a fait également Jeanne Conseil dans sa thèse (2017).

Articuler pratiques langagières et variables sociales

Dès le début, j'ai cherché aussi à relier les pratiques orthographiques recueillies avec des caractéristiques sociales de leurs auteurs. Mon premier corpus n'était pas seulement impressionnant du fait du nombre de copies, mais aussi parce que j'ai récupéré pour chaque étudiant l'ensemble des données de son dossier d'inscription.

J'ai donc commencé par croiser les catégories dégagées dans ma thèse avec ces variables sociales, dans une approche quelque peu « objectivante » des relations entre pratiques et identités sociales. C'est ce dont témoignent les très nombreux tableaux, l'utilisation systématique de la statistique, la recherche de covariance, l'analyse des résultats au moyen de tableaux croisés, de graphiques, moyennes, chiffres⁷⁸. Je reconnais aujourd'hui que ces approches statistiques ne sont qu'une façon de considérer les liens entre langue et société. C'est aussi une tendance dont je me méfie davantage parce qu'elle a pris beaucoup d'importance en sciences sociales, parfois jusqu'à l'absurde : toute pratique, toute expérience est traduite en valeurs qui sont additionnées les unes aux autres, moyennées, triées, comparées⁷⁹. Je ne regrette pas pour autant cette démarche, qui ne traduit pas seulement une référence à la linguistique labovienne : c'était aussi une étape par laquelle il m'a été nécessaire de passer pour construire ma propre entrée dans la discipline. Elle traduit une recherche, systématique et minutieuse (Caitucoli, rapport de soutenance de thèse de Mortamet, 2003), d'éléments tangibles sur lesquels fonder mes interprétations. Il y avait sans doute dans cette systématisme une insécurité, mais aussi un souci d'exhaustivité, de ne passer à côté de rien. C'était peut-être aussi l'héritage de mon cursus scientifique dans le secondaire, qui a aussi participé à ma construction scientifique.

Je n'ai d'ailleurs pas abandonné cette démarche, puisque je l'ai repris récemment pour exploiter le corpus IVQ ([19] et [21**]). Pour [19], j'ai toutefois franchi des limites que je ne refranchirai pas : cette publication collective exploite les résultats au test IVQ, et montre l'intérêt qu'il y aurait à ne pas seulement établir les scores sur le fait que les graphies sont ou non correctes, mais aussi à dégager celles qui, en dépit d'une graphie incorrecte, produisent une forme phonographiquement correcte — ce qui

⁷⁸ Cela a d'ailleurs impressionné l'ensemble des membres du jury, qui l'ont tous souligné dans le rapport de soutenance. Claude Vargas y a compté alors plus de 200 tableaux statistiques (j'ai utilisé le khi 2, le test T de Student et le coefficient de corrélation de Bravais-Pearson), auxquels s'ajoutent 190 pages de transcription et 70 pages d'analyses des entretiens en annexes.

⁷⁹ Je pense par exemple à l'usage d'algorithmes dans les logiciels APB ou Parcoursup pour orienter automatiquement les lycéens, en réinterprétant des jugements en évaluations graduées et relatives puis en notes (ex : projet « plutôt » cohérent valant 5 points, et projet « cohérent » 8). C'est ce que j'ai observé aussi dans une préconisation pédagogique à pondérer des notes avec des « degrés d'incertitude » déclarés par les étudiants : une bonne réponse obtenue avec un fort degré d'incertitude déclarée vaut moins de points que si elle est produite avec un fort degré de certitude ; une mauvaise réponse n'apporte aucun point si elle est accompagnée d'une incertitude, et des points négatifs si elle est produite avec certitude (préconisation d'une formation TICE, Université de Rouen, 2018).

permet de distinguer alors ceux qui ont écrit *pharmacie*, ceux qui ont écrit *farmacy*, et ceux qui ont écrit *famace* par exemple. Bénéficiant de l'expertise de statisticiens, ces nouveaux scores établis à partir des graphies nous ont permis de dégager des profils de locuteurs, fondés sur les cooccurrences de scores dans l'ensemble de leurs dictées. Nous en avons alors tiré de nombreuses réflexions, y compris en regardant les profils sociologiques de ces différents types de locuteurs, leurs scores aux autres épreuves, etc. Mais les coordinateurs de cette revue statistique ne nous ont pas laissé développer ces réflexions, nous obligeant quasiment à limiter l'analyse d'un résultat au seul constat d'une cooccurrence ou d'une comparaison significative. Notre connaissance de la variation, des modes de socialisations, des catégories sociales ne pouvait en aucun cas justifier pour eux des développements ; nous ne pouvions non plus en tirer des pistes ou des réflexions plus générales. J'en ai gardé beaucoup de frustration.

Cette expérience m'a fait prendre conscience de ma position scientifique face aux nombres et aux statistiques : le lien statistique, la significativité des données par leur seul nombre ne sont que constats, jamais explications ni compréhensions. Et les sciences sociales ne sont pas là pour opérer seulement des constats, mais pour apporter une compréhension des phénomènes, qui ne peut être nourrie que de notre expérience sociale. Elle inclut une subjectivité qu'il faut mesurer, mais aussi travailler, enrichir de nos expériences et à travers la réflexivité. L'approche quantitative de la langue et des relations entre variables linguistiques et sociales reste donc fertile selon moi, mais seulement à plusieurs conditions : à condition qu'elle ne recouvre pas l'ensemble de la recherche ; à condition qu'elle vise à dessiner l'espace dans lequel les individus s'inscrivent, sans les y enfermer ni les y résoudre ; à condition que l'on ne prenne pas pour relation causale toute corrélation ; à condition encore que le chercheur reste maître et responsable de ses interprétations, qu'elles fondent des hypothèses plus que des explications, qu'elles ouvrent des possibles plutôt qu'elles enferment dans des déterminismes.

Par ailleurs, j'ai cherché au début de ma thèse à recueillir de nouvelles données sur les locuteurs, susceptibles d'informer elles aussi la variation orthographique observée. Cela traduisait mon besoin d'élargir l'approche sociale des étudiants. Je cherchais aussi à montrer la dynamique de l'expérience étudiante. J'ai ainsi mené des entretiens à trois moments dans l'année auprès d'un groupe d'étudiants volontaires, pour mesurer les formes de leur affiliation à l'université. J'ai aussi exploité de nombreux questionnaires pour connaître les motivations des étudiants pour l'université, ce qu'ils y cherchaient, l'idée qu'ils s'en faisaient, afin là encore d'éclairer la diversité des pratiques langagières. Je continue de penser que notre rôle n'est pas seulement de chercher des variables linguistiques, mais aussi de travailler les variables non linguistiques que nous manipulons.

Approches qualitatives

Dès le début de mes recherches, je ne me suis pas limitée à cette approche quantitative et chiffrée. Les analyses des copies n'ont pas été réalisées que sur des scores de réussite, mais bien aussi en décrivant toutes les formes d'hétérogénéité orthographique que j'y ai rencontré. De même mon recueil de variables sociales a été fait à partir d'entretiens nombreux, qui abordaient de nombreuses questions relatives à l'entrée dans l'université.

J'ai par la suite plus d'une fois travaillé dans la seule approche qualitative ; chaque fois finalement que les terrains se prêtaient peu à des analyses de cohortes ou de grandes populations : c'est le cas de l'ensemble de mes recherches sur les adolescents scolarisés en classe d'accueil avec Fabienne Leconte, mais aussi de mon travail sur l'orthographe en FLE avec Jeanne Gonac'h, de la publication de quatre grammaires du swahili par des missionnaires avec Céline Amourette, des recherches menées dans le projet PEON. Il s'agissait toujours de mener des analyses et des comparaisons de phénomènes individuels [6** : 27], dans lesquels je cherchais des convergences, des oppositions. Je remarque ici que ces recherches ont toutes été menées avec d'autres, et j'y vois le fait que j'avais besoin de croiser mon regard avec celui d'une autre collègue pour encourager la réflexivité et croiser ma subjectivité avec d'autres, mon seul regard me faisant craindre d'accorder trop d'importance à une interprétation personnelle.

Mes données

J'ai évoqué le cas des corpus que j'avais récupérés (copies, dictées IVQ) et qui sont ceux sur lesquels j'ai fait la très grande majorité de mes analyses de la variation orthographique.

Je dois y ajouter des données recueillies par questionnaires. En plus de celui construit pour ma thèse⁸⁰, j'ai participé de loin à l'élaboration de celui du groupe RO, réalisé par Marie-Louise Moreau (Dister et Moreau, 2012). Ce questionnaire est très complet, offre de nombreux angles pour recueillir des représentations de l'orthographe (voir II.1), de son enseignement, de ses difficultés, de ses valeurs sociales ; mais aussi pour mesurer des dispositions à la voir évoluer, et des pratiques littéraciques des locuteurs (quantité de textes lus/ écrits, types de textes, supports, hésitations à écrire, etc.). Je m'en suis d'ailleurs inspirée pour la post-enquête IVQ (dont je présenterai les résultats en II.1), et pour proposer à mes collègues Evelyne Delabarre et Véronique Miguel Addisu un questionnaire lors d'une dictée publique « rotary » (Delabarre, *sous presse*). Il reste donc un bon moyen pour mesurer des représentations de l'orthographe, et pourra encore être décliné à d'autres terrains si besoin.

J'ai aussi réalisé de nombreux entretiens. Certains ont été réalisés en parallèle de questionnaires (pour ma thèse et pour la post-enquête IVQ), d'autres en parallèle d'observations. Chaque fois ils visent à apporter un regard complémentaire, mais non moins fondamental, dans des protocoles d'enquêtes. Ce fut le cas pour les enquêtes avec Fabienne Leconte, pour lesquelles nous avons récupéré nos données en visitant des classes d'accueil, observant des moments de classe, enregistrant des élèves, et les faisant dessiner (voir [6**] pour les dessins, [6**] [7**], [8] et [9] pour les analyses d'entretiens et d'observations).

Nous avons repris cette idée d'utiliser le dessin pour recueillir les représentations du plurilinguisme des adolescents de Moore et Castellotti (2001). Nous leur demandions quant à nous de « dessiner la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues ». C'était d'autant plus pertinent que certains parlaient peu français. Nous en avons déduit beaucoup de choses : langues représentées par des livres par une jeune arménienne, qui

⁸⁰ Je n'évoque que rapidement ici ma participation à une recherche menée par Akinci sur les pratiques des langues de l'immigration (voir [5]). Non pas que je n'en ai rien retenu — je m'y suis familiarisée avec la notion de littéracie, j'ai fréquenté la question des langues de l'immigration assez étudiée dans le laboratoire — mais cette recherche reste très isolée dans mon parcours.

distingue dans son entretien les livres qui tombent et ceux en train de s'élever ; langues emmêlées ou cloisonnées ; visages inquiets ou souriants ; visages qui parlent et entendent, etc. Chaque fois ils ont permis d'amorcer les discours sur les langues. Il n'aurait pas été possible, du fait de la diversité des élèves, mais aussi de leurs conditions de socialisation, de mener une autre approche que qualitative dans ces classes d'accueil. C'est d'ailleurs un point commun avec tous les mémoires que j'ai dirigés sur ce terrain (j'en compte pas moins de 7 dans mon Curriculum Vitae en annexes).

En fait d'observations, il s'agissait aussi dans nos enquêtes d'observations très libres, sans même prises de notes immédiates. Nous avons établi des grilles d'entretiens, mais sans les suivre très fidèlement, privilégiant la fluidité [6** : 28] et la spontanéité [7** : 181]. C'est le même type d'approche que nous avons répété dans notre enquête auprès d'adultes, même si j'y ai beaucoup moins participé — Fabienne Leconte a réalisé tous les entretiens (voir Leconte, 2013, 2016), et je ne suis intervenue qu'une fois, à la demande de Fabienne, pour leur faire une dictée. Là encore, tout autant que les dictées, mes analyses exploitent les observations faites au moment de les faire passer.

Les enquêtes menées dans le projet PEON que j'ai coordonné ont aussi essentiellement consisté en des observations de classes et des entretiens avec les enseignants. Nous étions alors une équipe de 7 personnes (J. Conseil, E. Delabarre, M.L. Devillers, J. Gonac'h, M. Lenfant, V. Miguel Addisu et moi), pour enquêter dans différentes classes (une quinzaine à la fin du projet). J'avais alors proposé un fonctionnement qui permettrait à la fois de travailler ensemble et d'impliquer tout le monde, c'est-à-dire à la fois de nous construire un regard commun, mais qui s'appuie sur nos subjectivités individuelles. Nous avons d'abord fixé ensemble le cadre de nos observations (une demie journée entière dans une classe, « pour voir des enfants apprendre de l'orthographe » — demande formulée aux enseignants), nos missions (faire un entretien avec l'enseignant et un entretien collectif avec les élèves sur l'orthographe) ; nos grilles d'observations (prises de notes et commentaires sur ce que font les élèves, l'enseignante, etc.) ; les données à récupérer (enregistrements audio de la demie journée ; photocopies de cahiers, évaluations, leçons, cahiers de textes, etc. ; photos des affichages dans la classe). Pour nous répartir dans les classes ensuite, j'ai proposé de fonctionner toujours en binômes car nous ne voyons pas chacun les mêmes choses, et que de la discussion en binôme naissent des éléments plus solides ; mais j'ai aussi fait en sorte que ce ne soient jamais les mêmes binômes. Ainsi nous n'avons visité chacun que 1 à 4 classes, mais avons pu tisser entre nous une expérience collective de toutes les classes, si bien que les données recueillies par d'autres sont plus faciles à exploiter par chacun.

Ces deux expériences de recherches qualitatives menées en équipe m'ont beaucoup appris sur les postures à adopter sur le terrain, sur la façon de saisir des occasions ou de laisser faire.

Je dois évoquer aussi le cas des entretiens réalisés dans la post-enquête IVQ, et les conditions très particulières dans lesquelles ces données ont été recueillies. Cette post-enquête a été autorisée par l'INSEE après passage de notre demande (portée par Catherine Brissaud pour la réinterrogation en Rhône-Alpes, et par moi en Normandie) en commission, ce qui d'une part nous a obligées à respecter à la lettre un questionnaire établi à l'avance, mais aussi, pour des questions de délais réduits pour les réaliser, à

faire appel à une entreprise d'enquêtes. J'ai été très frustrée de ne pouvoir recruter ni former les enquêteurs, de devoir limiter l'enquête aux seules questions données, renforcée par le fait qu'elles apparaissaient sur une sorte de téléphone pour les enquêtés, qui les lisaient, puis saisissaient directement les réponses fermées. C'est le même appareil qui lançait à la fin l'enregistrement. J'ai longtemps cru que je ne pourrais rien tirer de ce corpus, ce qui a sans doute expliqué que j'aie mis près de deux ans avant d'écouter les enregistrements. J'eus pourtant la surprise d'y entendre des propos que je n'aurais jamais recueillis moi-même. Il n'y a certes jamais de relance, mais les propos n'en sont que plus bruts, directs, et d'autant moins attendus. J'en ai conclu qu'en dépit de nos précautions, il n'existait pas de situation d'enquête qui ne soit « violente ». J'en ai tiré un article (soumis) que je résumerai en II.1 et des réflexions sur ma posture de chercheuse.

De façon plus marginale, j'ai enfin mené une recherche à partir d'un corpus de grammaires [15] et [16**]. C'était une approche inédite pour moi, que j'étais heureuse de la partager avec Céline Amourette, plus aguerrie de l'étude sur corpus écrits normés et plus particulièrement de grammaires. J'y ai entrouvert un champ de recherche passionnant, qui croise histoire, anthropologie, grammaire et grammatisation, sociolinguistique et relations coloniales. Cette recherche sur documents historiques repose sur un travail de documentation conséquent. Mesurer l'influence d'une représentation ou d'une idée d'un texte à l'autre, dégager les représentations et les significations à l'œuvre implique de faire résonner entre eux de nombreux textes, que ce soient des textes contemporains de nos corpus ou des analyses de leur contexte social, intellectuel et culturel. Cela introduit un rapport assez différent au fait de langue que l'on étudie, mais qui n'empêche pas une approche indiscutablement sociolinguistique, à inclure dans le champ de la sociolinguistique historique décrit par Rubio (2016).

I. 6.2. Pour une sociolinguistique de l'orthographe

J'ai bien conscience d'avoir construit dans cette première partie un projet tentaculaire : j'essaie d'y embrasser ensemble et tout à la fois plusieurs dimensions de l'orthographe, et j'essaie de les faire qui plus est communiquer entre elles, de passer régulièrement d'un niveau à l'autre. Je convoque aussi des données diverses, qui contraignent souvent le niveau de mes analyses. Je ne renonce ni aux grandes statistiques ni aux entretiens qualitatifs, je n'hésite pas à analyser des données séparément, ou à la croiser. Mais c'est le projet général de la sociolinguistique, celui d'affronter la complexité des phénomènes langagiers. Cette ambition se traduit je crois dans mon texte, où des éléments reviennent à plusieurs reprises : je n'ai pas toujours réussi à mettre dans un ordre temporel, en une dimension, une réflexion qui se construit délibérément sur plusieurs. La catégorisation en parties, sous parties n'est peut-être pas toujours habile, et la progression du texte aurait pu être améliorée. J'y vois aussi une forme d'égoïsme, celui de profiter de l'occasion d'écrire un texte moins contraint par des normes d'édition ou de présentation. J'ai ici aussi suivi parfois ma *fantaisie*, en allant chercher des textes parfois un peu à la marge de mon sujet, et sans chercher non plus à filer toutes les pistes.

J'ai fait le choix d'une linguistique affrontant une certaine complexité, mais je l'ai fait sur un objet qui du point de vue de la langue reste malgré tout plus *facile* à *saisir*. D'abord ses unités sont discrètes : ce sont des caractères et des diacritiques ; certains sont illisibles et l'écriture manuscrite présente une certaine diversité, mais tout cela soulève moins de difficultés que d'isoler des phonèmes et d'étudier leurs réalisations. L'orthographe du français présente de plus un point de référence unique et stable, qu'aucun locuteur n'ignore : le mot champignon s'écrit c-h-a-m-p-i-g-n-o-n. point. C'est sa *bonne* forme. Rien de tel en syntaxe, où on ne peut parler que de forme *acceptable* – « c'est correct » disent ici les Québécois, mais ce n'est pas avec le même sens que l'on dirait de l'orthographe d'un mot qu'elle est correcte.

Il manque évidemment des ouvertures et des inspirations à ce projet. Je l'ai dit, j'ai laissé de côté l'écriture électronique, qui inclut pourtant les pratiques les plus créatives observées ces dernières années à l'écrit. Je n'ai pas non plus beaucoup cherché du côté de l'histoire des systèmes d'écriture, ni inscrit l'orthographe dans sa dimension sémiotique ; plus d'un aspect est seulement frôlé aussi : la question des normes, celle de la créativité individuelle, de l'individuation et de l'identification, etc. Je garde donc cela comme autant de pistes à poursuivre encore.

Dans la seconde partie de cette note, je voudrais présenter trois chantiers que j'ai entrepris plus ou moins récemment, et de façon plus ou moins diverses. Le premier est celui de l'étude des représentations de l'orthographe, qui m'amène à expliciter la notion de représentation et d'imaginaire ; le second celui de l'orthographe des illettrés, qui m'amène à revenir sur l'importance sociale donnée à la maîtrise de l'écrit ; le troisième est celui de situations d'enseignement, qui m'amène à présenter rapidement le champ, puis à présenter trois terrains de recherche (orthographe et FLE/FLE ; pratiques d'enseignement de l'orthographe en primaire ; mise en place d'un cours de maîtrise de langue en licence).

Partie II : Terrains et perspectives

Je réunis dans cette seconde partie trois « chantiers » sur lesquels j'ai conduit mes travaux en lien avec l'orthographe, qui ont pour beaucoup précédé et nourri les réflexions que j'ai présentées dans la première partie. Ce sont des terrains ouverts, non seulement parce que je les ai explorés souvent avec d'autres collègues, mais aussi parce qu'ils ouvrent un certain nombre de perspectives. Chacun de ces terrains pourrait constituer à lui tout seul un nouveau champ de réflexion théorique, à l'appui d'une littérature pluridisciplinaire et traversée par des controverses. Je souhaite toutefois moins faire le point de ces réflexions théoriques et des études préalables que présenter des données chaque fois que possible originales, donner quelques éléments de leur analyse, et dégager les perspectives que je leur donne. Non pas que je ne vois pas d'intérêt à ces synthèses, mais seulement que je ne veux pas y employer toute cette note et que je souhaite surtout rendre compte de quelques-uns des faits de langue que j'ai rassemblés depuis une quinzaine d'années.

Ces trois terrains se sont construits en partie de façon indépendante, mais ils n'en sont pas moins trois sources complémentaires de notre rapport à l'orthographe : les valeurs que les locuteurs y attachent (II.1), les circonstances de son emploi public (II.2) et les conditions de son acquisition (II.3). Il s'agit là de trois sources de nos « investissements subjectifs en ce qui concerne les langues » (Nicolai, 2017).

II. 1. Les représentations de l'orthographe

II. 1.1. Les représentations : objet de la linguistique

La prise en compte des représentations, leur intégration pleine et entière dans l'objet d'étude de la linguistique est aujourd'hui à peu près admis, en sociolinguistique mais aussi au delà : on ne peut comprendre les pratiques et les langues sans comprendre ce que les locuteurs en pensent, comment ils les évaluent, ce qui les motive à les employer (voir par exemple Moore *et al.* 2001, et en particulier les textes de Billiez et Millet, Moore).

Une partie de l'étude des représentations s'attache à décrire des représentations *sur* les langues et leurs usages. On pose ici les représentations comme un objet « en plus » de la langue, même si elles sont formulées par de la langue, dans des discours, des interactions, etc. Cela a pu donner lieu à des conceptions un peu naïves de l'articulation entre langue et représentations, à peu près aussi naïves que certaines façons de penser l'articulation de la langue et de la société : on a parfois eu tendance à les placer comme des variables que l'on pouvait mesurer indépendamment l'une de l'autre, avant de procéder à l'analyse de covariances. Je conçois les représentations comme plus constitutives des pratiques langagières : elles ne sont pas seulement présentes *autour* des pratiques, mais aussi *dans* les pratiques langagières, à la fois sur le plan de la production et sur celui de la réception. À ce titre les pratiques *sont* des représentations de la/des langues. Langue et représentations deviennent des angles à partir desquels observer la même réalité : la façon avec laquelle les hommes existent ensemble par les langues.

II. 1.2. Définitions : représentations et imaginaires

Représentations

Les représentations sont présentes dans les discours sous la forme d'« un système d'explications qui vise à rendre compte d'une situation à partir de rationalités, de référentiels qui font autorité dans un ensemble social » (Giust-Desprairies, 2009 : 13). Le terme reste toutefois polysémique : selon les disciplines et les perspectives, la représentation peut être envisagée comme individuelle, comme une pensée sociale, ou dans une dynamique entre processus psychiques et phénomènes sociaux. Aucune de ces perspectives ne s'exclue, et il n'est pas nécessaire non plus qu'un chercheur s'en tienne à une seule ; elles requièrent par contre que l'on explicite, pour chaque utilisation que l'on en fait, la façon avec laquelle on l'envisage.

L'individu et le groupe

Elles sont un moyen d'observer l'articulation de l'individuel et du social, et en cela traduisent des lectures de la société : selon les marxistes, elles sont des systèmes d'idées qui s'opposent, sont en conflit du fait des conditions matérielles et des intérêts

divergents des acteurs sociaux ; elles sont dans le même temps pour Durkheim des lieux de cohésion sociale, où se joue l'intégration au groupe (Ledent, 2011 : 62).

J'ai investi avec Fabienne Leconte d'une façon un peu particulière la notion de représentation dans le texte [7**] : la façon avec laquelle les locuteurs donnent sens à leurs expériences langagières, ce que nous avons appelé le « sens perçu » (p. 173). On pourra certes objecter que tout sens est nécessairement d'abord « perçu », mais nous voulions entendre par là une focalisation sur les opinions, jugements, évaluations que le locuteur prend à son compte, assume par des procédés énonciatifs, par opposition à des évaluations, des jugements, des discours qu'il pose comme communs, comme relevant d'une doxa. Il me semble que cette focalisation sur le sens « perçu » et soutenu par une expérience, présenté comme sien est assez courante lorsque les représentations sont envisagées sous l'angle psychologique ; à l'inverse la perspective sociologique fait davantage porter le regard, et le recueil de données, sur la dimension collective ou doxique. Ce peut être les mêmes contenus représentationnels qui sont véhiculés dans ces deux plans, mais elles n'en diffèrent pas moins par la façon avec laquelle les locuteurs les avancent, et plus encore peut-être par l'interprétation et les analyses qu'en fait le chercheur.

Pourtant encore, l'intérêt de la notion de représentation est de pouvoir articuler le niveau individuel et le niveau collectif [7** : 177] : en exprimant un jugement collectif le locuteur peut faire sienne la représentation ; la représentation collective s'incarne dans le sujet. À l'inverse on cherchera à dégager ce qu'il y a de commun ou de convergent — et donc de potentiellement partagé sinon collectif — dans un ensemble de propos pris en charge individuellement. Ici, il faut retenir que les représentations forment un tout, qui émerge moins des individus que de leurs relations : ainsi un locuteur peut trouver l'orthographe difficile mais dire l'avoir apprise facilement. L'ensemble des représentations en circulation dans un groupe consiste moins en une somme de jugements qu'en leur articulation : le tout n'égale pas de la somme de ses parties. Par ailleurs, ce qui est commun peut tout autant porter sur les opinions partagées que sur les façons de les avancer et de les articuler. Ainsi dans notre texte [7**] nous nous sommes focalisées non pas sur ce qui était dit de chaque langue, mais sur le fait que certaines étaient citées d'emblée, comme des évidences, quand d'autres étaient plus difficiles à dire.

État et processus

Les représentations ne doivent pas être envisagées comme des jugements ni des positions fermes ni définitives : elles varient selon les contextes qui les font émerger, mais varient aussi dans l'histoire des sujets. Ce ne sont jamais que des points sur des trajectoires [7** : 179], elles mêmes moins constituées de lignes que de constellations. Elles se construisent aussi en réseau, s'influencent les unes les autres pour aller jusqu'à former un système, que l'on doit moins voir comme un ensemble cohérent que comme un ensemble d'interdépendances.

Représentations et normes subjectives

On trouve parmi ce que l'on regroupe souvent sous le terme de « représentation » des jugements portés sur les usages : ce qu'il faut écrire, ce qu'il ne faut pas écrire ; ce qu'il

est joli d'écrire ou ce que l'on voudrait écrire. Cela renvoie à l'idée de norme subjective, qui permet de compléter les notions de norme prescriptive et de norme objective, ces trois types de norme étant en interaction (Gueunier, Genouvrier, Khomsi, 1978 : 72). Ces normes subjectives incluent pour Houdebine (2002 : 21) les normes communicationnelles, les normes fictives et les normes prescriptives. Dans le cas de l'orthographe toutefois, comme je l'ai dit en partie I, le discours de prescription orthographique tend le plus souvent à supplanter les normes subjectives, ou plutôt les locuteurs ont tendance, lorsqu'ils cherchent à apporter un jugement sur ce que c'est que bien parler, à s'appuyer sur la norme prescriptive et donc à la prendre à leur charge. Seuls les arguments qu'ils convoquent — et donc les représentations sur lesquels ils s'appuient — pour justifier cette référence diffèrent, dans leur nature et plus encore dans leur configuration : l'orthographe prescrite est supérieure aux autres parce qu'elle est belle, riche, logique ; il faut s'y conformer par respect, par tradition, par goût de l'effort, etc⁸¹. Ces traits peuvent aussi être mis en avant de façon opportuniste : la beauté pour les graphies hors système, la logique pour les régularités morphographiques, la subtilité pour les exceptions. On peut observer toutefois, dans le rapport à la variation orthographique, un jugement qui tend à se décoller du discours prescriptif, mais c'est souvent moins dans l'émergence de variantes que l'on valoriserait que dans une plus grande tolérance face aux variantes. J'en donnerai des illustrations dans l'étude que je présente à la fin de ce chapitre.

Imaginaires

Comme exposé dans ma première partie, j'avais aussi à l'idée d'observer ce que la variation graphique relève comme innovation et créativité chez les scripteurs, et d'y chercher quelque chose qui serait soutenu par des représentations de la langue, de la situation, mais aussi par les possibilités d'inventer. La notion d'imaginaire m'a semblé pouvoir rendre compte de cette projection dans la langue et dans la communauté. Cette notion d'imaginaire a été travaillée par Houdebine (2002), qu'elle conçoit comme « le rapport du sujet parlant à sa langue » (p. 14), mais de façon plus large que moi, incluant l'ensemble des normes subjectives, et en insistant sur leur nature psychanalytique (Boucherit, 2002 : 29). Je suis aussi allée chercher, pour creuser cette idée, du côté de l'imaginaire collectif de Giust-Desprairies⁸² (2009) qu'elle définit comme :

« l'ensemble des éléments qui, dans un groupe donné, s'organisent en une unité significative pour le groupe, à son insu. Signification imaginaire centrale qui n'épuise pas les significations imaginaires du groupe, encore moins celles des individus, mais qui se présente comme un principe d'ordonnement, une force liante, déterminante pour le fonctionnement groupal. » (2009 : 118)

⁸¹ Les commentaires apportés aux articles parus dans la presse le 3 septembre 2018 sur le projet de réforme de l'accord du participe passé en montrent de nombreux exemples, sans probablement renouveler profondément les analyses faites ces dernières années sur ce type de discours (Klinkenberg, 2013 par exemple).

⁸² À noter que Giust-Desprairies plonge sa réflexion dans l'imaginaire social de Castoriadis (1975). Houdebine s'inspire également de Castoriadis : l'imaginaire linguistique est pour elle inclus dans son imaginaire social.

La notion d'imaginaire ne remplace pas celle de représentation, mais la complète : pour moi, la représentation est opinion, une évaluation, une rationalisation, elle sert d'appui à l'action ; la notion d'imaginaire est plus de l'ordre du désir, de la créativité, de la fiction, du fantasme : c'est un souhait ou une crainte, ce vers quoi on tend ou que l'on fuit ; elle indique un mouvement. Ainsi l'imaginaire national d'Anderson (1996 [1983]) renvoie désir de communion au sein d'une même nation, au sentiment d'appartenance plutôt qu'à la réalité d'une convergence de pratiques ou même d'opinions. Cela permet de dégager quelques éléments de la dynamique dans laquelle les représentations s'inscrivent. De même dans [7**] nous avons concentré une partie de nos analyses des répertoires des adolescents sur les langues qu'ils voient pour leur avenir, accédant ainsi à leurs désirs ou leurs imaginaires.

Il y a des liens entre les deux notions : à travers la représentation (la croyance, l'opinion) de ce que l'orthographe du français est ancienne, est une fidélité aux premiers auteurs — représentation largement créée et véhiculée par les institutions—, on suscite le fantasme d'une communauté qui a une histoire commune : un passé, un présent et un avenir commun ; on crée un *désir* de continuité historique fondé sur une représentation du passé.

Ce qui m'intéresse, c'est que Giust-Desprairies ne place pas d'emblée l'imaginaire du côté du sujet, mais articule dans cette notion l'imaginaire du sujet à la réception qui en est faite par ceux qui le lisent ou l'écoutent. L'imaginaire collectif renvoie au fait que le désir et la créativité sont aussi partagés avec d'autres, ce qui les renforce, soutient le sentiment d'appartenance et l'identité. Avec cette notion d'imaginaire, on en vient à penser l'identité davantage comme un désir commun que comme un ensemble d'attributs partagés.

II. 1.3. Où les observer ?

Methodologies

Une fois posée l'importance des représentations, il reste à se demander où et comment les observer. On a là des problèmes méthodologiques conséquents : du choix des données dépendront des formes différentes de représentations, qui s'agencent dans un ensemble pas toujours cohérent ni même ordonnable. Notre attention est aussi plus portée sur certaines manifestations de ces représentations, ce qui contribue à les mettre en avant. On voit par exemple dans les discours ritualisés moins de possibilité de porter des représentations autres que des doxas ou des conventions. Il y a de la représentation partout, mais toutes les représentations ne sont pas jugées dignes d'analyse. L'étude des représentations faisant partie d'une « linguistique de terrain », elle assume ainsi de ne pas prétendre à l'exhaustivité ni à la théorisation totale (Blanchet, 2000 : 38). Cette seule sélection de faits conduit nécessairement le chercheur à transformer la réalité qu'il observe, et concourt à objectiver les représentations des locuteurs, ce qui n'est pas sans poser des problèmes éthiques et méthodologiques (Robillard, 2016). La solution choisie jusqu'ici pour réduire cette violence faite aux données recueillies consiste à 1) expliciter d'où l'on parle (Robillard, 2008 par exemple) 2) circonscrire ses objets de recherche, se doter de grilles d'analyses explicites, les construire collectivement, les appuyer et les

relier à d'autres grilles et analyses faites par d'autres 3) soumettre ses analyses à d'autres spécialistes 4) soumettre ses analyses à des locuteurs.

On infère alors que si d'autres interprètent comme nous, c'est que nous avons touché juste ; si nous contextualisons nos interprétations, nous réduisons le risque de réification, de généralisation, d'essentialisation. Toutefois, nous ne discutons souvent nos analyses qu'à l'intérieur d'un cercle relativement homogène socialement, ce qui contribue à renforcer la violence d'une inégale visibilité du sens donné au monde. Plus encore, la façon avec laquelle nous recueillons ces représentations, que ce soit l'entretien, l'observation ou le questionnaire, reproduit les inégalités devant la langue et l'expression des jugements sur la langue. Si le recueil et le recensement des représentations me semble indispensable pour rendre compte du sens que les locuteurs donnent à leurs pratiques langagières, encore faut-il prendre conscience des biais introduits par leur mode même de recueil, qui donnent souvent davantage à voir ce que les locuteurs pensent devoir dire en pareille circonstance — le biais de désirabilité sociale — que l'étendue plus vaste de leur répertoire de jugements.

J'en ai pris particulièrement conscience il y a quelques années, dans une enquête qui m'a fait réaliser ma propre vanité. Ayant lu des guides d'enquêtes, des ouvrages réflexifs, étant convaincue de ce que je connaissais les biais, ayant perçu l'importance de ma subjectivité, je me considérais sinon à l'abri, du moins préservée du risque de penser à la place des autres. Je prenais mille réserves dans mes interprétations, et m'attachais aux faits les plus bruts. Je n'avais pas mesuré par contre à quel point, même en me préparant à recueillir des données en intervenant le moins possible, en limitant au maximum l'expression de mes jugements et connaissances, ma présence seule suffisait à réduire les représentations recueillies à celles que l'on donne face à un enquêteur universitaire. Non pas qu'elles soient fausses, mais seulement qu'elles ne sont qu'une partie de l'ensemble des représentations. Je me retrouve face aux représentations avec le même problème que Labov : l'observateur est inclus dans l'objet qu'il observe, et il ne peut dès lors observer qu'un seul registre de représentations. Je présenterai cette enquête à la fin de ce chapitre.

Saisir

Les représentations sur la langue ne peuvent être que difficiles à saisir, puisque fluctuantes, dépendantes des situations d'émergence (attentes supposées, positionnements sociaux, rôles tenus, etc.), des idéologies dominantes qui tentent de les contrôler, etc. Elles sont aussi difficiles à saisir en raison de la façon très approximative avec laquelle les locuteurs appréhendent ce qu'est une langue ; en témoignent les définitions qu'en donnent les dictionnaires d'usage ou même de linguistique étudiés par Robillard (2008), qui y voit une « idole ambivalente ».

Les « bons coins » pour la cueillette

Il existe un grand nombre de lieux où les observer : soit parce qu'elles y sont explicitement exprimées (discours sur la langue), soit parce qu'elles y sont manifestées au détour d'autres discours (discours qui « trahissent » les représentations des langues), soit parce qu'elles y apparaissent dans les pratiques elles-mêmes (pratiques langagières en interactions, glottopolitiques, etc.).

Je vais rapidement évoquer ces différentes situations en me focalisant sur les représentations de l'orthographe du français. Toutefois, isoler l'orthographe des autres composantes de la langue occulterait une partie des représentations. Il faut aussi pouvoir adopter un principe de comparaison, placer les représentations dans leur système : lorsque nous avons étudié le rapport que les adolescents en classe d'accueil ont au français, nous avons recueilli leurs représentations sur toutes les langues (évidentes, difficiles à dire, d'avenir dans [7**] ; de référence, d'appartenance, vernaculaires dans [6**]) car c'est à travers la présentation de l'ensemble du plurilinguisme que l'on pouvait mesurer la place faite au français. De même, on ne recueille pas la même chose si on interroge les locuteurs sur l'orthographe (« Quels sont les trois mots qui vous viennent à l'esprit quand on dit le mot « orthographe » ? » dans le questionnaire RO (Dister et Moreau, 2012) et la post-enquête IVQ décrite ci-dessous), ou si on interroge quelqu'un sur l'apprentissage de l'écrit ou de la langue française et qu'il en vient à parler d'orthographe [6** : 24].

1. Discours tenus sur l'orthographe, sur sa place dans la langue et la société

Il s'agit de discours épilinguistiques, recueillis par entretiens (auprès d'étudiants et d'enseignants dans ma thèse, d'enseignants et d'élèves dans le projet PEON, l'enquête post IVQ) ou par questionnaires (auprès d'étudiants dans ma thèse, auprès d'enseignants ou de futurs enseignants dans le groupe RO). Il peut s'agir de représentations sur l'orthographe en général, comme système, comme norme, comme pratique ; sur l'orthographe des autres ; sur son propre rapport à l'orthographe. Ces représentations exprimées dépendent de la légitimité que les locuteurs ressentent face à l'orthographe, de ce qu'ils l'ont investi ou pas, de ce qu'ils l'intègrent plus ou moins dans leur construction identitaire, dans leur rapport aux autres. Cela dépend de leurs expériences, que nous avons aussi mesurées dans l'enquête RO et dans la post-enquête IVQ (groupe RO : pratiques de l'écrit ; post-IVQ : je corrige/ j'aide les autres VS je me fais corriger). Cela dépend de leurs idéologies et de l'évaluation qu'ils font des variantes graphiques (post-IVQ : ce que vous pensez des gens qui font des erreurs ; groupe RO : différents items de positionnement sur le rapport à l'erreur).

2. Descriptions de l'orthographe et de la langue ; discours plus ou moins savants

Il faut ajouter aux discours tenus sur l'orthographe les discours où il est question de la décrire, de la justifier, de l'expliquer. Ces discours s'appuient sur une métalangue qui est conditionnée par des représentations à plusieurs titres : d'une part parce que tout discours scientifique, aussi savant et érudit soit-il, est dépendant du contexte social (Bergounioux, 2013), d'autre part parce qu'il est repris à différents niveaux par des locuteurs — auteurs de manuels, enseignants, parents, adultes, élèves — qui se sont réapproprié ces descriptions.

Chacun formule ces explications et ces justifications depuis la place qui est la sienne dans la situation (son statut d'enseignant, d'expert, de non-spécialiste, de plutôt compétent ou non, etc.), à partir de son histoire personnelle (en particulier ses difficultés ou non à l'apprendre, ses expériences familiales, etc.) et collective (familiale, sociale), et des idées qu'il partage avec d'autres (ses collègues, des intellectuels, etc.) ou auxquels il s'oppose (d'autres collègues, d'autres intellectuels) ; en fonction enfin de ce qu'il a compris du métalangage qu'il utilise et de sa représentation de l'orthographe.

D'où l'intérêt qu'il y a, en particulier dans les situations d'enseignement, à aller regarder ce qu'est un verbe, un accord, le pluriel pour les enseignants, et à décrire la façon avec laquelle ils convoquent ces notions dans leurs apprentissages. Je montrerai (II.3) comment les recherches en didactique de l'orthographe ont été transformées ces dernières années par l'intérêt porté à la façon avec laquelle les élèves conçoivent cette métalangue, comment se construisent, se configurent et évoluent leurs raisonnements orthographiques (Brissaud, Cogis, 2011). Cela m'amènera à intégrer ces représentations dans la construction d'un cours d'orthographe à destination d'étudiants de L1. Mais un travail du même type a commencé à être entrepris aussi pour les enseignants, qui prennent rarement le temps eux-mêmes de se demander ce qu'ils entendent par les notions qu'ils convoquent, ni à expliciter la façon avec laquelle ils conçoivent l'orthographe et leur rôle dans son apprentissage. C'est ce que notent Cogis, Fisher et Nadeau (2015). Cela revient en d'autres termes à rapporter la description des idées linguistiques aux conditions de leur exercice dans la communauté, dans les institutions (Bergounioux, 2013 : 136).

Dans le projet PEON, nous nous sommes donné pour objectif par exemple de recueillir en classe des affichages, des leçons écrites dans des cahiers, des exercices, mais aussi d'enregistrer des explications, des étayages et plus généralement des interactions où il est question d'orthographe. Bonnal (sous presse) et Combaz (sous presse) ont commencé à décrire assez finement ces situations d'apprentissage, pour en dégager des types d'enseignants ou des postures normatives (Sautot, 2003). Dans le projet PEON, nous nous sommes focalisés sur les situations de dictée où nous avons là encore dégagé, par l'analyse de pratiques, les représentations que les enseignants se faisaient des difficultés de leurs élèves, et de leur rôle dans l'apprentissage de l'orthographe [17], [22**], [23**].

L'examen de manuels, d'exercices ou même de grammaires permet en outre de mesurer l'état des connaissances sur la langue à un moment donné, et l'influence des idées linguistiques portées par les spécialistes. Les quatre grammaires du swahili que j'ai décrites avec Céline Amourette montrent ainsi l'état des connaissances à un moment donné sur ce qu'est une langue, mais aussi la représentation de ce que doit être un ouvrage qui la décrit et permet à d'autres de l'apprendre. Nous avons montré comment les quatre auteurs de grammaires du swahili étudiés montraient chacun un rapport différent à la langue swahili, à leurs lecteurs, et aux objectifs de leurs ouvrages : normer l'usage (Delaunay), communiquer au plus vite (Brutel), coloniser (Van den Eynde), décrire fidèlement la langue (Sacleux) [16** : 45-46]. Notre travail n'a pas porté spécifiquement sur l'orthographe, mais on y observe à ce sujet que l'on n'imagine pas d'autre transcription qu'alphabétique, et de transcription autre que phonographique [15] [16**].

3. Pratiques orthographiques

Les représentations de la langue sont inséparables de leurs usages, tant user d'une langue c'est « se définir par rapport aux autres langues et aux autres usages de la langue » (Bergounioux, 2013 : 127). Toute pratique langagière, et donc toute pratique orthographique implique une représentation de ce que l'on est, de la situation, de son destinataire, et de la langue que l'on choisit. C'est une pratique sociale, où s'expriment des représentations sociales.

Dans le travail mené avec Fabienne Leconte sur les modalités d'apprentissage des langues, nous nous sommes arrêtées sur cette articulation des pratiques et des discours — *le dire et le faire*, en considérant que les apprentissages se faisaient tout autant à travers des discours qu'à travers des actions. Il en est de même pour les représentations, qui sont tout autant véhiculées à travers des discours que des pratiques langagières. Il ne s'agit pas de penser que l'une est plus *véritable* que l'autre, mais de tenir compte de ce que les pratiques sont aussi un lieu de l'expression de représentations tout aussi puissantes, sinon plus, que celles portées par les discours. C'est ce qui justifie là aussi en partie l'approche que j'ai eue dans [22**] et qu'ont Bonnal ou Combaz (*ibid.*) des représentations de l'orthographe des enseignants, qui sont tout autant observables dans leurs discours tenus sur l'orthographe que dans leurs pratiques de classe (interventions ou non, étayage ou non, etc.) ; tout autant dans ce que les enseignants — mais ailleurs tout locuteur — *disent* de l'orthographe que ce qu'il *font* avec/autour/en orthographe.

Dans l'analyse de la variation orthographique, les représentations peuvent guider des choix de graphies, selon le sens que l'on donne au mot, au contexte, selon la connaissance que l'on a du système et le fonctionnement graphique sur lequel on s'appuie. Mais c'est sans doute à travers ce que j'ai appelé l'épaisseur historique des graphèmes, et/ou dans la fonction identitaire des graphèmes que l'on peut observer au mieux certaines représentations collectives, qui prennent alors l'allure d'imaginaires collectifs, dans la mesure où ils soutiennent une créativité, et où ils contribuent au succès de certaines graphies — *mec* ou *keum* ; et plus récemment *le seum*, un *boloss/bolos/bolosse*, etc. Ainsi, que la variante relève d'une régularisation, d'une simplification, ou d'une complexification, d'une ornementation, j'ai pu en déduire une représentation de l'orthographe chez les locuteurs, qui mêlée à un rapport identitaire avec la situation d'écriture, soutient une posture face à l'orthographe.

Inventions

Cela se produit chaque fois que le locuteur invente une graphie — comme c'est le cas dans l'écriture des pseudo mots par exemple (dictée IVQ) — ou bien plus couramment chaque fois que le locuteur tente de *deviner* l'écriture d'un mot — ce qui arrive très couramment, même si chaque fois que la forme produite est la bonne on a tendance à en déduire qu'il la connaissait, alors qu'il peut aussi avoir deviné/inventé juste. Je me souviens par exemple d'une situation de classe observée dans le cadre du projet PEON. La maîtresse dictait un extrait du *Petit Prince* de Saint Exupéry, et les enfants devaient écrire « monotone ». La maîtresse leur dit alors, entre deux répétitions du mot, que ceux qui ne le connaissent pas doivent l'écrire « le plus simplement possible », et présente cela comme une règle générale : « quand on ne sait pas, on fait au plus simple ». Mais plus d'un enfant a écrit *monautomne*, indiquant par là la représentation qu'il se fait de ce mot, qui ne peut être écrit simplement — en français, ils ont bien retenu que « le plus simple » n'est pas une règle générale —, et qui leur fait penser à l'automne (saison de la monotonie ?). Cette fois il y a plusieurs représentations : le vocabulaire, en particulier soutenu, ne peut être seulement phonographique ; l'orthographe permet de représenter des liens lexicaux et donc sémantiques, ce qui conduit à chercher appui sur l'orthographe de mots que l'on connaît. Nous avons observé ce dernier cas aussi dans les dictées IVQ, en particulier pour l'écriture des non-mots que l'on tente de relier à des unités connues de la langue : *pévanor* écrit *paix va nord*.

Ainsi, les pratiques orthographiques permettent aussi de dégager les représentations des locuteurs. Il faut pour cela les envisager autrement que comme le seul résultat d'incompétence, même si c'est une condition de l'observation de ces inventions et donc de ces représentations *en actes*. Mais le fait que ce soit une condition d'observation ne signifie pas qu'il n'y a pas de représentation dans l'usage de l'orthographe normée. J'irai même jusqu'à remarquer que selon que l'on considère une variante orthographique comme une déviance ou comme une invention, on interprète déjà les représentations qui ont participé à leur choix.

Il y aurait d'autres moyens encore de recueillir ces représentations, où l'on fait davantage intervenir la fiction, la créativité. C'est ce que nous avons fait pour décrire les représentations du plurilinguisme à partir de dessins [6**]. Pour l'orthographe, j'ai initié l'an dernier une expérience avec mes étudiants. Nous avons inventé d'abord six pseudo mots, en tentant de faire varier le nombre et les types de syllabes et les phonèmes, mais sans adopter de véritable principe de contrôle : j'ai beaucoup laissé les étudiants choisir ensemble pour cette première enquête exploratoire. J'ai ensuite proposé six contextes différents, tels qu'ils pouvaient orienter la graphie des pseudo mots.

Non mots : tefar, folistisse, aniou, score, procayol, aposi

1. *Il lui avait préparé des _____ pour diner*
2. *Les _____ prolifèrent dans les vignes de Bourgogne*
3. *Il était atteint de _____*
4. *Elle traversa alors le fleuve _____*
5. *Il acheta de la colle _____ pour réparer son vase*
6. *L'application _____ sera bientôt téléchargeable sur tous les smartphones*

Chaque étudiant se voyait ensuite attribuer les pseudo mots dans des contextes différents, et devait dicter ces phrases autour deux. Nous avons ainsi recueilli des graphies différentes des pseudo mots, composées dans des contextes différents. Ce dispositif était très bricolé, et mérite des améliorations, en particulier pour choisir les pseudo mots, pour contrôler les prononciations de ces pseudo mots par les étudiants, et plus généralement les façons de dicter et les contextes. Il faudrait par ailleurs le renouveler pour obtenir plus de réponses pour chaque non mot et chaque contexte — j'ai entre 10 et 45 occurrences d'un même non mot pour un contexte ; d'après mon expérience des dictées de pseudo mots IVQ que je présenterai en II.2, il m'en faudrait au moins 100 par contexte pour établir quelques tendances générales.

Il m'a toutefois permis de dégager quelques graphies particulières. J'ai relevé ici celles qui n'apparaissent que dans les contextes en question (en gras), et quand aucune n'est spécifique au contexte j'indique celles qui reviennent le plus couramment :

Diner (contexte 1) : agnioux, apposie, **scorets- scorhees**, folistisse, **théffares** – théphar-tefar, procayol – procaillol

Champignon/bactérie (contexte 2) : agnoux, apposis – apposie, scoré, folistisse, téphares, procaillole

Maladie (contexte 3) : agnou, aposie, scorée-schoré-**skoré**, **pholystisse**, teffar(e), procaillole

Fleuve (contexte 4) : **N-yu-aniu**, aposie, **skoré**-scoré-scoret-scorée, pholistis, tephar-**teifar**, procaïol-proquaillole

Colle (contexte 5) : **anihout** - anioux, aposie, **scorer**-scorée-scoret-scoré-**scorey**, **folystis**-pholistis, tefar-tephar, procaillole-**prokaïol**

Application smartphone (contexte 6) : **@new**, aposie - **aposy**, scoré, folsitice, tefar, **prokayol**

Sans que les tendances soient très marquées encore, cette première enquête confirme que la créativité graphique est étendue sans être infinie. Quelques contextes, tels ceux de l'application smartphone, du fleuve et dans une moindre mesure la colle et le diner, me semblent montrer des graphies originales. Les contextes *maladie* et *champignon/bactérie* par contre me semblent plus difficiles à distinguer l'un de l'autre. On trouve enfin des graphies communes à plusieurs contextes : colle-bactérie-maladie en particulier se recouvrent beaucoup, où l'on trouve des procédés communs, tels la finale -ard de tefar, l'alternance y/i, f/ph, yol(e)/iol(le), les géminées ll/l, les finales ée/et/é.

4. Politiques linguistiques et glottopolitiques

L'examen des politiques linguistiques, à quelque échelle qu'elle soit permet aussi de mettre à jour un certain nombre de représentations. Il s'agit là encore de représentations « en actes », mais qui ne sont plus portées par des usages de la langue elle-même, mais par la façon avec laquelle ces usages sont organisés, traités, évalués, gérés au sein d'une interaction, d'un groupe (une famille, une table de collègues, une salle d'attente, etc.), d'une institution, d'un État. Je reprends ici la notion de glottopolitique posée par Guespin et Marcellesi (1986 : 5) par laquelle « les diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage, qu'elle en soit ou non consciente » en prenant en compte « tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique ». C'est ici que figurent un ensemble de discours déjà évoqués, en particulier ceux des enseignants en classe, les prescriptions académiques telles qu'elles apparaissent dans les programmes et préconisations, les formations enseignantes, les grammaires.

Je voudrais souligner l'importance que peut avoir, à un niveau intermédiaire entre ces deux niveaux d'action — les institutions VS les locuteurs —, les politiques d'établissement scolaire : collectifs d'enseignants d'un même établissement, plus ou moins coordonnés entre eux, formés de professionnels plus ou moins anciens dans le métier et dans l'établissement, aux parcours et spécialités diverses. C'est ce qui est apparu assez manifeste dans l'enquête que j'ai menée avec Fabienne Leconte dans deux classes d'accueil : nous avons conclu qu'un certain nombre de différences observées dans la présentation du plurilinguisme des adolescents, et dans leur projection dans leurs futures langues, était très dépendantes de la politique envers les langues autres que le français dans la classe et dans les cursus. Pour le dire très schématiquement, lorsque les langues autres que le français sont tolérées dans la classe, et que les enfants sont rapidement intégrés à des cours de langue « classiques » dans l'établissement, y compris des cours pour débutants, les enfants sont capables de parler de leurs langues, de les comparer, de s'évaluer, de se projeter. À l'inverse, lorsque leur plurilinguisme est nié, ils ont tendance à minorer une partie de leurs langues et/ou à vivre leur expérience en classe d'accueil comme un déclassement [6** : 28]. Ces gestions des langues étaient chaque fois défendues au niveau des établissements, et non seulement des enseignants. De la même façon, il me semble évident que le rapport entretenu dans les classes, dans les familles, dans les institutions à la variation orthographique et à la norme prescrite est un déterminant majeur de la construction des compétences orthographiques et de la capacité à s'approprier les possibilités d'écrire sa langue, d'investir sa charge culturelle et identitaire, de se sentir prendre part à son histoire, et de communiquer par écrit.

II. 1.4. Quelles sont les représentations de l'orthographe ?

Les représentations de l'orthographe et les imaginaires qu'elle convoque ont été décrits dans un certain nombre de travaux, qu'ils portent sur le purisme — au sein duquel l'orthographe apparaît comme incontournable —, sur l'école, ou sur les rectifications orthographiques ; ces trois objets se recouvrant souvent dans les résultats des différentes enquêtes : Bourgain (1990) ; Millet, Lucci, Billiez (1990) ; Honvault-Ducrocq (dir.), (2006) ; Paveau, Rosier (2008) ; groupe RO (2012) ; Baddeley, Jecic, Martinez (dir.), (2013) ; Klinkenberg (2015) ; Lelevier (sous presse) ; Lenfant (sous presse), etc. Je ne présenterai pas dans le détail chacune de ces enquêtes, mais m'arrêterai seulement ici sur quelques éléments remarquables ou qui m'invitent à quelques remarques. Il ne s'agit donc pas d'être exhaustive, mais de discuter quelques points choisis.

Métonymies

L'orthographe subit la même tendance d'essentialisation que l'on observe dans les représentations des langues en général (Klinkenberg, 2013). Le glissement le plus connu à ce titre est peut-être celui qui instaure une équivalence entre frontières linguistiques et géographiques — ce que les apprenants de classe d'accueil continuent pour certains à faire, en parlant de « congolais » ou en déclarant que *sa* langue, c'est celle du pays dans lequel on se trouve [6** : 29]. Pour l'orthographe, on a tendance à faire se recouvrir langue et orthographe. C'est ce que Lenfant (*sous presse*) a noté récemment chez des enfants⁸³. Sebba (2009 : 39) souligne combien cette assimilation faite entre orthographe et langue concerne toutes les langues, du fait de la supériorité donnée, socialement, aux formes écrites des langues :

« Writing systems are potent symbols of the languages they encode, to the extent that, in the public mind, a language and its writing are often the same thing. »

[les systèmes graphiques sont de puissants symboles des langues qu'ils codent, dans la mesure où, selon l'opinion générale, une langue et son écriture sont souvent la même chose.] (je traduis)

Que l'on considère l'assimilation d'une langue à un territoire ou de l'orthographe à la langue, il s'agit dans les deux cas d'une sorte de métonymie : on confond dans le premier cas le territoire et les usages langagiers ; on prend dans le second cas une partie pour le tout. Mais dans les deux cas, il me semble qu'il y a aussi un processus de métaphorisation car on fait glisser par analogie des traits d'un élément à l'autre. C'est ainsi que l'on conçoit la langue comme un système fini, fermé, aux frontières nettes, à l'image d'un territoire physique que l'on peut délimiter sur une carte ; de même on convoque aisément un vocabulaire guerrier, d'agression ou de défense pour qualifier la langue, que l'on doit défendre comme on défendrait un territoire, ce dont témoignent presque tous les billets en ligne dans la rubrique « dire et ne pas dire » du site

⁸³ Il note par exemple chez des enfants que l'orthographe est définie comme « ce qui nous permet de parler et d'écrire », parfois aussi comme un fourre-tout : c'est « Le début du français ? La base ... c'est la conjugaison, la grammaire, les mots, la poésie, le vocabulaire, les textes, les livres » (*ibid.*). Mais il faut noter qu'il observe aussi des visions très restrictives de l'orthographe, réduite pour certains aux seules fautes, ou à l'orthographe grammaticale (les accords et la conjugaison), etc.

l'Académie française⁸⁴. L'orthographe étant prise pour toute la langue, ces traits peuvent se retrouver dans les représentations de l'orthographe du français — comme en témoigne le « péril mortel » que les Académiciens ont vu dans l'écriture inclusive à l'automne 2017. Pour ce qui est du glissement entre orthographe et langue, il me semble que l'on transfère cette fois, depuis l'orthographe prescrite, l'idée que la langue serait elle aussi fixe, stable, immuable, réglée, explicitable sous forme de règles et d'exceptions. Le glissement fonde ici le purisme : on reporte l'attachement aux formes concrètes et tangibles que sont les formes graphiques prescrites à toute la langue.

Mythe du monolinguisme et de la pureté

L'idéologie du monolinguisme a de nombreuses manifestations. Nous avons eu l'occasion avec Fabienne Leconte de constater par exemple que certains adolescents en classe d'accueil considéraient qu'ils devaient à un moment *choisir* entre leurs diverses langues [6** : 29]. De même on ne conçoit que difficilement l'idée qu'un mot puisse avoir plusieurs formes graphiques possibles ; c'est d'ailleurs un élément souvent critiqué des réformes de 1990.

En matière d'orthographe, cela se traduit aussi par l'opinion selon laquelle l'orthographe du français serait un système graphique endogène et plus largement au « fantasme de la langue pure et homogène » (Telep, 2017 : 30, citant à ce propos de Canut, 2008). On oublie que notre orthographe actuelle a à peine 300 ans (édition de 1740). Cette idée s'est construite sur la même mythification que celle qui vaut pour la langue en général : le français est la langue romane la plus « bâtarde » (Cerquiglini 2007), son système graphique emprunte et adapte celui d'une autre langue (le latin), qui a lui-même emprunté à une autre (le grec), qui a lui-même sans doute emprunté au phénicien (Benveniste et Chervel, 1969 : 22). L'idée que l'orthographe du français serait « de souche » relève d'une grande imposture, fondée sur la dépossession des locuteurs de leur langue, et plus récemment de leur orthographe, dans un processus d'exclusion et de soumission des usages déviants.

On repère également cette idée à travers l'intégration graphique des emprunts faits à d'autres langues, qui montre cette fois le rapport entretenu entre les communautés sociales. Certains emprunts sont plus intégrés que d'autres : on ne normalise ni *week end* ni *pizza*, mais on écrit *poular* plutôt que *pulaar*. J'ai déjà évoqué cette question en I.3.4.2. Cela rend compte des aires d'influence et d'une hiérarchie des langues fondées sur la hiérarchie des relations entre les États, les économies, les communautés sociales. De façon générale, on remarque que l'on maintient, dans l'écriture des langues africaines, océaniques ou sudaméricaines, l'image de langues africaines écrites au plus simple, en grande partie parce que les systèmes graphiques ont été définis par les missionnaires et colons, dans un idéal de phonographie : mais c'est un idéal pour les européens qui n'appartiennent pas à la communauté, et qui se contentent souvent de transcrire ce qu'ils perçoivent, sans imaginer que les locuteurs puissent construire une sémiographie, qui impliquerait une autonomie et une identité. Les langues qui ont des écritures fondées antérieurement à la colonisation parviennent à maintenir cette

⁸⁴ Même lorsqu'il s'agit de saluer la vitalité du français en Algérie, Dominique Ferrandez (2 mars 2017) ne peut éviter d'utiliser le terme de « contamination » du français par l'arabe : « Le français d'Algérie, nécessairement contaminé par l'arabe et par le berbère, est riche de potentialités que nous aurions tort d'ignorer. » (<http://www.academie-francaise.fr/les-murs-dalger>).

sémiographie, y compris quand elles sont écrites au moyen d'autres alphabets : ainsi certaines emprunts à l'arabe (alcool, sirop), à l'italien (bandit, corsaire), ne sont-ils pas très transparents, à l'exception peut-être du russe (tzar ou tsar, samovar, vodka, moujik). De même face aux écritures indiennes, à l'arabe, à l'hébreu ou à l'amharique on est comme mis en respect face à une communauté culturelle.

Il me semble que l'écriture de ces langues dans la colonisation au moyen de l'alphabet latin a pu véhiculer, et continue de véhiculer la représentation de systèmes linguistiques plus simples, moins élaborés. Le français, l'anglo-américain, l'italien, l'allemand ne s'apprennent pas sans affiliation à une pratique culturelle qu'incarne la dimension sémiographique. La phonographie transparente pourrait renvoyer aussi à l'idée d'une langue sans littérature et sans histoire.

Réformateurs VS conservateurs

Les oppositions idéologiques qui opposent réformateurs et conservateurs ont été très bien décrites (Arrivé, 1993 ; Cerquiglini 2005 ; Klinkenberg, 2013 par exemple). Elles opposent par exemple depuis le XIX^e siècle linguistes et « gens de lettres » ou « mondains » (Bergounioux, 1984). On y observe que la notion de progrès social tout comme le sentiment de nostalgie se retrouvent d'un côté et de l'autre de la tribune. Elles dépassent aussi en grande partie la langue française. Llamas Pombo (2013) montre par exemple les similitudes dans les débats sur la réforme orthographique de l'espagnol en Espagne (à l'opposé d'ailleurs de l'Amérique hispanophone) avec ceux observés en France : on retrouve les mêmes exagérations des points concernés par la réforme (tous les *qu* seraient concernés plutôt qu'une poignée), le même fantasme d'une écriture « phonétique », voire « en sms », l'idée qu'il s'agit de consacrer un « relâchement », une « dégénérescence » de la langue, etc..

Klinkenberg (2013) a dégagé, à partir des arguments des réformateurs et des anti-réformateurs après 1990, « *les images sociales de l'orthographe et, de là, [les] conceptions profondes de la langue dont ils sont l'expression* ». Il poursuit ainsi un travail qu'il mène depuis des années sur « l'imaginaire collectif », qui nous ramène à la notion exposée plus haut : « *L'orthographe renvoie actuellement à un imaginaire collectif, un imaginaire où viennent se cristalliser les contradictions des systèmes de valeurs sur lesquels notre société s'est érigée* » (Klinkenberg dans sa préface à Wynants, 1997 : 6).

On observe dans la plus ou moins grande application de la réforme de 1990 une manifestation de cet imaginaire collectif. Alors que la réforme est fondée sur des critères systémiques (enlever les caractères « muets », réduire des graphèmes complexes et des variantes, supprimer des exceptions, régulariser des familles de mots), les locuteurs, en adoptant très différemment les différents points de la réforme, montrent que ce ne sont pas seulement voire prioritairement ces critères qui fondent leurs usages. Dans l'enquête du groupe RO (Dister et Moreau, 2012 et [14**]), il est apparu que la recommandation de quelques suppressions de l'accent circonflexe était par exemple très peu suivie, ce qui indique, comme je l'ai souligné en I.5., l'importance de la dimension identitaire des graphies, supportée par la sémiographie même la plus arbitraire du point de vue de la correspondance à l'oral ou à la morphologie. C'était le cas aussi de la règle des verbes en *-eler / -eter* dans [14**] ; j'y ai vu le fait qu'elle était intégrée dans une leçon, que cela obligeait à changer la leçon, parfois contre la source (manuel ou

grammaire) à laquelle puisent les enseignants. J'ai pu observer cela avec mes enfants aussi : les enseignants ont davantage tendance à compléter leurs leçons de nouvelles exceptions et cas particuliers plutôt qu'à les alléger, jusqu'à parfois créer d'une année sur l'autre des incohérences. C'est comme s'ils craignaient qu'on leur reproche d'avoir menti ou d'avoir été incomplet, ce qui revient souvent pour eux au même. Cela s'appuie sur un *désir*, celui d'être exhaustif, d'accumuler. Cela repose sur une représentation de ce que c'est que « faire bien » en matière d'orthographe, d'être « professionnel » en tant qu'enseignant, et un désir de s'y conformer. Cela s'appuie aussi sur l'idée que les connaissances en orthographe sont des vérités stables, et que le savoir est cumulatif.

À l'inverse les recommandations les plus appliquées sont celles qui concernent le pluriel des noms étrangers, parce qu'il permet de confirmer la règle du pluriel qui ne souffre pas d'autre exception. C'est une façon de valider la puissance de cette règle considérée comme fondamentale et sur-valorisée dans l'apprentissage et les évaluations (Dister et Moreau, *sous presse*). Cela repose aussi sur l'idéologie de l'endogène évoquée ci-dessus, mais qui comme je l'ai dit ne me semble pas valoir de la même façon pour toutes les langues. La dernière règle de 1990 la plus appliquée (selon les déclarations des enseignants et futurs enseignants) est celle sur les traits d'union des numéraux. Il me semble ici que le domaine des mathématiques appelle à une plus grande systématisme, et encourage la suppression des exceptions.

Klinkenberg (2013 : 79) s'interroge aussi sur la constance des arguments avancés par les anti-réformateurs : « que signifie ce ressassement ? à quel imaginaire renvoie-t-il ? qui porte la responsabilité de l'élaboration de cet imaginaire ? peut-on agir sur cet imaginaire et si oui comment ? ». Il distingue dans leurs arguments : 1. Les ressources rhétoriques (*l'elocutio*), dans lequel il place l'indignation (devant le seul fait de vouloir changer l'orthographe), l'ironie (incluant caricature et sarcasmes), le discours technique ; 2. La définition de la langue mobilisée dans l'argumentation : image du génie, qui est fait « de richesse, de clarté et de beauté » ; de la fidélité (tradition, stabilité dans le temps ; allusion aux grands auteurs comme aux grands-mères qui avaient une orthographe impeccable) ; 3. Les valeurs sociales : contestation de la légitimité de l'état à intervenir sur la langue ; valeur pédagogique et morale de l'enseignement de l'orthographe ; orthographe égalitaire, qui rejoint l'idée républicaine évoquée par Cerquiglini (2004).

On retrouve dans ces ressources rhétoriques une construction du savoir fondée sur des valeurs davantage que sur des observations et des constructions scientifiques. C'est typiquement le type d'approche de la connaissance que dénonçait par exemple Bachelard, même si c'est dans son texte à propos de connaissances en physique, en mathématiques, en médecine ou en astrologie : « On remplace la connaissance par l'admiration, les idées par les images » (Bachelard, 1934 : 29).

Ambivalences et lignes directrices

Cet imaginaire me semble plus à décrire au moyen de lignes directrices que de traits qui s'accumulent. Cela permet de souligner que le rapport à l'orthographe est traversé de nombreuses ambivalences, qui traduisent les différentes fonctions de l'orthographe, et les valeurs qu'on lui donne. Certaines de ces valeurs sont contradictoires, héritées ou émergentes, mobilisées de façon opportuniste selon les situations d'emploi et les formes

orthographiques concernées. Bourgain (1990 : 98) résume un certain nombre de ces traits :

Convenable		VS	fautif
Très bien	bien	correct	acceptable
Futile		VS	utile
Littéraire = beau et non pragmatique		VS	ordinaire = efficace et sans art
Copieux = riche et maniéré		VS	bref= utile et sans prix

L'ensemble dessine un espace plutôt qu'une accumulation ; les locuteurs convoquent différemment ces variables, et y expriment des positions ponctuelles, inscrites dans des dynamiques. Le critère esthétique par exemple est moins sollicité en lui-même que par opposition au critère d'utilité. On sent bien aussi que certains de ces pôles s'attirent : très bien et futile et littéraire et copieux ; ordinaire et utile et bref et efficace et sans art et sans prix et acceptable. Reprenant des réflexions soulevées par la lecture des études sur les représentations de l'orthographe, mais aussi par l'attention que je porte à ces questions depuis plusieurs années, je serais tentée d'y ajouter les éléments suivants :

effort	VS	paresse
loyauté	VS	badinage, infidélité
sensualité ⁸⁵	VS	fadeur, fonctionnalité
raffinement	VS	brutalité
politesse, attention pour autrui	VS	goujaterie, égocentrisme

D'autres oppositions ou lignes directrices seraient à dégager. On pourrait ici reprendre par exemple les distinctions opérées en première partie entre orthographe comme système, comme norme, et comme ensemble d'usages. La notion de système convoque par exemple l'idée de règles, qui renvoie à celle de régularité, et de règlement, mais aussi à celle de « génie » de la langue, à l'idée qu'elle serait gouvernée par des principes logiques, fondés, systématiques, que l'on peut objectiver. Cela conforte une stabilité, et dans cet ordre de jugement la variation apparaît comme une menace de déséquilibre. La notion de norme introduit l'idée de loi plutôt que de règle car il ne s'agit plus ici de démontrer une logique de fonctionnement à partir d'un discours rationnel. Cela permet de justifier le caractère cette fois arbitraire, imprévisible de l'orthographe. Ce rapport à la norme porte différentes valeurs :

- si l'on prend en compte une norme qui serait fondée sur la tradition, on a l'idée d'une stabilité dans le temps, d'un conservatisme, d'un respect des anciens, d'un héritage. C'est aussi l'idée que des graphies anciennes sont des graphies qui ont « fait leurs preuves ». Ce discours rejoint en partie l'illusion d'une forme pure, qui n'aurait pas été altérée depuis ses origines. Le discours de l'esthétique, mais aussi l'importance accordée à la mémoire peut se fonder sur cette ancienneté : c'est l'art reconnu, le patrimoine. Dans les entretiens de *Le Levier* (sous presse) avec des collégiens, elle relève qu'il est important pour eux que l'orthographe ne

⁸⁵ Je me rappelle ici une allusion à cette sensualité, dans un discours introductif d'Elisabeth Quin à une émission d'Arte *28 minutes* sur la langue française, à l'occasion de la journée de la francophonie le 16 mars 2015 : « Le délice de se la mettre en bouche, de jouir de sa sensualité, de sa grandeur, de son expressivité : la langue française, magnifiée massacrée ou simplement parlée ».

change pas. Mais on ne sait pas toujours si on craint ici de rompre avec son passé ou seulement de ne plus soi-même s'y retrouver, un peu comme on a craint non pas de perdre le franc mais de devoir s'habituer à l'euro.

- si l'on prend en compte une norme qui serait fondée sur le conformisme, on est dans l'idée d'une régularité : c'est la stabilité des usages, l'idée de convention et de régulation qui permet de continuer à se comprendre. Lenfant (sous presse) indique que les enfants comprennent très tôt cette nécessaire convergence des pratiques au sein d'une communauté. On trouve ici des arguments qui mettent en avant le fait que la maîtrise de l'orthographe est un « devoir ». Cela assoit aussi l'importance que l'on donne à sa maîtrise pour trouver en emploi, pour réussir socialement.
- si l'on prend en compte une norme qui serait fondée sur le capital symbolique, alors on entre dans la prescription, dans l'imposition. Cette valeur repose sur une vision assez ancienne selon laquelle la société doit être organisée à partir d'une hiérarchie entre des groupes, qui a pu prendre la forme d'une noblesse contre le peuple, d'une élite cultivée contre des ignorants ; qui repose sur une inégale répartition du capital économique et symbolique. Là encore cela peut convoquer une notion d'esthétique : le texte littéraire est la forme haute des textes, celui qui établit les critères esthétiques. Mais on note aussi ici le rapport à l'autorité, à l'ordre, à la droiture.

C'est aussi dans cette dernière valeur que l'on peut placer l'idée selon laquelle l'orthographe est un moyen de paraître. Les enfants de l'enquête de Lenfant (*ibid.*), évoquent cette motivation à maîtriser l'orthographe pour « faire bonne illusion ». Mais c'est dans la thèse de Conseil (2017) que l'on trouve le propos le plus éloquent à ce titre, tenu par une personne en difficulté à l'écrit au moment de commenter une graphie particulièrement hors système :

DAN j' pense qu'on a dû avoir quelqu'un qu' a dû écrire l' français mais euh .h qu' a voulu épater toute la compagnie quoi en fait ((rises))

Caractère sacré

On a souvent souligné le caractère sacré donné à l'orthographe. À lire les propos de Durkheim sur l'analyse des faits religieux, et de la distinction sacré/profane, on mesure combien l'orthographe prescrite relève du sacré : « les choses sacrées ont une propriété bien particulière qui les distingue par un contenu des choses profanes : il s'agit d'une force anonyme et impersonnelle que leur attribuent les membres de la société » (Ledent, 2011 : 47).

Viennot *et al.* (2016) prennent cette sacralité à la lettre, analysant les propos tenus sur la féminisation par les Académiciens et leurs détracteurs en termes religieux et ecclésiastiques. Il me semble quant à moi que cette sacralisation de l'orthographe procède d'un déplacement du rapport à la langue sacrée des trois religions « du Livre », la langue de la Bible, de la Torah ou du Coran ayant été longtemps celle donnant accès à la seule vérité. Les formes orthographiques ont pris cette valeur de vérité et de sacré : le mot *est* sa forme orthographique ; la forme orthographique *est* la vérité du mot. L'orthographe prescrite incarne alors une forme d'universalisme, dont la combinaison avec des particularismes assure selon Anderson (2002) le succès des nationalismes. L'orthographe supporte ainsi l'idée d'une communauté linguistique imaginée, moins

unie par des pratiques ou même des représentations que par un désir de prendre partout une même langue de référence, ce que j'ai déjà évoqué dans la partie I.

Klinkenberg (2013 : 92) indique un autre élément qui peut aujourd'hui renforcer cette sacralité. Paradoxalement la langue est aussi donnée « *comme la chose la plus individuelle, voire la plus intime qui soit. Le dépôt de la langue ne peut donc être que plus sacré encore en ces temps de glorification de l'individualisme* ». Ce serait aussi à travers sa dimension la plus individuelle, et le culte de l'individu que l'on observerait cette sacralité. Mon expérience de rédactrice en chef m'a il est vrai parfois révélé combien la correction la plus formelle — comme par exemple l'application des recommandations de 1990 — ou le choix d'une graphie contre une autre (littéracie/littératie), y compris dans l'emploi de guillemets ou d'italiques, pouvait froisser des auteurs, et ce il me semble dans leur individualité plutôt que du fait de l'atteinte à une forme institutionnalisée ou à des normes éditoriales.

Aborder les représentations de l'orthographe, c'est aussi prolonger les différents points de vue exposés dans la partie I : l'orthographe comme système, comme norme, comme ensemble d'usages. Chacun de ces points de vue construit une image de l'objet orthographe, qui sont bien des points de vue scientifiques, mais qui sont aussi des points de vue idéologiques et sociaux. Ils véhiculent donc aussi des représentations, et ce d'autant plus qu'ils sont tenus par des locuteurs autorisés — les linguistes, les grammairiens, les spécialistes —, légitimés par leurs parcours scolaires, leurs publications, leurs parcours dans les institutions qui les emploient. Ces discours d'experts ont donc une influence sur les représentations des locuteurs en général, même si les réinterprétations leur échappent. C'est aussi ce que Klinkenberg (2013 : 95) souligne : « loin de s'opposer, discours épilinguistique commun et discours scientifique dominant ont donc partie liée ». Il n'est donc pas étonnant de retrouver dans les représentations des usagers des traits communs avec les courants linguistiques dominants : effacement du sujet, conception de la Langue comme idéal, effacement ou réduction des contextes, objectivisation et figement des identités, abstraction, minoration ou mise en périphérie de la variation, etc. On retrouve aussi l'accent mis sur le caractère systématique, logique et réglé de l'orthographe prescrite. J'en donnerai quelques illustrations dans l'étude des représentations « ordinaires » que je présente ci-dessous.

Les discours tenus sur l'orthographe montrent une grande diversité de valeurs, parfois incompatibles entre elles : il faut s'y soumettre, mais aussi la dominer ; admettre mais aussi comprendre ; apprendre et deviner. Il reste qu'elle reproduit en partie la façon avec laquelle on a défini le « bon usage » au XVII^e siècle (Ayres-Benett, Seijido, 2013 : 10) : c'est l'usage d'une classe sociale (variante diastratique : on a délibérément choisi l'usage des hommes de lettres de la cour, gens « honnêtes » contre « petit peuple »), d'une région (les autres usages sont vus comme des régionalismes), mais aussi d'une époque : les usages contemporains. On retrouve ces valeurs associées à l'orthographe : on l'associe aux élites intellectuelles et dominantes, aux usages parisiens plutôt que provinciaux, et elle continue de véhiculer une certaine moralité — qui figurait déjà dans la répartition des classes sociales, la « bonne morale » étant l'apanage des hommes libres et fortunés. On entretient une situation de diglossie. Par contre, du point de vue diachronique, elle est plutôt associée aujourd'hui aux usages des anciens

— ces grands auteurs passés à la postérité — que des modernes — la jeunesse est suspectée de ne pas la respecter assez.

II. 1.5. Représentations ordinaires

Représentations glanées chez mes étudiants

Je ne relèverai ici que quelques exemples de représentations que j'ai pu rencontrer chez mes étudiants. J'ai relevé par exemple l'idée de « piège » dès que l'on voit une irrégularité. Dans un registre voisin, une enseignante disait enseigner l'orthographe à ses élèves comme des énigmes à résoudre, les invitant à être des sorte de détectives (projet PEON). Cela souligne selon moi l'idée que l'orthographe repose sur un « génie », sur des subtilités fines, qu'elle sert d'outil de distinction des malins contre les rustres et idiots. Dans un champ assez proche, l'orthographe est associée à l'idée de clarté. Une bonne orthographe permettrait des énoncés plus clairs, moins ambigus. On a là un argument d'ordre fonctionnel : on peut le comprendre quand il s'agit de distinguer des homophones, mais il semble que cela aille bien au-delà. La notion de confort par contre s'entend comme celle d'habitude : les locuteurs se disent perturbés face à des énoncés erronés, ou lorsque la variation est possible. Mais il est difficile de ne pas y voir aussi l'influence de l'idéologie du monolinguisme, de l'unité de la langue dans son homogénéité.

J'ai rencontré aussi la représentation que l'orthographe est affaire de **politesse** : faire des erreurs c'est être impoli. J'ai exposé en partie I l'exemple des professeures de français argentines, qui me semble intéressant car il permet de fournir une véritable variable : *s'il te plaît* serait toléré (voire encouragé dans le SMS), mais quand on vouvoie on doit écrire *s'il vous plaît*. Il s'agit donc d'une variation entre un écrit « entre soi », et un écrit dans une relation hiérarchique. On retrouverait sans doute d'autres exemples de ce type dans l'écrit SMS. L'usage du point par exemple y prend une valeur discursive forte : « d'accord. » indique un accord contraint ; « d'accord » un accord sans ressentiment.

J'ai enfin mené une étude plus conséquente, bien que résolument qualitative, de représentations que j'ai qualifiées d'ordinaires, parce que ces locuteurs n'étaient ni enseignants ni « professionnels de l'écrit », ce qui est le plus souvent le cas dans les enquêtes sur les représentations de l'orthographe : étudiants, enseignants ou futurs enseignants sont largement majoritaires⁸⁶. Or les représentations de l'orthographe, et parmi elles le caractère plus ou moins favorable à l'évolution de la norme prescriptive, est lié au niveau de scolarité et à la position sociale des locuteurs (Matthey, 2013 : 113-4 par exemple). J'ai voulu donc aller enquêter auprès d'autres locuteurs.

II.1.5.1. Des représentations « ordinaires »⁸⁷

Les données exploitées pour cette étude ont été recueillies dans un contexte d'enquête tout à fait inédit pour moi, et assez rare il me semble en sociolinguistique. Plus encore, ce mode de recueil m'a longtemps semblé très problématique, ce qui explique le temps que j'ai pris pour m'atteler à l'exploitation des enregistrements. Ces

⁸⁶ À l'exception notable de Bourgain, 1990.

⁸⁷ Les éléments qui suivent sont extraits d'un texte soumis à ce jour pour publication.

données ont été obtenues en 2014, dans le cadre d'une post-enquête qualitative de l'enquête nationale INSEE IVQ 2011. Elles ont été produites et recueillies suivant un protocole très cadré, et par l'intermédiaire d'enquêteurs payés à la tâche. Pourtant, je montrerai combien ce qui m'a semblé au départ un obstacle de taille pour recueillir des propos un tant soit peu spontanés et sincères sur l'orthographe s'est révélé, au bout du compte, la condition même de leur originalité et d'une forme d'authenticité.

Enquête IVQ et post-enquête qualitative

Je présenterai en II.2 l'enquête IVQ. Retenons seulement pour l'instant que c'est une enquête nationale menée par l'INSEE sur les usages de l'écrit dans la vie quotidienne (IVQ= Information et Vie quotidienne) ; c'est une enquête « ménage », c'est-à-dire que les enquêteurs se présentent au domicile des personnes interrogées ; elle porte sur les usages de l'écrit dans la vie quotidienne des adultes (16-65 ans) ; elle rassemble des déclarations de pratiques (lecture, écriture, au travail, etc.), des données biographiques, et soumet les personnes sélectionnées à des tests de lecture, de compréhension orale et écrite, d'écriture, de calcul. Il faut retenir que l'enquête IVQ présente l'intérêt de rassembler des données nombreuses et représentatives de la diversité de la population adulte résidant en France en 2011. Cette représentativité est garantie par un tirage aléatoire de foyers en France — des adresses⁸⁸ —, puis d'un membre au sein du foyer.

Mais un autre intérêt de cette enquête est que l'INSEE propose à des chercheurs de mener des post-enquêtes qualitatives, c'est-à-dire de récupérer des adresses de personnes interrogées dans IVQ qui se sont déclarées volontaires pour une réinterrogation. Nous avons saisi cette opportunité avec Catherine Brissaud, deux doctorantes (Carole Blondel à Grenoble et Jeanne Conseil à Rouen), et avec Jean-Pierre Jeantheau (ANLCI) et avons réalisé une post-enquête en Haute Normandie et dans la région grenobloise⁸⁹. Le premier objectif était de compléter les données de l'enquête IVQ en faisant passer les tests d'écriture sous dictée à des personnes qui ne sont pas en difficulté à l'écrit, et qui n'avaient pas été soumis à cette épreuve dans IVQ. Ces données ont été présentées dans Conseil (2017) et Blondel, Brissaud, Rink (2016). Mais nous avons aussi profité de cette visite chez eux pour leur poser des questions sur l'orthographe : des questions fermées et des questions ouvertes enregistrées. C'est ce deuxième ensemble de données, issues de l'enquête normande que je présente ici.

Des locuteurs « ordinaires », et des réponses « brutes »

Nous avons donc interrogé des personnes qui :

- ont été tirées au sort par l'INSEE au sein de la population française âgée de 16 à 65 ans et résidant en France (enquête IVQ 2011) ;
- n'ont pas été considérées en difficulté à l'écrit lors des épreuves de lecture, de compréhension écrite et de dictée de mots de l'enquête IVQ 2011 ;
- ont été volontaires pour être réinterrogées ;

⁸⁸ Ce mode de sélection des enquêtés permet de les recruter auprès de presque toutes les personnes résidant en France, quelle que soit leur nationalité, leur temps de résidence, etc. Seuls sont exclus de l'enquête les détenus, les SDF et les membres de congrégations religieuses.

⁸⁹ Nous avons pour cela déposé une demande officielle, en remplissant un dossier, en respectant un calendrier précis ; elle a été acceptée après un processus de validation interne à l'INSEE.

- habitent en Haute-Normandie, et dans un périmètre choisi en fonction des enquêteurs recrutés : dans des agglomérations (Rouen, Le Havre, Evreux, etc.) et des petites ou moyennes villes du pays de Caux (Fécamp, Saint Romain... villes de 2 000 à 20 000 habitants).

La post-enquête normande a été menée par une entreprise privée (Catherine Delanoye et Associés), qui a recruté et formé les enquêteurs. Certains étaient novices, mais d'autres avaient déjà travaillé pour l'INSEE ou pour réaliser des enquêtes à domicile. Ils étaient rétribués en fonction du nombre de répondants. Certains ont réussi à obtenir plus de réponses que d'autres, mais le taux de non réponse reste relativement important (96 réponses pour 340 adresses fournies, soit un peu moins de 30% de réponses). On peut les expliquer par des déménagements, des indisponibilités ou un manque d'insistance des enquêteurs.

En dépit de ces non réponses, les personnes interrogées sont diverses, issues de milieux sociaux variés (marins, agriculteurs, comptables, médecins, etc.). L'ensemble forme une population à laquelle on a finalement assez peu accès dans le cadre des études linguistiques contemporaines. Cela apparaît aussi manifeste à l'écoute des enregistrements : on entend des prononciations « à la normande », avec un accent parfois assez marqué ; sans être une population rurale, ces accents révèlent une population provinciale, habitant parfois en bord de mer, dans des agglomérations haut-normandes plus ou moins importantes. Tout cela fait un corpus assez remarquable à mes yeux, le tirage aléatoire de départ ayant permis une relative diversité sociale. Il s'agit en tout cas de populations dont les représentations de l'orthographe n'ont pas été étudiées : le groupe RO (Dister et Moreau, 2012) a interrogé des enseignants ou futurs enseignants, Lucci et Millet (1994) ont interrogé des étudiants, des secrétaires, et des professionnels du livre, Lenfant et Le levier (*sous presse*) ont interrogé des élèves, Legeden a interrogé des étudiants (2000), etc.

Par contre cette population est plutôt âgée : la moyenne d'âge est de 52 ans. Les trois plus jeunes ont 26-27 ans, les neuf plus âgés ont plus de 65 ans⁹⁰. Cela s'explique par le fait que les enquêtes ont lieu au domicile, auprès de personnes volontaires en 2011 pour être réinterrogés : les retraités sont nettement ceux qui répondent le plus, et les plus jeunes en 2011 ont pu déménager ou ne pas s'être portés volontaires.

Le gros inconvénient de ce corpus est que ces enquêtes ont été pour la majorité réalisées par des « enquêteurs-exécutants » : quand on écoute les enregistrements, on entend parfois aussi les représentations des enquêtrices — l'une d'elles en particulier cache assez mal ses positions puristes ; elles ne rebondissent pas non plus sur les propos, ce qui nous laisse parfois frustrés de ne pas avoir davantage de développements. Il faut voir donc les propos recueillis comme des « premières » représentations, qui ne sont pas étayées ensuite.

Mais c'est en l'occurrence ce qui fait aussi leur pertinence : les propos sont certes peu développés, mais ils apparaissent comme « bruts », spontanés. Ainsi quand un locuteur répond, du tac au tac, à la question « qu'est-ce que vous pensez de l'orthographe du français ? », qu'elle est « compliquée », c'est bien là la première chose qui lui vient à l'esprit. Quand une autre personne répond d'emblée à cette question « je

⁹⁰ L'enquête IVQ a interrogé en 2011 des personnes âgées de 18 à 65 ans. En 2014, ils avaient donc tous entre 21 et 68 ans.

plains les jeunes », cela prend une valeur différente que si on l'avait relancé sur l'enseignement, les erreurs, les règles, les jeunes, etc.

Et cette spontanéité est en grande partie due au fait que les enquêteurs ne sont pas des linguistes ni des chercheurs. Ils lisent leurs questions, parfois un peu laborieusement, mettant à distance les contenus interrogés. Ils exécutent une tâche de façon un peu mécanique, si bien qu'il n'y a pas d'enjeu, pour les personnes interrogées, de satisfaire un rôle ou une image sociale, de respecter des discours attendus, de satisfaire une demande : l'enquêteur recueille, ne pense rien ni n'attend rien de particulier ; c'est tout juste parfois s'il écoute la réponse. C'est en cela assez différent de « l'enquêteur-chercheur » qui, même sans le vouloir, investit l'enquête, garde à l'esprit ses hypothèses, ses lectures, anticipe presque sur les analyses. Tout cela crée des attentes qui sont difficiles à gommer dans la situation d'enquête, en particulier dès lors qu'il y a interview : c'est ce que l'on nomme habituellement le biais de désirabilité sociale. De plus, même quand l'enquêteur-chercheur est un étudiant, il existe une hiérarchie des positions face à la norme de l'écrit : on s'attend à ce qu'il connaisse la bonne orthographe et/ou qu'il y adhère, cette « bonne orthographe » légitimant même sa position d'enquêteur-chercheur. Ce n'est pas le cas de « l'enquêteur-exécutant », qui tient moins son statut à la connaissance de la norme orthographique qu'à sa flexibilité ou à sa précarité professionnelle.

Ainsi, ce qui m'est longtemps apparu comme le gros défaut de cette enquête, et m'a fait retarder longtemps le moment de m'y plonger, s'est avéré, finalement, une condition essentielle de l'émergence et de la pertinence de ces propos, et un élément fondamental pour leur analyse et leur mise en perspective. Cela rejoint l'un des principes exposés en introduction de cette note : être chercheur c'est aussi savoir se taire, identifier les moments et lieux où nous ne sommes pas les bonnes personnes pour recueillir des données.

La séquence enregistrée

Les entretiens enregistrés sont assez courts (3 à 10 min), et viennent après une dictée de mots, et des questions fermées par questionnaire oral sur la littéracie (pratiques de lecture / écriture au quotidien). J'analyserai essentiellement ici les réponses aux deux questions suivantes :

- 1/ quels sont les trois premiers mots qui vous viennent à l'esprit pour qualifier l'orthographe ?*
- 2/ qu'est-ce que vous pensez de l'orthographe du français ?*

Plus ponctuellement, j'ai aussi relevé des propos tenus dans la suite de l'entretien, lorsqu'ils permettaient de compléter ou d'affiner la conception de l'orthographe des locuteurs. Ils étaient produits en réponse aux questions suivantes :

- 3/ Avez-vous des souvenirs de votre apprentissage de l'orthographe ?*
- 4/ Selon vous, l'orthographe est-elle facile ?*
- 5/ Avez-vous déjà eu l'occasion d'aider des personnes à apprendre l'orthographe ?*
- 6/ Que pensez-vous des gens qui font des erreurs ?*
- 7/ Quand vous écrivez, y a-t-il autre chose que l'orthographe qui vous pose problème ?*

Mon analyse s'appuie ici sur 44 entretiens recueillis en Haute-Normandie et transcrits par mes soins.

II.1.5.2. Analyses

Epreuve d'association : trois mots pour l'orthographe

Cette question est inspirée de l'enquête menée par le groupe RO (Dister, Moreau (dirs.), 2012), menée auprès d'enseignants de primaire et du secondaire. Dans cette enquête, on avait posé cette question à l'écrit, et de façon un peu différente.

Enquête RO : « *Si vous deviez qualifier l'orthographe française, quels sont les TROIS premiers mots qui vous viendraient à l'esprit (parmi, p.ex. : chinoiseries, challenge, passionnant, barbant, intéressant, utile, inutile, stimulant, facile, difficile, utile, inutile, etc.) ?* »

Cette différence de formulation peut expliquer les différences de réponses entre les deux enquêtes, mais pas entièrement. Dans le groupe RO, les réponses à cette question montrent une ambivalence chez les enseignants : l'orthographe est difficile (idée qui arrive en tête) ET intéressante (2^{ième} position) ; un très grand nombre associant ces deux critères : l'orthographe est difficile mais intéressante OU intéressante mais difficile. On y observe des nuances en fonction des lieux (francophonie du sud/ du nord), et ce résultat général n'épuise pas l'ensemble des termes qui ont été donnés. Il reste que ces deux dimensions (intérêt - difficulté) dominant. Je renvoie aux publications du groupe RO pour des détails.

Dans la présente enquête, qui je le rappelle interroge des locuteurs de toutes professions (quelques-uns seulement sont enseignants), on voit apparaître également des réponses récurrentes, qui font penser à une *rengaine*. Les 4 mots qui reviennent le plus (plus de 10 occurrences chacun) sont : *faute – conjugaison- dictée- grammaire*. 27 personnes sur les 44 ont choisi au moins un de ces mots, souvent 2. On est donc clairement dans le registre de l'école, ce que les enseignants interrogés par le groupe RO n'avaient sans doute pas besoin de souligner. Ici l'orthographe est d'abord une discipline scolaire, à côté de la conjugaison et de la grammaire, qui donne lieu à des dictées, et qui est dominée par la notion de faute. D'ailleurs, dans la suite des entretiens, on retrouve ce champ lexical de l'école : spontanément les locuteurs évoquent les accords, la conjugaison, les homonymes, le subjonctif, le conditionnel, le participe passé, le complément d'objet, etc. tout un vocabulaire entré dans l'usage courant, même chez des locuteurs qui ne sont pas enseignants et qui ont quitté l'école il y a longtemps.

Il faut y ajouter l'idée de difficulté (10 occurrences aussi si l'on réunit « difficile – difficulté – complexité – compliqué »). On retrouve cette fois l'idée avancée par les enseignants : l'orthographe est vue comme un ensemble de problèmes. Il est d'autant plus important de signaler ces réponses que cette idée est très présente dans le reste des entretiens : en particulier, 28 personnes répondent spontanément à la question **2/ qu'est-ce que vous pensez de l'orthographe du français** qu'elle est « compliquée », et 5 qu'elle est « complexe ». Sans surprise, c'est aussi ce qu'ils répondent en grande majorité quand on leur demande si l'orthographe leur semble difficile (question 4/).

Ainsi, plus des trois quarts des personnes interrogées commencent par évoquer l'idée de difficulté ou de complexité dès lors qu'on leur dit le mot orthographe. C'était déjà, je l'ai dit, le premier terme évoqué dans l'enquête du groupe RO, mais cela

apparaît ici de façon plus manifeste encore : 75% des personnes interrogées font cette association, contre 30% des enseignants interrogés par l'enquête RO.

Viennent ensuite d'autres mots qui rappellent le monde scolaire (école : 7 locuteurs) ou des termes qui laissent penser que l'on a, comme Lenfant l'a montré chez des enfants, des visions extensives/ restrictives de l'orthographe : ce mot évoque le français (même si on ne sait pas si on parle de la discipline scolaire ou de la langue), l'écriture (7), le dictionnaire (4), les mots (2), les lettres (2), les textes (2), le stylo (3).

Les dernières propositions, données chacune une seule fois, montrent un éparpillement. Elles sont plus difficiles à analyser du fait de leur apparition unique et des nombreux registres sémantiques convoqués ; elles témoignent de la grande diversité des représentations soulevées par l'orthographe, une fois posés les discours partagés :

note, notation, liaison, poème, prof, règle, relecture, sens, bien formuler, bien réviser, accord, bonne, droit, futur, indispensable, maison, erreur, chiant, communication, leçon, maman, ménage, qualité, cours, soleil, verbe, copie, connaissance, bien-être, important

Les données sont donc différentes de celles du groupe RO, dans lesquels on voyait apparaître en deuxième position le caractère intéressant. Nous avons ici des aspects positifs qui sont soulignés, mais jamais le terme « intéressant », ni dans l'épreuve d'association des trois mots ici, ni même dans le reste des entretiens. On voit certes apparaître parfois « important » et « indispensable » (une fois chacun dans les mots, une fois « important » dans les entretiens, une fois « indispensable »), mais jamais « intéressant ». Ce qualificatif semble donc réservé aux enseignants, qui investissent aussi intellectuellement et personnellement ce qu'ils enseignent.

On retiendra ici que dans les pratiques ordinaires, l'orthographe est pour commencer replacée dans le contexte des disciplines scolaires et des souvenirs d'apprentissages scolaires, et associée aux difficultés de son apprentissage.

Conceptions de l'orthographe du français

Si l'on regarde maintenant les réponses plus libres données aux questions suivantes, sous forme de réponses orales à des questions ouvertes, nous voyons apparaître de nouvelles perspectives. Je me limiterai à exposer en quelques mots mes impressions et analyses de ce corpus, en particulier au regard des autres enquêtes menées sur ce terrain des représentations de l'orthographe :

- les personnes sont moins majoritairement conservatrices que j'aurais pu le penser :
 - Plus de la moitié des locuteurs sont des « indulgents » : ils ne jugent pas les erreurs des autres, ce qu'ils justifient parfois en remarquant qu'ils en font eux-mêmes, que « ce n'est pas malpoli de faire des fautes », ou encore que « ça arrive à tout le monde ». Il y a même des locuteurs franchement décomplexés : quand on leur demande ce qu'ils pensent des personnes qui font des erreurs, l'un d'entre eux répond : « je suis le pire de ce qui se fait », et quand on demande à un autre s'il a déjà aidé des personnes à apprendre l'orthographe il répond : « il ne vaut mieux pas que j'aide quelqu'un ».
 - 13/44 (30%) sont à l'inverse des « intransigeants », qui ne tolèrent aucune erreur, jugent très négativement ceux qui en font. On entend par exemple que c'est « horrible de lire un texte avec des fautes », qu'une mauvaise orthographe est « un frein pour l'insertion professionnelle », qu'elles

résultent « d'un manque d'attention » ou de « négligence », que respecter l'orthographe est un « savoir vivre », etc.

- 7 (16%) sont des mitigés.
- 9 personnes comparent *spontanément* l'orthographe du français avec celle d'autres langues ; elle est presque toujours considérée alors comme plus compliquée, sauf une fois en comparaison de l'allemand. La connaissance à l'écrit d'autres langues nourrit ainsi des réflexions métalinguistiques. Certains racontent également avoir été confrontés à des étrangers apprenant le français, et avoir mesuré les difficultés que cela posait. Je n'ai pas trouvé ces remarques spontanées dans les autres enquêtes sur l'orthographe : ces questions de plurilinguisme, de comparaison des langues, et d'apprentissage du français comme langue seconde sont habituellement absentes des propos tenus sur l'orthographe par les locuteurs. Il faut sans doute y voir l'effet d'une valorisation de certains plurilinguismes, mais aussi la généralisation des situations de contact entre les langues, y compris écrites.
- 3 personnes évoquent la difficulté qu'ils ont d'écrire à la main : il peut s'agir d'un effet de l'écriture sur clavier et de la communication électronique. Là encore les réponses sont minoritaires mais sont intéressantes car nouvelles. C'est d'ailleurs un élément souligné par Jeanne Conseil dans sa thèse sur les illettrés (2017).
- une petite partie des locuteurs souligne que les choses ont changé, que l'orthographe était mieux maîtrisée par les générations précédentes. Mais cette idée d'un âge d'or perdu est assez rare : 4 personnes seulement peuvent être qualifiées de nostalgiques. On retrouve alors, chez ces personnes, des jugements et des arguments classiques : baisse de la qualité de l'enseignement, méthodes nouvelles moins bonnes que les précédentes, effet dévastateur des textos, etc.

Mais ce qui me semble le plus remarquable dans ce corpus, c'est qu'à côté de ces quatre locuteurs qui regrettent explicitement un âge d'or de la maîtrise de l'orthographe, quatre autres expriment à l'opposé le désir d'un changement, d'un renouveau, le sentiment que l'on est arrivé au bout d'un fonctionnement. Ces discours, là encore, me semblent moins présents dans les études sur cette question, et c'est pourquoi je m'y arrête ici. C'est le cas par exemple de cette femme qui commence par : « je plains les jeunes générations » quand on lui demande ce qu'elle pense de l'orthographe. Elle explique ensuite que maintenant qu'elle l'a apprise, elle l'entretient, mais que si elle était jeune, elle résisterait à son apprentissage. C'est le cas ensuite de cet homme qui dit : « j'aime pas bien les textos mais c'est eux [les jeunes] qui ont raison », de cet autre encore qui constate une évolution avec les SMS mais pour dire que « c'est pas plus mal finalement ». C'est le cas enfin d'une femme qui déclare que l'orthographe telle qu'elle est enseignée est pour les écrivains, qu'elle va bientôt finir par être connue des 10 % d'intellectuels, et pour les autres aura disparu, sans qu'elle n'y voie aucun regret. Ce ne sont que 4 personnes sur 44, mais leurs discours me semblent sinon nouveaux du moins à présent plus visibles et assumés, et ils représentent le même nombre que les personnes qui évoquent un âge d'or perdu.

II.1.5.3. Conclusion

Je retiendrai surtout de ce travail que les locuteurs ordinaires ne sont pas tous si conservateurs que ne le dit Sebba (2009 : 44). Mais cette remarque rejoint aussi ce qu'il souligne dans son article, à savoir combien l'attachement à la prescription et à l'autorité de l'orthographe est récent, et relève donc davantage une idéologie que d'un principe

fonctionnel. On peut donc voir dans les résultats de cette étude une évolution des idéologies, qui pourrait s'expliquer par le fait que les locuteurs du français perçoivent moins de menace à l'encontre du français, acceptant la mondialisation et le plurilinguisme comme une opportunité plutôt que comme une crainte. La variation, y compris graphique, étant par ailleurs un moyen d'expression des identités et des appartenances, on peut aussi y voir la volonté de s'inscrire à sa façon dans le monde de l'écrit, se libérant du poids des « gardiens de la culture écrite » que sont « *les poètes, les prêtres, les principaux et les professeurs, ainsi que les institutions et les symboles qu'ils créent et servent* » (Fishman, 1977, p. XVI). S'autoriser à sortir des discours attendus sur l'orthographe témoigne donc d'une façon de se dire dans la langue, sans nier les hiérarchisations sociales que l'orthographe sert, mais de façon assez décomplexée et tolérante⁹¹.

Enfin, ce constat que les conservateurs, les intransigeants face aux erreurs apparaissent dans cette enquête minoritaires invite à réfléchir sur le poids, la force des discours attendus dans ce type de questionnement : il faut, comme ici, savoir perdre le contrôle de la situation d'enquête, renoncer à participer au recueil de données, ne même pas chercher des enquêteurs qui nous ressembleraient, ou que l'on informerait de nos intentions. Cela invite à réfléchir sur ce qui explique la domination de certains discours, tenus ou attendus de certains locuteurs. Nous ajouterons que si nos locuteurs sont ici sortis de ces discours attendus, c'est peut-être aussi parce qu'ils sont plutôt âgés : ils n'ont plus à prouver leurs titres de noblesse, à justifier leur position sociale.

En d'autres termes, cette étude, bien que limitée, montre combien l'existence d'une orthographe fixe, rigide, immuable, d'un standard unique et permanent est bien le produit d'une idéologie linguistique et n'a pas de fondement linguistique (Sebba, 2009 : 46) ; elle s'avère bien une construction sociale, dans laquelle il faut savoir démêler les discours attendus et les discours ordinaires, ceux que l'on ne peut observer que dans les relations égales.

II. 1.6. Perspectives

L'étude des représentations de l'orthographe est un chantier sans fin, en particulier parce qu'elles sont dynamiques et qu'elles rendent compte de rapports entre les locuteurs, les groupes de locuteurs, les modes et les influences. Il est certain que l'explosion des usages de l'écrit via Internet et la téléphonie mobile a réorganisé les représentations de l'orthographe. Comme le souligne Coulmas (2013 : ix), on est passé d'un savoir spécialisé à un mode de communication de masse. Les tolérances me semblent à ce titre à la fois encore timides dans les discours, où l'on observe un retour de normes et une crispation sur les emblèmes nationaux ; mais en même temps plus tangibles dans des usages plus visibles et publics. Une étude de l'ensemble des usages contemporains de l'écrit, qui ne s'arrête pas à la confrontation des conversations écrites (chat, sms) avec les écrits publiés par des institutions, montrerait sans doute la réalité de représentations de l'orthographe, qui admettent une variation au moins stylistique, dans

⁹¹ En témoigne aussi, à un tout au niveau, le succès du spectacle *La convivialité* (2016), dont les auteurs Jérôme Piron et Arnaud Hoedt ont publié le 3/09/2018 une tribune dans la presse (*Libération*) appelant à la réforme de la règle de l'accord du participe passé, et reprenant les propositions d'Erofa ou de Legros (2013).

une configuration de type diglossique écrite. Mais les représentations « ordinaires » que j'ai décrites laissent penser que les frontières entre les variétés ne sont pas les mêmes pour tous, et pas si définies.

Mais c'est sans doute dans l'étude de la variation écrite et de son évaluation que je souhaiterais le plus consacrer mes recherches, pour continuer de dégager cet « imaginaire collectif » à l'œuvre dans l'écrit. Il pourrait s'agir de poursuivre le travail sur les graphies inventées, mais aussi de confronter les locuteurs, natifs ou non du français, à des variantes graphiques et de recueillir leurs discours, comme a commencé à le faire Jeanne Conseil dans sa thèse (2017). Ce serait dans les deux cas le moyen de faire se rejoindre l'étude des représentations et des imaginaires avec l'étude de la variation orthographique.

II. 2. L'orthographe des illettrés

II. 2.1. Contexte idéologique et social : émergence de la notion d'illettrisme

Centration sur l'écrit

Je l'ai dit en première partie, l'écriture *consacre* une variété de langue. Les langues sans écritures sont vues comme des langues « sans grammaire » ; on y fait figurer les patois, les argots, et les dialectes (Telep, 2017 : 31). Cette importance donnée à l'écrit fonde depuis des siècles la distinction entre « monde civilisé » et « monde sauvage », de même qu'elle continue de distinguer histoire et préhistoire⁹². Pour les langues qui sont écrites, l'écrit constitue par ailleurs la forme de référence, une forme « haute » de la langue, que ce soit du point de vue de la syntaxe, de la morphologie, du lexique, de la phonologie rendue par la phonographie. Mais il faudrait encore distinguer différents types d'écrits : l'écrit littéraire est la forme la plus haute, et parmi les formes « basses » se trouvent les écrits les plus fonctionnels : modes d'emploi, listes de courses, prises de notes, etc. Nous l'avons dit aussi, l'écrit recouvre dans le discours commun toute la langue :

« pour le sens commun, ce sont les formes recommandées à l'écrit qui constituent le « français », tandis que les formes de la conversation quotidienne ne bénéficient que d'un statut minimal (ce n'est pas vraiment du français) ou déprécié, voire d'aucun statut qui le rende clairement dénommable » (Bourgain, 1990 : 96).

Ces représentations soutiennent la façon avec laquelle on conçoit dans les sociétés occidentales les locuteurs « analphabètes » et « illettrés ».

Penser l'illettrisme

La question de l'illettrisme offre une belle illustration de la difficulté que l'on a encore aujourd'hui à penser la marginalité sociale. Elle invite à ce titre à quelques analogies avec les travaux en sociologie portant sur les déshérités, les pauvres, les exclus, les disqualifiés, etc. Et l'on constatera à lire ces travaux pourtant anciens combien on a du mal à rompre avec des approches naturalistes ou essentialistes, « encore en vogue dans les débats scientifiques et politiques actuels et toujours enracinés profondément dans la sociologie spontanée » (Paugam et Schultheis, 1998 : 1). Les débats sur l'illettrisme, tels que présentés par Lahire (1999, 2006), n'échappent donc pas, on le verra, à la tendance à rechercher des critères positifs de définition de l'illettrisme ou des moyens de « diagnostiquer » l'illettrisme. Ils ne prennent que rarement en compte le fait que l'on n'est jamais illettré que par rapport à des lettrés, au sein d'une société organisée, qui fabrique frontières, distinctions et différences. L'illettrisme n'est d'ailleurs pas le produit des illettrés, mais des lettrés, il s'agit toujours d'une hétérodésignation, c'est-à-

⁹² Cette distinction reste d'ailleurs opératoire dans l'organisation des disciplines, en France du moins : on n'enseigne pas la préhistoire dans le secondaire car ce n'est pas de l'histoire ; la paléontologie ne s'enseigne pas à l'université dans les départements d'histoire. Si l'on s'y tient, la préhistoire aurait duré jusqu'au XX^e siècle pour les populations n'ayant jamais connu l'écriture (ex. : les inuits).

dire d'une certaine forme de violence identitaire sur les personnes qu'il désigne. L'existence même du terme d'illettré / illettrisme est d'abord la manifestation d'une organisation sociale.

Elle est d'ailleurs relativement récente ; et même si elle s'inscrit dans une longue histoire culturelle du rapport à l'écrit dans le monde occidental, elle n'en reste pas moins conjoncturelle, et le produit d'une idéologie. À ce titre, je retiens les conceptions théoriques de Simmel (1908) et de ceux qui ont contribué à diffuser son œuvre 90 ans après en France, qui développent le paradigme des « interdépendances sociales » et pensent le social de manière relationnelle (Paugam et Schultheis, 1998 : 5).

Alphabétisation et maîtrise de l'écrit

Si on ne regarde que la question de l'orthographe, jusqu'au XVIII^e siècle il n'était question que de lire, et de recopier (Chervel, 2011, 2008 ; Ferreiro, 2002 : 5). Aujourd'hui, écrire est bien plus que recopier : cela implique de maîtriser les règles orthographiques. Le passage d'analphabète (qui ne connaît pas l'alphabet) à illettré (qui n'est pas en mesure de communiquer par écrit) témoigne de cette évolution conséquente des attendus en matière de maîtrise de l'écrit. Alphabétiser aujourd'hui est bien plus qu'enseigner un alphabet (Calvet, 1996 : 9), c'est acculturer à l'écrit, ce qui implique toujours en occident acculturer à l'école, à ses codes, à ses variétés de langue, à ses discours, à son organisation et à sa représentation du savoir (Rochex, Crinion (dir.), 2011 par exemple). Personne ne conçoit au passage l'apprentissage de l'écrit hors de la scolarisation, si bien qu'être alphabétisé c'est forcément être passé par l'institution scolaire. C'est ce dont témoignent les définitions officielles de ces deux notions (Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, site internet) :

Illettrisme : On parle d'illettrisme pour des personnes qui, après avoir été scolarisées en France, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base, pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante. Il s'agit pour elles de réapprendre, de renouer avec la culture de l'écrit, avec les formations de base, dans le cadre de la politique de lutte contre l'illettrisme.

Analphabétisme : On parle d'analphabétisme pour désigner des personnes qui n'ont jamais été scolarisées. Il s'agit pour elles d'entrer dans un premier niveau d'apprentissage.

On notera au passage que l'on ne peut être qualifié d'illettré dans une langue que si l'on a été scolarisé dans cette langue — et même en France, pour la mesure de l'illettrisme en France. Ces conceptions de l'illettrisme et de l'analphabétisme ne sont pas universelles : elles ont émergé en France dans les années 1980, et un examen des enquêtes de mesure de l'analphabétisme montre la diversité des définitions de ce qu'est que lire et écrire (Mingat *et al.*, 2013). Ce changement de regard sur l'écrit — mais aussi sur l'orthographe — tient aussi aux travaux sur la littéracie : l'écrit n'est plus une technique, une compétence cognitive que l'on acquiert ou pas, mais une pratique sociale et culturelle (Bélisle et Bourdon, 2006 ; Sebba, 2009 : 36 ; Coulmas, 2013), tout comme les surfaces qu'il occupe :

« L'écrit n'existe que dans la culture ; l'écrit est une réalisation culturelle qui se manifeste sur des surfaces qui sont, à leur tour, des objets culturels porteurs de noms précis : livre, journal, enveloppe, cahier, agenda, calendrier... sans oublier les écrans. » (Ferreiro, 2002 : 5).

Le fait que l'on voie dans l'illettrisme un *problème social*, contre lequel il faut lutter par une politique publique est également relativement récent, et résulte d'une conception socio-centrée de la société (Lahire, 1999) : on n'imagine ni intelligence ni expression ni développement hors de la connaissance de l'écrit. Cette valorisation des lettrés est pourtant ancienne, qui établissait une hiérarchie sociale — à commencer pendant longtemps par un inégal accès à son apprentissage. Mais ce n'est que récemment que l'on en a fait une « compétence de base », et qu'on ne l'a donc pas limitée à de l'encodage/ décodage, mais que l'on y intègre la capacité à « fonctionner par écrit » dans la vie quotidienne, au travail, telle que transmise exclusivement par l'école de type occidental⁹³, etc. Une des principales critiques faites d'ailleurs aux études mesurant la baisse du niveau orthographique est de rappeler combien les attendus scolaires et sociaux ont changé, depuis le XIX^e mais aussi depuis les années 1960 ou 1970. L'idée de compétence de base tient aussi au fait que l'écrit est devenu omniprésent : il est peu de situations dans le monde où l'homme grandit sans contact avec l'écrit (Coulmas, 2013). La définition d'une norme de « fonctionnement par écrit » et son statut de « savoir de base », son caractère indispensable sont présentés comme universels. Ils résultent d'une « réduction du social au scolaire » (Lahire, 2006 : 36). Ils invitent d'autant plus à une analyse en termes politiques et idéologiques.

Pour autant, les politiques publiques de lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme ne sont pas homogènes, et mettent en œuvre sur le terrain des conceptions variables, dont Hauteœur (2006) rappelle l'histoire. Leclercq (2003, 2014) décrit elle aussi le champ de la formation « compétences de base », qui consiste à former les adultes en situation d'illettrisme ou en difficulté à l'écrit. Elle distingue trois conceptions des difficultés des adultes à l'écrit : déficitaire, compréhensive, managériale : « *Plus ou moins dominants, selon les pays et les périodes historiques, les trois modèles se juxtaposent ou s'enchevêtrent, inspirant des pratiques de formation contrastées, voire contradictoires* » (Leclercq, 2003).

Stigmatisation sociale de l'illettrisme et de la faute d'orthographe

C'est Lahire (1999, 2006) qui a le plus critiqué le rapport social et culturel entretenu aux illettrés, dénonçant le sociocentrisme et les différents maux que les discours tenus sur l'illettrisme convoquent. L'illettrisme est une des manifestations de la stigmatisation de la pauvreté et de la culture populaire : « *l'analphabétisme n'est rien d'autre qu'un montage méprisant à l'égard des savoirs et des savoir-faire des parias* » (Hauteœur, 2006 : 106). C'est une des manifestations du « génocide de la classe populaire » dont Pasolini (1975) nous disait qu'il était déjà achevé dans les années 1970 : « *La culture des classes subalternes n'existe (presque) plus : seule existe l'économie des classes subalternes* ». Cette stigmatisation est d'autant plus forte que la majorité de la population est lettrée, mais aussi que l'on a assisté à une homogénéisation linguistique de la société (Gadet, 2007 : 161). Les différences sont nettement plus envisagées comme des marginalités, comme des critères de déclassement (Hauteœur, 2006 : 100). L'individualisme augmente en outre la culpabilisation individuelle. En développant l'accès à la scolarisation, on crée une pression plus forte sur ceux qui n'en ressortent pas lettrés. L'émergence de la question de l'illettrisme dans les années 1980 correspond en

⁹³ L'école coranique par exemple entretient un autre rapport à l'écrit [8 : 58].

outre à la définition à la même période de « nouveaux pauvres » (Paugam, 2009) : travailleurs précaires, chômeurs nés de parents chômeurs, etc. et à la prise de conscience de ce que la scolarisation et les politiques sociales laisse de côté une partie de la population.

Bourgain montre, à l'appui de discours sur la norme tenus par des locuteurs issus de cinq groupes professionnels distincts (ouvriers, techniciens, employés, agents administratifs et cadres), combien l'erreur d'orthographe constitue « l'indice préférentiel des formes stigmatisables » (1990 : 96). Elle note également que la faute pour les ouvriers manuels « *dénoncerait chez le scripteur tout à la fois son incapacité à maîtriser des savoirs qui ont fait l'objet d'un enseignement dit « élémentaire » et son incapacité à faire fructifier la dépense sociale correspondant à cet enseignement — le scripteur l'a dilapidé ou le néglige* » (*op. cit.* : 85). De là l'évaluation conjointe d'une déficience cognitive, d'une dissidence morale (il « néglige ») et d'une culpabilisation sociale — on a gaspillé pour lui de l'argent public. Ces trois formes de stigmatisation me semblent éclairantes pour décrire les formes de culpabilisation — et de culpabilité — des personnes en difficulté avec l'orthographe, et plus largement avec l'écrit :

- elles sont jugées limitées dans leurs capacités cognitives : leur faible maîtrise de l'écrit les disqualifie aussi dans un grand nombre de savoir faire pourtant indépendants ; l'échec traduit pour certains une *pathologie* (ce que dénonce par exemple Ferreiro, 2002 : 48) ;
- elles sont suspectes de déviance sociale, et d'une personnalité peu avantageuse : paresse, égocentrisme, dilettantisme, associés à divers maux sociaux plus ou moins explicites : alcoolisme et/ou addictions, violence, mauvaise éducation des enfants, et même extrémismes politiques (voir Lahire, 1999) ou fanatismes religieux, etc.
- elles sont un coût pour la société : par l'éducation dont elles n'ont pas su/voulu faire avantage, par leur inutilité sociale.

On retrouve ici des représentations largement partagées avec la vision de la pauvreté (Paugam, 2009). C'est dire que la mauvaise orthographe est interprétée comme une difficulté à l'écrit en général, elle-même interprétée comme la manifestation d'une marginalité sociale.

Les autres groupes professionnels (techniciens, administratifs) dont Bourgain (1990) étudie les propos sur la norme ne contredisent pas cette triple évaluation, mais insistent peut-être plus sur les défauts de personnalité : la paresse, la négligence, la désinvolture (*op. cit.* : 89). Klinkenberg (2013 : 89), à l'appui de l'examen de réactions des lecteurs suite à l'un des nombreux rejaillissements de la réforme de l'orthographe de 1990, souligne le lien établi régulièrement entre faute d'orthographe et dissidence morale ou légale : « *on s'avise aisément que la faute est un indice qui dénonce infailliblement les escrocs, les provocateurs en politique, les marchands de sexe, les spammeurs et même les régicides...* ». Il cite alors différents extraits d'articles qui soulignent la présence de fautes d'orthographe dans des textes rédigés par différents criminels ou personnalités douteuses. Il insiste en note combien il s'agit ici d'un indice d'indignité aggravant, souvent l'argument final, mais qu'il n'en constitue jamais la seule marque.

La faute d'orthographe, et donc la difficulté à l'écrit qu'on en déduit souvent, est toutefois diversement interprétée selon les locuteurs qui la produisent : un cadre qui produit un écrit fautif peut être suspecté d'une dissidence morale, mais moins souvent

d'avoir dilapidé l'argent public — il œuvre aujourd'hui de par sa fonction à l'enrichissement social — ; on le suppose moins volontiers idiot — sans quoi il ne serait pas arrivé à cette position sociale. À l'inverse, le chômeur cumulera tous les traits : amoralité, bêtise, charge pour la société.

L'orthographe vue comme un problème

Il est très courant de présenter l'orthographe comme une difficulté ou un problème, y compris chez les spécialistes⁹⁴ : c'est ce qu'indiquent les études qui montrent que le niveau baisse de façon continue depuis plusieurs décennies (Chervel et Manesse, 1989 ; Manesse et Cogis, 2007 ; études de la DEPP, 2016 ; et études PISA). Elle est aussi un problème dans la mesure où personne ne la connaît entièrement (Benveniste et Chervel, 1969 : 18). C'est loin d'être un fait nouveau. Benveniste et Chervel notaient déjà en 1969 qu'il y avait toujours eu un « problème de l'orthographe », qui tient aussi, selon eux, aux rapports entre générations : les lettrés, qui ont sué à 10 ans sur l'orthographe, considèrent qu'il est normal et sain que leurs fils et filles suent à leur tour — de la même manière, nous disent les auteurs, que les mères critiquent l'accouchement sans douleur qu'elles n'ont pas connu, et que les pères se félicitent de voir leurs fils « faire leurs classes » au service militaire.

Mais l'orthographe constitue aussi un « problème » pour les linguistes, parce qu'elle devrait changer, au fur et mesure de l'évolution de la langue et des usages de l'écrit. Or elle n'a pas bougé depuis 1740. À ce titre, on peut dire d'elle, comme le font Benveniste et Chervel (1969), mais aussi le collectif Erofa (Gruaz *et al.*, 2012), qu'elle n'est pas satisfaisante, alors que d'autres le sont davantage — l'italien ou l'espagnol par exemple.

Demande sociale croissante en matière d'orthographe

Comme le rappellent Brissaud, Cogis et Peret (2013 : 162), la demande sociale en matière de maîtrise de l'écrit, et tout particulièrement en matière d'orthographe, a encore augmenté en France ces dernières années. Elles y voient la conséquence de la transformation des activités socioéconomiques et des relations de travail, dans lesquelles l'écrit, en particulier numérique, est plus important que jamais. On retrouve le processus de tertiarisation de la société et la place qu'a pris l'administration depuis le XIX^e siècle (cf. I.5). Elles ajoutent qu'un décret paru en 2006 affirme que les élèves doivent à présent savoir orthographier en fin de primaire y compris « dans les écrits spontanés », ce qui traduit pour elles un niveau d'exigence « qui s'est considérablement accru » — alors même, au passage, que le temps consacré à l'apprentissage de l'orthographe en primaire a quant à lui diminué.

Langue et insertion

On assiste depuis plusieurs années à la mise en avant des pratiques langagières comme indicateurs permettant de mesurer l'insertion sociale. En insistant sur la dimension

⁹⁴ En témoigne par exemple la toute 1^{ière} phrase de l'introduction de Brissaud, Jaffré, Pellat (2008 : 7) : « En France, comme dans d'autres pays d'ailleurs, l'orthographe continue de poser de nombreux problèmes aux usagers et spécialement à ceux qui souhaitent la maîtriser ».

langagière de la socialisation, en particulier pour les populations immigrées, les sociolinguistes ont largement souligné les liens forts entre insertion sociale et pratiques langagières. Mais ils ont aussi montré la complexité des relations entre langue et insertion (Leconte (dir.), 2016), tant du fait de la difficile mesure de ce qu'est l'insertion que du fait de ce que l'on entend par langue(s). L'instrumentation de la langue comme mesure de l'insertion se fait ainsi par une double réduction : réduction de ce qu'est l'insertion sociale ; réduction de ce qu'est une langue :

- insertion sociale réduite à l'emploi et à la consommation

On mesure aujourd'hui le plus souvent l'insertion sociale par le fait d'avoir un emploi ; quel que soit le type d'emploi, quelle que soit son adéquation avec la formation initiale. On ne tient jamais compte du réseau social des personnes (familles, amis, etc.), de la fréquence de leurs interactions, de leurs activités hors emploi, des pratiques de solidarité, de loisir, d'investissement dans des collectivités, de vie associative, etc.

Au moment de craindre pour l'insertion dans l'emploi des personnes en situation d'illettrisme, on ne tient pas compte non plus de l'importance de l'écrit, et du type d'écrit en usage dans l'activité professionnelle des personnes. Or le lien entre langage et travail est plus complexe qu'une simple maîtrise du lire-écrire (Boutet, 2001 ; Hauteceœur, 2006). En particulier, les transformations du monde du travail « rendent remarquablement complexe la question de la valeur de la compétence de communication sur les marchés sur travail et de l'école » (Lambert et Veillard, 2017 : 52). Ces travaux invitent à interroger plus que jamais le lien établi entre maîtrise du lire-écrire et productivité : lire et écrire quoi ? avec quelle « efficacité » ? Il s'agit de compétences complexes à identifier, et ne pouvant être réduites à lire-écrire-comprendre. Une analyse telle celle de Lambert et Veillard (2017) y contribue, qui porte sur la place qu'occupent les activités langagières littéraciées dans un atelier de formation à la mécanique automobile. Par ailleurs, ces auteurs soulignent combien même dans la formation professionnelle, ce n'est pas tant la maîtrise du lire-écrire qui importe, que tout ce que cela suppose de savoir-faire développés pour son apprentissage et sa fréquentation, que tout ce qui relève donc d'une culture associée à cet écrit.

Bastyns (2012) a dénoncé combien malgré cela la question de l'emploi motivait à elle seule les tests de mesure des compétences à l'écrit des adultes dans les sociétés occidentales :

« ces enquêtes concernent exclusivement la population active, mais il faut ajouter qu'elles concernent surtout la compétitivité de celle-ci sur le marché international. (...) Les pays ou régions participant aux enquêtes de l'OCDE jouent dans la cour des grands en matière de compétitivité économique à l'échelle mondiale, et l'enjeu majeur de ces études est de donner aux États concernés les outils pour se maintenir dans ce carré très select. »

Dans cette conception, l'individu est clairement envisagé comme un acteur, et non comme un sujet. Giust-Desprairies (2009) défend quant à elle la seconde perspective :

« pour faire place au sujet dans l'acteur et dans les processus sociaux, il importe de se représenter l'individu impliqué dans sa parole et son expérience, au travers d'une dynamique, en dépit, ou du fait même, de ses entraves, ses conflits, ses illusions, ses contraintes, ses méconnaissances et ses divisions. »

Il s'agit bien ici d'une position éthique plus qu'épistémologique (Enriquez, 2009 : 10). Elle conduit à se demander, dans notre cas, ce que les sujets ressentent effectivement comme une difficulté à l'écrit, comme un défaut de compétence qui les priverait d'une liberté au quotidien, qui freinerait leur insertion sociale : les notions d'insertion et de difficulté à l'écrit ne devraient pas être imposées par une institution, mais construites avec les sujets. Cela doit nous conduire aussi à inventer les critères de mesure de l'insertion sociale [20** : 307], qui ne peut être réduite au seul fait d'avoir un emploi ; de même il faut inventer les outils de mesure des pratiques langagières, qui prennent en compte le plurilinguisme et le plurilectalisme des individus, leurs pratiques diverses tant à l'oral qu'à l'écrit, y compris ce que certaines voient comme des stratégies de contournement — souvent étudiées comme telles pour les illettrés — mais qui sont aussi autant d'adaptations aux contextes, de capacités à utiliser l'ensemble de ses ressources langagières et sociales.

Enfin, il faut souligner que les résultats de l'enquête eux-mêmes montrent qu'il n'y a aucune systématisme entre difficultés à l'écrit et chômage [21** : 306] : la moitié des personnes en difficulté a un emploi. Par contre, on observe dans la distribution des réponses une stratification sociale, et le cumul fréquent de caractéristiques socialement déclassantes telles que le niveau d'emploi, le genre, le faible niveau de scolarisation, de revenus, et le fait de ne pas être scolarisé en France. Si l'on regarde les populations non scolarisées en France, on observe que le fait d'avoir été scolarisé en français augmente les compétences à l'écrit en français, mais on n'observe pas pour les autres d'effets du type de langue (romane/ non romane) : c'est davantage le type de populations qui émigrent, les conditions sociales de la migration et de la socialisation en France qui importent.

- langues-systèmes

Dans les discours publics tenus sur l'illettrisme, il est remarquable que l'on ne discute pas vraiment de ce qu'est une langue ni de ce que serait sa maîtrise à l'écrit. On présente plutôt un certain nombre de situations de parole qui génèrent des problèmes de communication ou des problèmes sociaux : comprendre une publicité, savoir lire une ordonnance, prendre connaissance d'une information dans le cahier de son enfant, remplir un formulaire, passer son permis de conduire, lire une notice d'utilisation ou l'emballage d'un produit, etc., autant de « fictions » dénoncées par Lahire (2006 : 42). Tous ces exemples montrent que la langue est ici réduite à un échange d'informations, ce qui renvoie à une conception étroite de la communication (voir partie I). On fait aussi, comme le rappelle très justement Lahire (*ibid.*), comme si les individus étaient toujours seuls face à des textes, qu'ils ne tenaient pas compte des contextes qui les informent. On oublie que le principe de solidarité fonde bien plus l'histoire de l'humanité que celui d'autonomie.

On verra que l'on distingue selon les tests des types de compétences : compréhension orale, compréhension écrite, lecture (oralisation), écriture sous dictée, ce qui contribue aussi à compartimenter les connaissances langagières, à penser que l'on peut évaluer indépendamment la connaissance de l'orthographe et l'extraction d'information, puis que l'on additionne les résultats à ces tests pour obtenir un niveau de compétence à l'écrit. Cela prolonge mes réflexions menées à partir des tests d'entrée à l'université [4**], ou plus récemment de l'enquête IVQ [19] (voir ci-dessous). Il n'est

jamais non plus question que d'une langue, celle dans laquelle on mesure la compétence écrite, sans se demander si d'autres langues sont connues à l'écrit (ce que remarquait aussi Ferreiro, 2002 : 9).

Certains travaux en linguistique ont d'ailleurs pu contribuer à opérer cette réduction de la langue à une liste d'usages. Je pense en particulier aux travaux sur certaines communautés immigrées, qui ont élargi la vision de ce qu'était la pratique d'une langue, en distinguant les situations de parole, les interlocuteurs, les lieux, le sens des interactions, etc. C'est ce que j'ai fait moi-même dans [5]. Mais nous n'avons pas assez exploré la variation des pratiques des langues. Lorsque nous demandions par exemple dans quelles langues l'enfant s'adressait à son père, nous nous sommes contentés d'ajouter comme réponse « les deux » (langue d'origine et français), mais sans interroger les variétés de langues en présence. C'est ce qu'a tenté Rapatel dans son mémoire mené dans une classe d'accueil (2011, voir CV), à travers une étude de la connaissance chez les enfants de variétés situationnelles de leurs différentes langues, et de leur rapport à la variation dans leurs différentes langues. C'est aussi une des variables que nous avons dégagé avec F. Leconte [8] pour décrire le plurilinguisme des adolescents. Mais il y aurait encore beaucoup à faire, et ce travail me semble d'autant plus important dans le contexte actuel d'instrumentation des langues dans les politiques migratoires, économiques et sociales.

II. 2.2. Mesures de l'illettrisme

« le réflexe spontané lorsque l'on se penche sur la question de la pauvreté est de commencer par définir qui sont les pauvres afin de les compter, d'étudier comment ils vivent et d'analyser l'évolution de leur situation dans le temps. Les économistes et les statisticiens de la pauvreté ont toujours cherché à donner une définition substantialiste de ce phénomène ».
(Paugam et Schultheis, 1998 : 13)

L'illettrisme n'échappe pas à ce constat fait ici pour les pauvres : il donne lieu dès le départ à la définition de critères d'évaluation des compétences à l'écrit des adultes et à la mesure du nombre de personnes en situation d'illettrisme. Cela peut présenter un intérêt pour repérer des situations langagières qui excluent des locuteurs de certaines situations. Les procédures administratives en particulier ont explosé, qui reposent exclusivement sur le traitement et la gestion d'informations écrites, au point que l'exercice d'un grand nombre de droits repose sur l'idée implicite que nous sommes égaux devant l'accès à l'information écrite. Mais si le rapport Le Paon (2016) préconise ici une réforme du langage administratif, jusqu'ici on a plutôt mené des politiques de formation des personnes en difficulté plutôt que de transformation des procédures écrites. C'est là encore un choix politique : dans la ville de Mexico les stations de métro sont représentées sur les plans des lignes de métro par des dessins, pour tenir compte des mexicains illettrés ou analphabètes.

Quand on regarde les enquêtes mesurant l'illettrisme, on constate assez vite qu'il s'agit moins toutefois de repérer ce qui pourrait faire obstacle à l'exercice de droits que de repérer des niveaux de maîtrise de l'écrit. Ces critères renvoient chaque fois à une vision des illettrés comme étant « en défaut de », « en deçà de ». Si l'ANLCI mène une campagne intense visant à « changer de regard sur l'illettrisme », il faut reconnaître que

les personnes dites en situation d'illettrisme sont par ailleurs toujours définies comme une population « en déficit » par rapport à une normalité que personne n'explique, et qui relève sans doute d'un fantasme. Là encore ce mode de définition rejoint les travaux sur la pauvreté.

En particulier, cette tendance à chercher des critères de définition ne permet pas de comprendre les relations sociales qui existent au sein de la société, comprise comme un tout (Paugam et Schultheis : 14). Cela tend aussi à figer les critères de catégorisation des illettrés, qui ne doivent toujours être que relatifs, qui fluctuent en fonction des pratiques littéraciques, restent toujours arbitraires. Ce qui devrait définir les illettrés, c'est donc l'attitude de la société à leur égard, les propositions qui leur sont faites de remédiation. Cela inviterait donc, comme Simmel le fait dans son étude de la pauvreté, à ne pas prendre pour objet d'étude ceux qui selon les critères IVQ sont illettrés, en référence au seuil fixé par ces enquêtes, mais ceux qui font l'objet d'une politique de formation, qu'ils en bénéficient ou qu'ils remplissent les critères pour en bénéficier : pour Simmel ce sont les relations d'assistance qui définissent les pauvres. Les illettrés ne devraient dès lors plus être définis à partir de leurs niveaux de compétences, mais à partir des politiques publiques les visant. Cette définition par la *relation* que la société entretient à leur égard implique qu'il en font bien partie. Ils en ont même un rôle essentiel : ils servent de régulateur social à deux titres :

1) Le diagnostic d'illettrisme régule la diversité sociale : il l'interprète, l'organise. L'illettrisme touche toutes les classes sociales, et renvoie donc à une très grande hétérogénéité sociale. Les illettrés ne peuvent à se titre former un groupe social parce qu'ils appartiennent déjà à des catégories sociales diverses : ils sont ouvriers, retraités, artisans ou commerçants, chômeurs ou même cadres (4 % des cadres sont concernés). En appliquant ce critère de « maîtrise de l'écrit », on opère une distinction qui ne recoupe aucun des regroupements sociaux habituellement convoqués pour décrire la diversité sociale (réseaux, familles, CSP, âge, sexe, lieu d'habitat, niveau de revenu, origines sociales, etc.). Faire de la sociologie des illettrés revient donc surtout à faire la sociologie de la place de l'écrit au sein de la société (Lahire, 1999, 2006).

2) les politiques de remédiation, de soutien, d'accompagnement servent surtout à gérer, encadrer cette diversité sociale. Simmel insiste sur le fait que l'assistance aux pauvres est surtout faite pour le bénéfice qu'en retirent les riches, en termes de réduction de la culpabilité, de paix sociale, et d'exercice de la domination. Les illettrés comme les pauvres deviennent *redevables*, ce qui renforce encore la domination des lettrés.

Ce type d'analyse s'avère fertile pour décrire l'émergence de la catégorie des illettrés : le rapport nouveau qu'elle introduit face à ce qui est identifié comme « une difficulté à l'écrit » participe plus largement du rapport à l'hétérogénéité linguistique. Il y aurait donc à s'interroger sur les analogies entre le diagnostic d'illettrisme, qui porte un regard normalisant sinon normatif, homogénéisant, et culpabilisant envers une forme de diversité linguistique, et les rapports entretenus longtemps avec les langues régionales et de l'immigration.

L'analyse des discours tenus sur l'illettrisme et des politiques publiques en la matière mériterait ici des développements, à l'appui je l'ai dit des travaux sur la pauvreté et sur une sociologie de l'écrit, mais aussi sur la stigmatisation sociale, la minoration et l'insécurisation. Il est remarquable à ce titre d'observer des discours

mêlant bienveillance et hostilité, dans une ambiguïté qui n'est pas sans rappeler celle des discours sexistes décrits par Dardenne⁹⁵. On pourrait sans doute aussi analyser ces discours tenus sur l'illettrisme à partir des politiques des Uns délogées par Landowski : lutter contre l'illettrisme consiste en quelque sorte à ramener les « ours » à des « snobs ».

Il est remarquable également que la lutte contre l'illettrisme est avancée comme un progrès non discuté. Or nous dit Weber (dans Guinchard, 2006 : 125), « *la méthode scientifique de traiter les jugements de valeur ne saurait pas seulement se borner à comprendre et à faire revivre les buts voulus et les idéaux qui leur servent de fondements, elle se propose de nous apprendre également à porter un jugement « critique » sur eux* ». En l'occurrence, la lutte contre l'illettrisme relève d'une valeur de *civilisation* portée donc par des *conceptions du monde* elles mêmes déterminées le plus souvent par des « intérêts de classe ». Elle résulte aussi, on l'a dit avec Lahire, d'un sociocentrisme, déjà dénoncé par Vico à travers la dénonciation de la vanité des chercheurs et des érudits, qui ne conçoivent les autres — ceux appartenant à d'autres cultures ou à d'autres époques— qu'à partir de leurs propres règles et coutumes.

Il faudrait enfin examiner les formes de résistance des populations concernées. Aucune politique d'acculturation ne se fait sans résistance et sans syncrétismes (voir par exemple Wachtel (1971 : 49) qui décrit la résistance des Indiens du Pérou à la colonisation).

II.2.2.1. Enquêtes internationales

Les premières mesures des compétences à l'écrit ont consisté en des recensements des taux d'alphabétisation dans le monde. Pour certaines régions du monde comme l'Afrique, ce sont toujours les seuls chiffres qui sont avancés, si bien que la notion d'illettrisme distingue aussi les pays développés des autres, qui ne mesurent que l'analphabétisme. Nous pouvons nous appuyer sur l'article de Mingat, Ndem et Seurat (2013) pour présenter le contexte dans lequel ces mesures de l'alphabétisation sont faites. L'analphabétisme est mesuré en Afrique selon trois méthodes :

- La déclaration des enquêtés lors d'un recensement ou d'une autre enquête ;
- L'évaluation par un tiers, le plus souvent le chef de famille, qui indique le niveau d'alphabétisation des membres de sa famille ;
- Le nombre d'années de scolarisation. C'est d'ailleurs ainsi que l'on mesurait l'analphabétisme en Occident avant l'enquête IALS en 1994. On choisit ici souvent le critère d'une scolarisation primaire terminée pour considérer qu'une personne est alphabétisée. Mais on sait que cela ne suffit pas : encore faut-il que cette alphabétisation soit durable. C'est pourquoi l'Unesco a abandonné ce critère.

On conçoit aisément les difficultés pour comparer les chiffres entre eux. En fait, la définition même de l'analphabétisme n'est pas uniforme. Pour certains cela concerne des personnes qui ne savent pas lire, pour d'autres, les analphabètes sont ceux qui ne savent pas signer de leur nom ou écrire une courte lettre et lire la réponse. Mais surtout, dans la majorité des cas, les pays fournissent leur taux d'analphabétisme sans dire ce qu'ils entendent par là. Et pourtant, malgré toutes ces réserves que ces chiffres continuent à être utilisés.

⁹⁵ « Être à la fois hostile et bienveillant est d'une efficacité redoutable pour maintenir un groupe dans son état de subordination » Benoit Dardenne (Psychologie sociale, université de Liège)

Dans plusieurs pays, ces réserves ont conduit à réaliser des « enquêtes de ménages ». Ces enquêtes servent pour étudier le niveau de vie, la démographie ou l'accès à la santé des personnes, mais intègrent aussi des questions liées à l'analphabétisme ou au niveau scolaire. On trouve là encore une hétérogénéité de conceptions de la lecture, mais la tendance, menée par les statistiques canadiennes, est d'intégrer une mesure de la compréhension de textes suivis, de textes schématiques, de textes au contenu quantitatif, de numérisation, de résolution de problèmes et la connaissance et l'utilisation des TIC.

On retiendra quelques conclusions de ces expériences de mesure :

- L'alphabétisme/analphabétisme n'est pas une caractéristique binaire mais doit être évaluée au moyen d'un continuum (savoir plus ou moins bien lire/écrire) ; l'alphabétisation est un **processus** complexe, qui dépend de la scolarisation (quantité et qualité), des programmes d'alphabétisation, mais aussi de la situation géographique (lieux éloignés ou coupés VS lieux de transit ou de concentration) et sociolinguistiques (statut et culture de l'oral/écrit), mais aussi des types d'habitat (urbain/ rural), des migrations, etc.

- Il faut s'entendre sur ce que c'est que lire et écrire : jusqu'il y a quelques décennies, personne ne se préoccupait de savoir si les gens comprenaient les textes ; aujourd'hui on a ajouté la notion de compréhension, la capacité à extraire des informations. On doit le rapporter aux situations de lire/écrire des adultes, sans calquer des conceptions développées pour des enfants dans le cadre de la scolarisation (Dabène, 1987). C'est en regardant différentes études de mesure des difficultés à l'écrit (on choisit volontairement ici la formule la plus large) que l'on réalise à la fois les options qui s'offrent, mais aussi la particularité du modèle français (IVQ) : il s'agit par exemple du seul dans lequel existe la notion d'illettrisme, puisque *illiteracy* des anglo-saxons n'est qu'une variante, du reste très peu employée, de sa version positive : la *litteracy* comme capacité à lire et à écrire.

- Elle doit toujours être rapportée aux langues et variétés de langues en présence.

C'est au milieu des années 1990 que démarrent les premières enquêtes internationales, menées exclusivement dans les pays développés : IALS, ALL et PIAAC, qui ont en commun d'évaluer la capacité à comprendre et à utiliser l'écrit des adultes au moyen d'une mesure directe des compétences (voir la présentation critique de Bastyns, 2012). Elles ont impliqué jusqu'à plus de 30 pays. Elles ont soulevé enthousiasme et critiques, ont donné lieu à des politiques de formation des adultes. La France a commencé par participer à IALS avant de se retirer en formulant des critiques méthodologiques importantes. Cela l'a amenée à concevoir sa propre enquête : IVQ.

II.2.2.2. L'enquête IVQ *Information et vie quotidienne*

J'ai présenté dans [20** : 58] et [21**] à grands traits cette enquête qui a été passée en 2004 et 2011 : le mode d'enquête à domicile, le tirage aléatoire au sein de la population adulte résidant en France des personnes interrogées, le choix d'épreuves les moins scolaires possibles, au plus près de situations de la vie quotidienne⁹⁶, les questions du

⁹⁶ Principe auquel on peut opposer avec Dabène que l'écrit est toujours extraordinaire (il l'écrit par exemple sur son site internet, toujours actif à ce jour : <http://michel-dabene.monsite-orange.fr/page2/index.html>). On ne peut donc que chercher des situations de productions les plus

module biographique, la standardisation du mode de recueil [19 : 38]. Je résume seulement ici l'organisation des tests de mesure des compétences écrites (il existe aussi des épreuves de numéracie et un module biographique).

- Toutes les personnes interrogées passent un module d'orientation qui comprend un exercice de compréhension de l'écrit mesurant la capacité à lire des mots isolés et à comprendre une page de programme hebdomadaire de télévision ; et un exercice de compréhension orale utilisant des bulletins d'information (un bulletin météo ou un message de la sécurité routière). En fonction de la réussite à ces exercices, ils sont orientés (sans le savoir) :
- soit vers le module « haut », composé de 5 épreuves complexes, qui portent sur un ensemble d'objets informatifs variés : un fait divers, un graphique sur les accidents de la route, un texte long, un texte court sur un sujet technique et un texte procédural (description d'un itinéraire de carte). Des questions variées sont ensuite posées aux enquêtés (remettre les phrases dans l'ordre, questions de vocabulaire, de grammaire, de compréhension littérale, etc.) ;
- soit vers le module « bas » ou module « ANLCI », qui comprend la compréhension d'un texte simple, la lecture et le repérage de mots, la production de mots écrits (ci-après ce que j'appelle la dictée de mots et dont j'étudie en détail les réponses).

À l'issue de ces épreuves, les personnes sont classées de la façon suivante :

- celles qui ont échoué au module d'orientation (- de 40 % de réussite) sont dites en difficulté potentielle à l'écrit ;
- celles qui ont entre 40 % et 60 % de réussite à un exercice du module bas sont en difficulté forte, celles qui ont moins de 40% de réussite sont en difficulté grave ; sont dites en situation d'illettrisme celles qui sont en difficulté *grave ou forte* à au moins un des trois exercices du module bas ET qui ont été scolarisées en France.

Je renvoie à Degorre et Murat (2010), Jeantheau (2010, 2015), Conseil (2017) pour une présentation plus détaillée de ce qui a motivé cette enquête, de son format et le protocole. Les résultats généraux ont été donnés dans Jonas (2012), mais aussi dans des publications par régions (Belmans *et al.* (dir.), 2013 pour la région Haute-Normandie).

Personnes en difficulté à l'écrit : illettrés et immigrés

On retient dans ce test non seulement les épreuves choisies pour mesurer les difficultés à l'écrit, mais aussi la distinction établie entre ceux qui ont été scolarisés en France et ceux qui ne l'ont pas été. Les premiers sont qualifiés d'illettrés, sont gérés par l'ANLCI et font l'objet de politiques de formation « savoirs de base » visant à « rattraper » les apprentissages scolaires manqués. On interprète le fait qu'ils sont en difficulté avec l'écrit par une certaine marginalité sociale pendant l'enfance, un « désapprentissage » ou des problèmes cognitifs. Les seconds sont vus comme des immigrés, et font l'objet de formation « FLE » : ils sont vus comme non francophones avant tout. Certains sont pourtant en France depuis plusieurs décennies, pratiquent le français tous les jours, ont été scolarisés en français. Certains d'entre eux n'ont jamais appris à lire ni à écrire, d'autres savent lire et écrire dans une ou plusieurs langues, d'autres encore ont appris

« ordinaires », mais dans lesquelles on ne peut observer que des situations extraordinaires d'utilisation du langage.

« sur le tas » à manipuler les écrits. Ainsi, la distinction au sein des personnes en difficulté repose en réalité sur le croisement de deux critères : la relation au français (FLE, FLS, FLM), et le fait de savoir lire et écrire. Ils renvoient non pas à deux catégories mais à 9 catégories différentes :

Situation d'accès au français écrit

Statut / fonction du français dans l'environnement social	Apprentissage du lire-écrire en milieu institutionnel (école, formation, etc.)		
	NON	OUI : écrit français	OUI : écrit dans autre langue
FLM	Analphabète né en France (très rare aujourd'hui)	Illettrés / lettrés en français (3)	Minorités francophones (Louisiane, Acadie) + expatriés (Mémoires de Aubry-Heck, Desprez)
FLS	Analphabète dans des pays post-coloniaux ou migrants non alphabétisés (1)	Situations post-coloniales, migrants de pays francophones, Mayotte, Guyane (2.1)	Alphabétisation en langues nationales (Maghreb, certaines expériences africaines ⁹⁷) (2.2)
FLE	Analphabètes d'autres pays, sans contact avec le français ; situations rares aujourd'hui [21**]	-	Apprenants de FLE dans des pays non francophones : mémoire de Brown (Serbie), Rozières (Esp) + migrants de pays non francophones (2.3)

L'ANLCI cible trois catégories de ce tableau, pour les orienter vers les formations de base : (1) sont orientés vers les formations « alphabétisation », (2) sont orientés vers des formation « FLE » en dépit de leur hétérogénéité (voir orthographe et FLE dans II.3) ; (3) sont orientés vers des formations « illettrisme ». Dans les centres de formation, ces trois publics sont parfois mélangés.

L'épreuve de dictée de mots

L'épreuve de dictée de mots est appelée « production écrite » dans IVQ. Elle a été conçue par Jean-Marie Besse et son équipe de psycholinguistes (Besse *et al.* 2010 ; Blondel, Conseil, 2015) pour IVQ 2004. Il faut noter qu'il s'agit d'une compétence très rarement testée dans les enquêtes de ce type [19 : 38]. Jeantheau (2015) compare sur ce point plusieurs enquêtes internationales et montre que seule la France demande d'écrire à un grand nombre de personnes interrogées (environ 2000 sur 13 000 passent le module « bas »). Dans IVQ, cette épreuve consiste à demander d'écrire sous la dictée une liste de mots à l'attention d'un livreur, sur une feuille blanche ; la liste comprend des mots complexes, des mots simples, des pseudo-mots et deux accords :

Pharmacie
 Anti-rhume *Micatol* ou *Sirape*
 Alcool à 90° *Dux*
 Epicerie
 Tomates de pays
 Confiture⁹⁸
 Cerises
 Sel *Gobar*
 Trois fromages qui ne sentent pas fort
 Librairie
 Le fiancé solennel de *Joc Pevanor*

⁹⁷ Essoh Ndobo et Odey (2015) ou Maurer (dir.), 2013.

⁹⁸ Le mot « confiture » a remplacé dans l'édition 2011 le mot « aubergine » (IVQ 2004) : une partie des enquêtés, en particulier dans les DOM et TOM, ne connaissent pas ce légume.

On peut noter ici les trois catégories de mots et les accords :

Pseudo-mots	joc, duxe, gobar, sirape, micatol, pevanor
Mots phonographiquement réguliers	sel, anti, tomate, cerise, épicerie, confiture
Mots phonographiquement irréguliers	pays, rhume, alcool, fiancé, solennel, pharmacie
accords	fromages, sentent

Cette enquête pose le problème de l’encodage des réponses manuscrites [19 : 40], et celui du traitement des réponses. L’INSEE n’a retenu que les formes orthographiquement correctes pour les mots (1 point chacun), phonographiquement correctes pour les pseudo-mots (1 point chacun, une liste de formes acceptables est établie), et la seule présence des deux marques de pluriel demandées (2 points chacune). Cela indique donc la hiérarchie suivante : marques de nombre – orthographe correcte de mots irréguliers – orthographe correcte de mots réguliers – grapho-phonographie des pseudo-mots. Nous verrons que nous avons quant à nous choisi de distinguer, dans les réponses orthographiquement incorrectes des mots, celles qui étaient phonographiquement correctes ou non ; cela permet de distinguer par exemple : *tomate et tommate*, de *tamat* et *tomte* [20**]. Je me suis employée à critiquer toutefois cette distinction lors de ma dernière communication (colloque Dia V, Nanterre, septembre 2018). Dans les deux cas par exemple, se pose la question de la distance entre les points de ces échelles, qui devrait non pas reposer sur une opposition binaire 0 point / 1 point ; mais tenir compte de ce qu’il est effectivement difficile/ avantageux de savoir faire dans les situations que rencontrent les personnes interrogées.

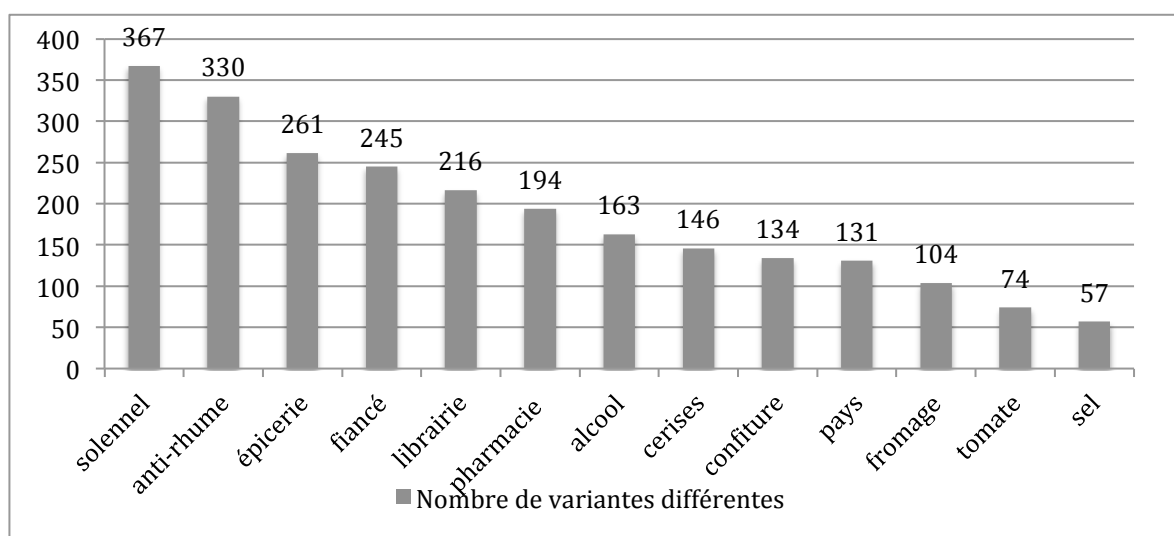
Jeantheau (2010) et moi-même [19] avons souligné le problème que pose la référence dans cette épreuve à la seule forme prescrite, le fait de ne pas tenir compte de ce que la moyenne des résidents en France produit réellement. C’est d’ailleurs ce qui nous a encouragés, au départ, à procéder à la post-enquête IVQ dont j’ai exposé une partie des résultats en II.1. Il s’agissait d’abord de passer la dictée à des locuteurs qui ont été orientés vers le module haut, pour déterminer le niveau de réussite par mots. Les résultats ont été présentés dans Blondel, Conseil (2015) et dans Blondel, Brissaud, Rinck (2016).

II.2.2.3. Pratiques orthographiques de personnes en difficulté potentielle avec l’écrit

Le corpus IVQ : la diversité des possibles

L’intérêt principal du corpus IVQ est de fournir, pour chacun des mots dictés plus de 2000 occurrences de réalisations, issues d’une population représentative des adultes en difficulté potentielle avec l’écrit et résidant en France. En ne considérant pour l’heure que les mots, cela inclut les réalisations correctes, mais surtout l’ensemble des variantes proposées, qui s’avèrent bien plus nombreuses que je ne l’aurais pensé à première vue : il existe, pour chaque mot de la langue, de nombreuses possibilités d’écriture, ce que j’ai appelé une *diversité de possibles*. Je ne retiendrai ici que ce qui relève de la variation orthographique, et exclurai donc les questions de typographie (écriture en capitales ou en minuscules, écriture script ou « liée », etc.), de mise en page (écriture sous forme de liste ou non, organisation dans la page, etc.), et même des détails concernant les accents (en particulier leur orientation et le fait qu’ils sont parfois sur la lettre qui suit).

Ce corpus permet donc de constater la très grande variété de graphies produites pour un même mot : sur les 2037 dictées étudiées, les mots n'ont jamais donné lieu à moins de 57 graphies différentes (*sel*), et ont pu donner lieu jusqu'à 367 formes différentes (*solennel*). Cette hétérogénéité dépasse de loin tout ce que l'on aurait naïvement pu estimer, en particulier si l'on s'en tient aux quelques erreurs qu'en tant que lettré, enseignant, lecteur, utilisateur d'internet, etc. nous sommes habituellement confrontés. J'analyse donc ce corpus ici non pas pour diagnostiquer des difficultés, mais pour décrire des usages orthographiques dans toute leur variation. Le fait que les scripteurs soient en difficulté potentielle avec l'écrit en fait sans doute un corpus particulièrement abondant en variantes, mais pour autant toute population montrerait ici une certaine variation (comme l'ont montré Blondel, Brissaud et Rinck, 2016). Pour une analyse des réussites à ces mots, je renvoie à Conseil (2017) ou à [19 : 44 et suiv.].



Nous (Jeanne Conseil, Yvonne Cazal, Catherine Brissaud, sa doctorante Carole Blondel, Jean-Pierre Jeantheau de l'ANLCI et moi) avons d'abord cherché, à la suite de Gruaz (2006) comment attraper ce monstre. Nous voulions éviter de nous limiter à une analyse graphie par graphie, et de nous perdre dans des hypothèses impossibles à vérifier en l'absence des locuteurs : pourquoi l'un a-t-il écrit *pharimase*, un autre *parmac* ou encore un autre *fomacie* ? comment même classer ces graphies ? Je me suis appuyée quant à moi sur mes expériences de classement des graphies erronées ([1**], [2], [3], [10**]) mais avec l'ambition ici, devant la diversité constatée, de tenir ensemble plusieurs critères d'analyse.

Pour certains auteurs, la variation graphique est exprimée en termes de « conflits ». Combaz (sous presse) par exemple parle de « conflits » que la norme prescriptive vient régler : entre *marché* et *marcher*, la norme établit pour chaque cas une seule forme. On est ici dans de la morphographie verbale, ce qui change sans doute la discussion puisqu'il s'agit du choix entre deux formes qui existent dans l'orthographe officielle, d'homophones hétérographes. Toutefois on trouve parfois dans la littérature l'idée générale que le choix résulte d'un conflit entre des possibles. On trouve aussi l'idée qu'il s'agit de « zones de fragilité » (Chevrot, Brissaud, Lefrançois 2003). Là encore cela concerne de la morphographie grammaticale, mais les formulations invitent

considérer ainsi la variation orthographique en général : « *L'orthographe du français comporte des zones de variation qu'on peut considérer comme des secteurs de fragilité du système* » (p. 57).

J'ai du mal toutefois, en ce qui me concerne, à la considérer comme des zones de conflit ou de fragilité. Je préférerais les considérer comme des variantes. Parler de fragilité est aussi ambigu : on ne sait pas si la « fragilité » revient au système ou au scripteur. De même l'existence de variantes ne doit pas forcément non plus être vue comme une fragilité. Ce ne serait le cas qu'en admettant qu'une orthographe doit nécessairement reposer sur une norme qui fixe une seule forme acceptable. Dans les deux cas, conflit ou fragilité, cela implique de donner à la norme une *rationalité* qu'elle aurait hors des scripteurs qui l'utilisent. C'est aussi induire qu'il y aurait des zones sans conflit ou fragilité, ce que le corpus IVQ tend là encore à invalider (je rappelle que nous avons recueilli 53 graphies différentes pour le mot *sel*). Enfin, étant donné l'ampleur de la variation graphique relevée, je suis tentée de ne pas parler de « zones » de variation a priori, mais de considérer que toute forme graphique est un lieu de variations possibles. Reste à regarder si dans ces variations on peut relever des « lieux » de plus grande variation et des formes de variation plus ou moins fréquentes selon ces « zones ».

Une des limites fortes aux interprétations faites de la variation est le fait que les pratiques orthographiques sont des traces, des manifestations d'un processus complexe. Elles sont à la fois partielles (la trace ne dit pas tout de ce qui la produit, comme le symptôme ne dit pas la maladie), mais aussi polysémiques (un même symptôme traduit plusieurs maladies possibles ; une même forme graphique peut procéder de plusieurs causes différentes). Je buterai donc, dans bien des cas, sur ce problème de l'interprétation.

Pistes d'analyse de la variation

Gruaz (2006) a établi pour les données de 2004 une typologie des écarts à la norme, qui s'appuie sur les fonctionnements graphiques dégagés par Catach. Il ne nie pas que cela l'amène à certains choix parfois, car une même forme pourrait relever de plusieurs catégories : est-ce que par exemple *tamate* est un écart phonémique (le locuteur dirait /tamat/) ou bien est-ce un écart graphique (le locuteur confond les caractères a et o, ou n'écrit pas bien ses lettres, etc.) ? Il justifie alors ses classements en indiquant qu'ils « traduisent les interprétations les plus probables » (2006 : 86), ce qui ne me convainc pas entièrement.

Son travail n'en permet pas moins, effectivement, un classement. La particularité du corpus IVQ — il analyse ici la 1^{ière} édition d'IVQ, mais les mots dictés n'ont pas beaucoup changé — est qu'en particulier la catégorie des erreurs « phonétiques » est très importante, et appelle elle-même différentes sous catégories. C'est le problème auquel a été confronté Jeanne Conseil dans sa thèse : le statut à accorder à des graphies souvent uniques, qui ne sont pas phonographiquement correctes (Conseil, 2017 et discussion ci-dessous).

Gruaz établit des sous catégories à partir de types d'erreurs : omission, ajout, confusion (voyelles, liquides, nasalité). Cela correspond effectivement à un certain nombre d'écarts. Si je regarde les graphies relevées pour le mot *pharmacie*, je peux

effectivement distinguer le cas d'omissions : *phamacie* 60⁹⁹, *pharmacie* 5 ; d'adjonction : *pharmacie* 3 ; de substitutions ou confusions de sons (assimilations, dissimulations) : *pharmachie* 4, *pharmachie* 2, *pharmacie* 4, *pharmacie*.

Pour ce qui est des **omissions**, nous pourrions nous inspirer aussi des analyses qui ont été faites des SMS ou des clavardages (ou « chat »), en particulier parce que l'on y observe beaucoup de « réductions », c'est-à-dire des cas où le mot n'est pas écrit en entier. On peut par exemple analyser ces « erreurs » en termes de syncopes, apocopes, et aphèreses, à l'instar de Tatossian (2010) et on verrait sans doute comme elle que les apocopes sont les plus nombreuses. Mais il serait intéressant de regarder ce qui est réduit ou omis, et ce qui ne l'est pas. Cougnon, Roekhaut, Beaufort, Richard (2013) remarquent par exemple, pour les SMS, qu'à côté de formes relevant de « réduction »,

« il existe des lieux de résistance à l'abréviation. Ainsi nous retiendrons toute une série de digrammes et de trigrammes qui sont très majoritairement maintenus. Il semblerait par exemple qu'on remplace rarement un th (comme théâtre) par un t, ni un ph par un f. (...) de la même façon, il y a une tendance manifeste à garder les consonnes doubles, surtout lorsque leur simplification entraînerait une altération de la valeur phonique. »

De la même façon, il faudrait regarder ce qui, dans le corpus IVQ, n'est pas ou peu omis, pour établir cette fois ce qui fonde ou assoit, pour les locuteurs, la graphie du mot. De ce point de vue, l'étude des abréviations indique par exemple que ce sont les lettres-consonnes, en particulier à l'initiale du mot, qui sont le plus conservées, comme si elles constituaient une « ossature » graphique du mot, ce qui n'est pas sans rappeler au passage le fonctionnement des écritures consonantiques : ce sont moins des « sons » qui manquent que des lettres pour y renvoyer. Dans IVQ 2011, j'ai observé par exemple, pour le mot pharmacie, plusieurs cas où il manque des lettres-voyelles : *prmasi*, *pharmac*, *pharmac*, *pharmac*. On y observe, malgré le fait que ces graphies sont non phonographiquement correctes, une certaine fidélité du point de vue sémiographique.

Les exemples donnés ici montrent aussi le statut particulier de certains graphèmes, dont j'ai parlé en I.5., qui ont une fonction sémiographique particulière. J'y reviens ci-dessous. Le parallèle des écrits électroniques avec le corpus IVQ ne peut toutefois être total, en particulier parce que les procédés de « réduction » observés dans ces SMS sont différents de ceux observés dans mon corpus.

Pour ce qui est des **confusions**, Gruaz (*ibid.*) propose de les analyser en fonction des traits infrasegmentaux concernés : p/b, i/u, etc. en évaluant donc la distance entre les phonèmes confondus. C'est un peu le même type d'analyse qu'il propose pour le cas des confusions graphiques (jambages m/n ; courbes l/b, etc.). Mais le problème reste de décider, face aux graphies, si la confusion est graphique ou phonétique, ce qui est indécidable en l'absence des scripteurs. Dans IVQ, nous avons par exemple observé *plamacie* qu'il est difficile de classer sans discuter avec son auteur.

Il me semble que l'on pourrait y ajouter des **inversions** (*pharmacie* est produit 7 fois, *framasi* 4 fois dans IVQ 2011), des **duplications** (*pharmacie* (3 fois dans le

⁹⁹ Le nombre à côté de la graphie indique le nombre de fois où elle a été produite dans le corpus. Quand il n'y a pas de nombre c'est qu'elle a été produite une seule fois.

corpus) ou *pharamasi*), ou des **déplacements**¹⁰⁰ (*pharmacie*, 7 fois aussi). Il y a dans ces écarts à vérifier s'il s'agit bien de problèmes de relation oral/ écrit, ou si ce ne sont pas des écarts liés seulement à de la sémiographie : on connaît les ingrédients à assembler pour le mot, mais on se trompe dans leur ordre. Là encore, ces écarts invitent à reconsidérer l'importance de la relation sémiographique, en particulier chez des adultes fréquentant l'écrit au quotidien.

On le voit dans ces quelques exemples, certaines formes conservent malgré tout l'image du mot, sa figure. Ce critère n'exclut donc pas d'autres critères d'analyse pour ces mots. Certains mots non phonographiques sont à l'inverse très loin, visuellement, de la forme attendue. Ils ne peuvent donc qu'être considérés comme des écarts phonographiques particulièrement défigurants, qu'il faudrait faire commenter par leurs auteurs. Il s'agit pour l'essentiel de graphies qui ne sont apparues qu'une fois dans le corpus. Il faudrait aussi vérifier les profils des scripteurs ayant produit ces graphies. Je peux seulement signaler ici que nous avons montré dans [19] que si les graphies non phonographiques étaient plus fréquentes chez les locuteurs non francophones, le lien était loin d'être systématique.

Jeantheau quant à lui (2010) a choisi de distinguer, pour le traitement des résultats à l'épreuve, les graphies phonographiquement correctes des non phonographiquement correctes. Cela permet de ne plus évaluer les pratiques à l'aune de la seule forme normée attendue, mais de considérer que le fait de produire une graphie phonographiquement correcte permet déjà la communication par écrit. J'ai d'ailleurs partagé cette analyse dans une publication collective ([19]) pour établir des profils de scripteurs (voir ci-dessous). Jeanne Conseil a également distingué les réponses selon ce critère, et nous l'avons retenu aussi dans [20**], mais en ne faisant sans doute pas les mêmes choix que ceux faits dans [19] par Jean-Pierre Jeantheau et des personnels de l'ANLCI. Comme l'expose Conseil dans sa thèse (2017), cette distinction pose en effet des questions pratiques, du fait du statut à accorder aux variantes positionnelles (*tomat*, *ceris*, *episerie*, *pharmasie*...). Nous avons fait le choix, elle dans sa thèse et ensemble dans [20**], d'accorder chaque fois que possible le bénéfice du doute, c'est-à-dire de ne pas tenir compte des règles de position et de distribution. Nous adoptons une approche par « verticalité » plutôt que par « horizontalité »¹⁰¹ des graphèmes : on regarde pour chaque graphème proposé s'il est effectivement en concurrence possible avec le graphème attendu. Dans *pharmatie* par exemple, le *t* est bien en concurrence avec le *c* dans le système (*acrobatie*) et nous jugeons la graphie phonographiquement correcte.

Thèse de Jeanne Conseil

Le travail mené par Jeanne ne pourrait être résumé ici. Je me contenterai donc de reprendre une partie des propos que j'ai tenus lors de sa soutenance, qui soulignent les éléments remarquables de ce travail et les perspectives qu'il ouvre. D'abord j'y ai souligné combien le corpus IVQ n'avait pas été aisé à saisir, dans la mesure où ni Jeanne Conseil ni moi n'avons participé ni à sa méthodologie ni à son recueil, et du fait de la masse conséquente de données. La thèse montre non seulement qu'elle a réussi à

¹⁰⁰ Gruaz fait figurer cette catégorie dans son tableau (2006 : 94), mais ne la commente pas dans son texte.

¹⁰¹ J'emprunte ces catégories de verticalité/ horizontalité à Yvonne Cazal, dans une conversation personnelle.

s'en emparer, mais même rend compte de la richesse de ce corpus, mieux que ne le fait l'INSEE. Jeanne Conseil a en outre manifesté dès le départ le besoin d'observer elle-même des personnes en situation d'illettrisme, auxquelles elle a fait non seulement passer la dictée, mais qu'elle a enregistrées commentant certaines des graphies recueillies dans IVQ.

Pour analyser les dictées IVQ, Jeanne Conseil a passé beaucoup de temps à recoder attentivement des dictées, reprenant chacune des versions manuscrites pour vérifier les saisies. Elle a mené une première analyse générale des résultats à chaque mot et de la dispersion des graphies, pour laquelle il lui a fallu faire des choix, se résigner à laisser de côté des analyses. La distinction d'un score phonographique et d'un score orthographique lui a permis un premier tri, qui n'est pas sans poser problème, comme elle l'a très justement montré avec sa catégorie des « écarts contextuels ». Elle a ensuite construit une grille d'analyse qui tient compte de la cohérence avec la logique du test, mais aussi de son souhait de s'inscrire dans la lignée de travaux ayant porté sur la description de la variation orthographique. Elle a enfin retenu l'argument de faisabilité : écarter les écarts non phonographiques a permis de réduire la dispersion potentielle des formes rencontrées.

Son travail invite à quelques discussions. Il faut d'abord admettre que le critère de correspondance phonographique pris dans cette thèse, dans [19] et dans [20**], reste un critère surtout posé par des experts, globalement inspirés par une vision phonocentriste de l'orthographe. Rien ne dit qu'il soit dans l'usage un critère qui distingue clairement des écrits qui « fonctionnent » d'écrits qui ne « fonctionnent pas » : Quelles seraient, parmi les variantes non phonographiquement correctes, celles qui seraient pourtant interprétées par les locuteurs, c'est-à-dire celles qui permettent de « fonctionner par écrit » ? Y a-t-il, à l'inverse, des variantes phonographiquement correctes qui font obstacle à la communication par écrit ? Ces questions invitent à s'interroger sur la réception, par les locuteurs ordinaires et en situation, de ces formes.

J'ajouterais ici que la notion de « communication par écrit » telle que posée dans la définition de l'illettrisme est une vision assez restreinte de la communication, limitée à des échanges d'informations (ce que le choix dans l'enquête IVQ, d'une liste de course illustre bien). Or il paraît important d'explorer l'ensemble des significations portées par les usages, l'ensemble des évaluations sociales que l'on porte sur une forme écrite ; là encore la distinction entre variantes phonographiquement correctes et non phonographiquement correctes me semble bien loin d'épuiser la question.

Il y aurait plus généralement matière, à partir de ce travail, pour élaborer une critique à la fois des conceptions dominantes de l'écrit et de la langue véhiculées dans les discours sur l'illettrisme ou les difficultés à l'écrit, mais aussi une critique des représentations de l'orthographe et de la langue écrite que nous, chercheurs, véhiculons à travers nos analyses.

L'analyse des graphies de tomate

Dans [20**], j'ai analysé avec Jeanne Conseil la dispersion des graphies pour le mot *tomate*, en faisant l'hypothèse qu'il s'agissait d'un mot simple et fréquent, qui permettrait donc de repérer les personnes les plus éloignées avec l'écrit, en particulier celles qui ne parviennent pas à produire une forme phonographiquement correcte. Nous y rassemblons les graphies relevées, et les classons [20** : 19]. Nous classons on l'a vu

tomat, *toemate* comme phonographiquement correctes. On note dans ces graphies la présence de l'accent circonflexe, du h, des gémées et de l'alternance o/au qui constituent quatre des catégories d'analyse sémiographique que j'ai déjà présentées (I.3) et que je synthétise ci-dessous ; il ne manque que la présence de lettres muettes finales. Il faut noter ici que cette classification m'éloigne de celle de Catach, qui met ces cas de figure dans des fonctionnements différents, et qui place dans la catégorie des variantes phonogrammiques les gémées et les substitutions de phonogrammes (au/o ici). Je considère quant moi ces cinq catégories comme des variantes sémiographiques.

Pour ce qui est des graphies phonographiquement incorrectes, l'entreprise est plus complexe, et je la limiterai ici à quatre remarques : 1) la variation est plus forte dans la transcription des voyelles que des consonnes, ce qui correspond effectivement à la moindre consistance des relations phonie-graphie pour les voyelles que pour les consonnes 2) on observe des omissions, des adjonctions, des inversions, phénomènes par ailleurs courants dans l'étude de variantes historiques, diatopiques, diastratiques et en acquisition 3) on observe des écarts graphiques qu'il est difficile d'interpréter fermement (jambages, o/o, l/b, etc.) 4) on trouve aussi, dans ces variantes non phonographiquement correctes, les catégories sémiographiques distinguées par ailleurs : gémées, h, diacritiques, alternances de phonogrammes possibles (ici o/au), présence de lettres muettes finales.

L'analyse menée dans [19**] confirme enfin l'intérêt d'une approche qualitative des réponses, qui montre ici des niveaux de difficulté et des types de difficulté que ne montre pas l'analyse des scores. À partir de cette première étude, j'ai réuni un ensemble de réflexions qui me permettent de reprendre et de prolonger les éléments avancés dans la première partie de cette note.

Importance de la sémiographie

La plupart des analyses de la variation graphiques partent des fonctionnements graphiques en jeu ou affectés, et en particulier de la distinction entre phonographie/sémiographique (Lucci et Millet, 1994 ; Gruaz et Jeantheau, *op.cit.*). Mais c'est un peu gênant théoriquement étant donné on l'a vu l'importance de la sémiographie, mais aussi du point de vue des fonctionnements des scripteurs que nous avons montrés également en I. Dans [19], nous avons d'ailleurs rappelé qu'aucun scripteur n'écrit de manière purement phonographique. Nous avons aussi remarqué que pour les pseudo-mots, la créativité était peut-être générée par le contexte sémantique : le pseudo-mot *micatol* du rayon pharmacie appelle beaucoup de h et de y. *Joc*, identifié comme un prénom, donne lieu à des Jacques, mais aussi à des graphies « exotiques » : *jock*. C'est d'ailleurs ces remarques qui m'ont donné l'idée de l'enquête présentée en II.1 (emploi des pseudo mots dans des contextes différents).

Par ailleurs, en séparant d'emblée les graphies phonographiquement correctes des graphies phonographiquement incorrectes, on se prive de la possibilité d'analyser ensemble des graphies qui ont des débuts ou fins de mots comparables. Plus généralement il faudrait aussi mener une analyse de l'ensemble des graphies, phonographiquement correctes ou non, à partir des cinq types de variantes sémiographiques présentées ci-dessus dans l'analyse du mot *tomate*, et que Blondel, Brissaud, Rinck (2016 : 7) ont aussi en partie relevés :

« Nous avons observé le type d'erreurs produites sur les quatre mots les moins bien réussis du rayon bricolage : *plate(s)*, *ciseau(x)*, *mètre(s)*, *allumette(s)*. Les erreurs relevées sur *plate(s)*, *mètre(s)* et *allumette(s)*, concernent principalement le redoublement de consonnes (**platte*, **mettre*, **alumette*) et l'ajout d'un accent circonflexe (**mètre*, **plâte*). Sur *ciseau*, les erreurs concernent le choix du graphème pour les phonèmes /s/ (**siseau*, **sciseau*), /z/ (**cizeau*, **sicau*) et pour un seul enquêté, le phonème /o/ (**sicau*). »

Elles en restent à cette liste toutefois, et ne systématisent pas leur réflexion. Je reprends donc ici l'état de mes réflexions sur ce type de variantes, et rappelle qu'il s'agit pour moi d'autant de variantes sémiographiques :

- Diacritiques

Il s'agit ici d'étudier ensemble les cas d'ajout, d'omission ou de substitution d'accents circonflexes, de cédilles, et de les voir comme des formes de « complexification » ou d'ornementations, VS des formes de désinvolture ou de recherche de fonctionnalité (ce qu'il n'est pas possible d'observer dans le corpus IVQ). Ils sont plutôt rares dans notre corpus : *pharmaçie* 25, *fiancé* 42, *Rhûme* 6, *rûme* 2, *rhûm*, *frômages* 4, *fromâge*, *tômate*, *tomâte*, *alccôl*, *alcôl*, *âcol*, *solanêle*, *fiâncé*, *liprêrie*.

- présence du h

On peut aussi noter dans l'ajout / l'omission du h le même type de rapport à l'ornementation / la fonctionnalité qu'avec les diacritiques. On observe de plus dans notre corpus des cas de déplacements : *ruhme* 80, *ruhm* 20, *rumh* 5 ; *enthi* 21, *anthi* 17, *henti* 9, *hanti* 8, *alcol* 6, *alchool* 3, *halcol* 2 ; *thomat(e)(s)* 11 ; *hépicerie*, *ephicerie* ; *fhamarcie* 11, *farhmaci*, *hfrmaci*, *paharmacie*, *pahramcie*, *pahrmacie* qui peuvent ou non modifier la relation phonographique.

- Géminées

Il s'agit ici de les distinguer des cas d'ajouts / suppressions de géminées des autres cas de substitutions de variantes phonographiques. Là encore, on peut y voir des complexifications ou des simplifications, signes d'insécurité, d'ornementation ou à l'inverse de désinvolture, d'une recherche de fonctionnalité. Mais comme pour le h, on peut observer aussi des cas de déplacements : *sollenel* (12 *sollenel*, *sollenele*, *sollenelle*) ou *sollanel* (21 *sollanel*, *sollanelle* *sollanell*) ; *alccol* 27, *alcoll* 12, *alcol* 11, *allcole* 5, *allcool* 5 ou *allcolle* 5. On observe aussi comme une recherche d'équilibre à l'échelle du mot : on ne trouve qu'exceptionnellement deux géminées à la suite. Ainsi par exemple on ne trouve pas de *sollennel* et seulement un *sollannelle*, une seule *tommatte*. Cette « recherche d'équilibre » me semble à examiner plus généralement pour l'ensemble des variantes sémiographiques que j'étudie, car les scripteurs ont conscience que l'on ne peut en faire « trop » à l'échelle du mot en matière « d'allourdissement » ou de « complexification » sémiographique.

- variantes phonogrammiques

Je regroupe ici les cas de confusion au/o/eau ou ph/f ou ss/c/ç/t ... Je n'exclue pas qu'il y ait des subdivisions à faire ensuite en fonction des variantes phonogrammiques :

je ne classerais pas l'alternance ph/f (*phiancé* 3, *conphiture*, *phromge*) comme o/au (*faure* 11 *fraumage* 10, *saul(annel)* 15, *taumate* 3), ni comme k/c ni comme i/y. Elles ne traduisent pas le même type « d'ornementation » ou de recherche de fonctionnalité. Certaines introduisent en effet un rapport à une graphie étrangère (*pharmacy*, *epicery*, *librairy* ; *Jock*) ou soutenue (*pharmatie* 4). On voit au passage que le y renvoie aux deux possibilités.

- finales muettes

Il y a peu d'occasions dans notre corpus d'observer ces finales muettes. On pourrait toutefois comparer ici les finales de *pharmacie*, *épicerie* et *librairie*, en incluant les graphies non phonographiquement correctes : cela permettrait de classer ensemble toutes les graphies de *pharmacie*, *épicerie* et *librairie* qui se terminent en *-ie* ou en *-y* ou *-it*. Pour *pharmacie*, on compte plus de 250 graphies terminées par *-ie* sur les 577 formes erronées produites, contre seulement 6 terminées en *-y* ; pour *épicerie*, on trouve 281 formes terminées par *-rie* sur les 603 erronées produites, contre seulement 2 *-ry* ; pour *librairie* on compte 463 formes terminées en *ie* sur les 944 formes erronées produites contre 6 terminées en *-ry*.

Ces variantes sémiographiques me semblent importantes aussi pour les graphies qui ne sont pas phonographiquement correctes, mais dans lesquelles on observe le respect de certains traits sémiographiques : déplacement du h dans *pharmacie* par exemple ou présence de régularités telles *-ie*. Leur interprétation est encore à travailler car il y a sans doute plusieurs réceptions possibles de ces processus : elles ne sont sans doute pas interprétés de la même façon selon les contextes, les auteurs, les lecteurs, et les mots concernés :

>la **simplification** peut être vue comme une réduction, un retour à l'oral, une plus grande efficacité, une amnésie, une dissidence, une fainéantise, une hypocorrection, etc.

>la **complexification** est aussi vue parfois comme une hypercorrection, signe d'une insécurité, un alourdissement

>le **déplacement** prend plusieurs formes ; elles ne sont pas forcément perçues comme telles, font l'objet d'évaluations différentes selon les mots, les contextes.

Mais le principal problème de cette zone est de dégager la valeur associée aux différentes variantes phonographiques. J'ai dit par exemple que le y pouvait être vu comme une variante « alourdissante » du i, mais je ne crois pas qu'on puisse le dire dans le cas de *pharmacy* 3 (et donc pas non plus de *Pharmacy* 2, *Farmacy*) où il pourrait être une graphie « à l'anglo-saxone ». Il est possible d'ailleurs que certaines alternances soient relativement neutres du point de vue des significations associées, ou qu'en tout cas ces significations soient plus difficiles à dégager a priori. Comment par exemple dégager clairement la spécificité de *farmassi* 2 face à *farmacie* (51) ou *farmaci* (18) ? On ne pourra alors que regarder la **fréquence** de ces phonogrammes, et éventuellement leur combinaison/ co-présence : il est par exemple à noter qu'on ne trouve jamais **pharmassi* ou **pharmassie* dans notre corpus, comme si l'usage du ph excluait l'emploi du ss.

Ce travail mérite d'être approfondi, en menant ce type d'analyses sur d'autres corpus, et en confrontant ces interprétations aux scripteurs. On en conclura seulement pour l'heure qu'on ne peut considérer la phonographie comme une première étape ou comme un premier niveau dans l'acquisition / la maîtrise de l'orthographe : phonographie et sémiographie vont de pair au moins chez les adultes — mais je pense que c'est le cas chez les enfants aussi. En outre, on ne peut même pas isoler dans notre corpus des locuteurs qui auraient fait le choix de l'un plutôt que de l'autre : ils sont pour beaucoup dans les deux. Ils peuvent par exemple à la fois choisir des phonogrammes réguliers et transparents, ne pas transcrire tous les sons ou en ajouter, et dans le même temps user de graphies qui font l'image du mot. Ils peuvent à la fois en « faire plus », et en « faire moins » : *fhrimas*, *fomacie*.

J'ai observé enfin que certaines graphies, minoritaires, montraient les limites de mon analyse : elles ne sont plus ni phonographiques ni sémiographiques. Ce sont des graphies très marginales, et probablement très liées à notre population : pour *pharmacie* on a ainsi recueilli *sa*, *plavix*, ou des graphies de mots entièrement annexes : *sparadrap*, *formation* ou *ezzane* (pharmacie en turc).

L'importance de la sémiographie chez tous les adultes est enfin confirmée par le fait que les mots les plus complexes ou les moins transparents ne sont pas clairement les moins bien écrits (*pharmacie* est bien mieux réussi que *librairie*, et un peu plus que *épicerie* et *cerise*). Cela indique qu'au moins pour des adultes en difficulté à l'écrit le fonctionnement phonographique n'est pas le seul à être convoqué, mais qu'ils sont, en dépit de leurs difficultés, dans une « double voie ». Cela invite en outre à disposer d'études décrivant les écrits auxquels sont confrontés les adultes dans nos sociétés littéraciées, en particulier les écrits qui seraient fréquentés assez majoritairement : écrits dans la rue, dans les commerces, dans l'administration, au travail, etc. Mais il y aurait sans doute aussi des distinctions à faire selon les groupes. Ainsi nous avons fait l'hypothèse pour cette dictée IVQ qu'en portant sur des articles d'épicerie, de pharmacie ou de librairie, elle pouvait rencontrer des déterminismes de genre. Quelques scripteurs — des hommes — ont indiqué qu'ils ne se soumettaient pas à cette dictée parce qu'ils ne faisaient pas les courses ; pour l'un d'entre eux c'est l'épouse qui s'y est opposée. Nous avons donc, dans la post-enquête IVQ, ajouté un rayon « bricolage » pour vérifier si les hommes connaîtraient mieux *vis*, *bois*, *bricolage* ou *allumettes* que *sel*, *tomate*, *pays*, *fromage* ou *pharmacie*. Les différences entre les deux populations enquêtées (2000 personnes en difficulté potentielle à l'écrit pour IVQ, 150 personnes sans difficulté pour la post-enquête) ne permettent pas toutefois de mener une comparaison fiable et cette question reste donc en suspens pour l'heure¹⁰².

Profils

Gruaz comme Jeantheau ou Conseil s'appuient sur leurs classifications pour établir des « profils », mais qui sont conçus comme des types ou des niveaux de fragilité. Cette hiérarchie repose chaque fois sur l'idée que la phonographie prime, en particulier pour les personnes en difficulté à l'écrit, qu'elle constitue une première étape de l'écriture. Plus généralement, ces travaux consistent à fonder la description des variantes à partir du système : on constate la diversité des possibles et on lui trouve une rationalité dans le

¹⁰² Les résultats généraux de la post-enquête sont présentés dans Blondel, Brissaud, Rinck, 2016.

système de la langue, ou dans les intentions, attitudes et positionnements des scripteurs. Mais on ne fait que penser après coup la variation, sans chercher à penser ce qui la fait surgir. Une des pistes ici pourrait venir de l'analyse de la créativité, par exemple comme le fait Becetti à l'appui de la phénoménologie. Il écrit ainsi, à propos d'une innovation langagière relevant d'un mélange de langues français-arabe :

« ces innovations langagières ne sont pas (uniquement) une des réalisations possibles des potentialités du système ni le produit d'une quelconque volonté de jouer avec les langues en les mélangeant ; mais bien plutôt une energia, une possibilité de l'antéprédicatif qui n'avait pas été informé à un moment donné par les jeunes sujets, en attendant que certaines expériences du sensible les affectant s'exprime dans et par une forme langagière particulière. » (2016 : 252)

Pour dépasser la description de formes isolées et ponctuelles, nous avons quant à nous cherché à établir différentes façons de répondre à l'échelle de la dictée dans son ensemble, afin de dégager des profils ou peut-être des modes de créativité à l'échelle des scripteurs. Nous avons cherché à établir ces profils de scripteurs dans [19] : nous avons utilisé l'outil classification ascendante hiérarchique, qui permet d'établir des groupes de répondants en fonction des comportements de réponse proches. Cela évite donc d'écraser la diversité des réponses via des sommes ou des moyennes. Nous avons pour cela tenu compte à la fois des réussites orthographiques aux mots et des réussites grapho-phonographiques pour ces mêmes mots. Un « comportement » de réponse tient donc compte de ces deux diagnostics de réponse. En conservant 8 groupes de répondants, nous avons ainsi montré ce qui distinguait chaque fois les groupes dans leurs réponses, et la hiérarchie des difficultés des mots, du point de vue orthographique et phonographique, à partir de leurs réussites. Pour le dire vite, les critères retenus (mots réguliers ou irréguliers, pseudo mots, accords) et leur hiérarchie fonctionnent, mais il faudrait y ajouter le critère de fréquence dans l'environnement social des adultes en France, en lecture ou en écriture. Cela invite donc à combiner des critères du système avec des critères sociaux [19 : 46].

Orthographe et difficulté à l'écrit

L'enquête IVQ permet enfin d'examiner le lien entre les résultats obtenus aux différentes épreuves du test. Dans [19], nous avons montré qu'une bonne réussite à l'épreuve de production écrite n'est pas liée avec une bonne compréhension orale ou écrite. Par contre, l'échec en production écrite est associé à des difficultés en compréhension.

II. 2.3. Conclusion et perspectives

Descriptions d'une population : limites et perspectives

L'intérêt de la dictée IVQ est d'avoir recueilli la façon avec laquelle plus de 2000 personnes écrivent les mêmes mots. C'est au passage un des intérêts de la dictée comme outil de mesure, à l'école ou en dehors (Brissaud et Mortamet (dir.), 2015 ; [18]). Cela m'a amenée à analyser ce que j'ai appelé la dispersion des graphies pour chaque mot ;

j'ai montré comment je prolonge ici les analyses qu'ont mené sur ce corpus Gruaz, Jeantheau et Conseil. Chaque fois, nous avons étudié les graphies d'une population, mais cette perspective masque la cohérence des réponses données par un scripteur dans sa dictée. C'est pourquoi nous avons aussi fait figurer dans nos publications des copies de dictées, avec des profils sociologiques des scripteurs pour montrer qui les produit [19 : annexe 1], [20** : 65-67]. Mais nous n'avons donné ces dictées que comme des illustrations ; elles ne sont pas analysées en tant que telles. Il manque donc encore, pour exploiter ce corpus, une analyse par dictées, qui dégagerait la cohérence à l'échelle de la dictée.

L'analyse menée en [19] au moyen de la classification ascendante hiérarchique a été motivée par ce souci de décrire des comportements de réponse plutôt que des réponses, mais ne va pas sans doute pas assez loin encore, ne prenant en compte que le critère de phonographiquement correct/ incorrect, mais pas les analyses des graphies que nous avons menées de façon plus qualitative (simplifications, complexifications, etc.). De la même façon, le croisement avec des variables sociales prises de façon indépendante (le genre, l'âge, le type d'emploi, le niveau de scolarisation, la taille de la ville habitée, etc.) ne donne pas une idée des configurations que ces variables prennent au niveau des individus. C'est ce que je ressens en tout cas à la lecture des « profils sociologiques » que j'ai rédigés [20**] ; là encore le tout n'est pas égal à la somme des parties. Je tiens enfin à souligner que lors de la rédaction de [19], les coordinateurs de la revue *Economie et statistiques* nous ont demandé de retirer ces profils sociologiques, au motif qu'ils ne renvoyaient pas à des tendances significatives pour chaque variable sociologique prise indépendamment l'une de l'autre. Cela invite là encore à réfléchir aux effets de produire des analyses par critères indépendants.

Altérités

Le travail mené sur les pratiques orthographiques des illettrés a malgré tout montré la vertigineuse dispersion des graphies possibles, dès lors que l'on ne cherche plus à rapporter tout écart à la forme normée. Il y a là un vaste terrain d'analyse de « la variété des possibles ». Nous avons vu pour cela les limites de l'analyse des variantes à partir du système, mais aussi les pistes à creuser pour intégrer les fonctionnements des locuteurs. La principale limite serait d'aller observer et discuter avec des scripteurs en train d'écrire ou de lire, pour recueillir leurs représentations de l'orthographe, leur évaluation des formes graphiques, le sens qu'ils leur donnent. C'est ce qu'a commencé à faire Conseil (2017) dans sa thèse, mais que j'aimerais poursuivre dans un travail au sein de structures de formation pour adultes.

Je n'ai pas vraiment décrit ici la façon avec laquelle j'ai tenu compte de mes réflexions antérieures sur le rapport à l'autre que l'on observe aussi dans le choix des graphies, telles que je les ai travaillées dans ma thèse et ensuite à l'appui de Landowski (1997). Je les garde pourtant sans cesse à l'esprit dans l'analyse de ces variantes. Lorsque je parle de la créativité des scripteurs dans leur choix orthographiques, il s'agit toujours d'une créativité en rapport avec les autres : c'est à la fois l'expression d'une subjectivité, mais qui ne peut s'interpréter en dehors de la relation imaginée avec son lecteur. Comme le dit Landowski (2004 : 31), cette « construction du sens est un procès qui engage, qui compromet, qui *implique* le sujet dans sa relation à l'autre ».

Il reste donc encore à travailler cette question du rapport à l'autre, et du positionnement du sujet vis-à-vis de son interlocuteur que l'on peut observer dans ses pratiques orthographiques. Cela devra s'appuyer sur des observations au plus près des pratiques, mais aussi sur la façon avec laquelle les lecteurs reçoivent ces pratiques. Quand je parle de prendre en compte la représentation de la langue que l'on peut observer dans certaines variantes, je veux aussi dire la représentation de la norme et de sa place dans la communauté linguistique, et la relation que le sujet entretient avec les figures qui incarnent la norme, la normalité, et avec les autres membres de la communauté linguistique.

L'épaisseur historique des graphèmes

J'ai souligné ici ou là le parallèle que l'on peut trouver avec l'analyse de la variation graphique avant l'Académie, et l'histoire des valeurs de certains signes graphiques (Cazal et Parussa, 2015). Cerquiglini (1995) montre par exemple que l'accent circonflexe a tenu plusieurs fonctions successives : celle de diacritique (il change la valeur de la voyelle sur laquelle il est placé), celle d'accent « du souvenir » (il rappelle le s muet interne tombé), celle de différenciation, celle enfin de pur accessoire sémiographique. Toutes ces valeurs persistent en partie dans nos rapports à l'accent, et certaines ont même justifié la réforme de 1990 (l'accent circonflexe n'a jamais été diacritique sur le i et le u). Cerquiglini montre aussi le renversement des valeurs dont il a fait l'objet : après deux siècles au cours desquels il était le « champion de l'innovation », auxquels s'opposaient tous les conservateurs, il fait son entrée à l'Académie dans l'édition la plus moderne du Dictionnaire (1740) et se trouve aujourd'hui le champion de la tradition. S'il fallait un exemple de ce que les valeurs graphiques sont au moins aussi changeantes que les usages graphiques, en voilà donc un. C'est ce qui donne l'idée merveilleuse à Cerquiglini (2004) de raconter son histoire en suivant ses usages et les débats qu'il a soulevés. Suivant un projet assez proche, je voudrais quant à moi à partir de l'histoire des usages graphiques — les formes qui ont « vaincu » mais aussi celles qui persistent, émergent, disparaissent à côté de ces formes prescrites —, révéler les valeurs qui leur sont données, et contribuer plus largement à décrire l'histoire culturelle et sociale des scripteurs.

Je vois dans ces travaux une source pouvant éclairer l'analyse de la variation orthographique, mais qui rappelle aussi que cette variation s'inscrit dans l'histoire : les locuteurs n'héritent pas seulement des formes, mais des valeurs qui leur sont associées. On hérite de la valeur donnée aujourd'hui au h, au k ou au ee. Il est d'autant plus important pour moi de dégager l'histoire des graphèmes et des valeurs qu'on leur a données, que cela permettrait de montrer des continuités et des ruptures que l'écrasement de la norme prescriptive ne permet plus de voir (c'est-à-dire depuis 1740, voir Cerquiglini, 1995). Le projet serait donc de s'employer à décrire les usages pour les replacer dans l'histoire.

C'était d'ailleurs ce que visait l'axe 3 du projet PEON que j'ai coordonné. Je reproduis ici des extraits de projet initial rédigé avec Yvonne Cazal en 2013.

« À partir notamment des travaux de Bernard Cerquiglini¹⁰³ pour la période médiévale et des chercheurs de l'équipe de Nina Catach¹⁰⁴ pour la période postérieure à 1500, les recherches récentes des diachroniciens¹⁰⁵ permettent désormais de considérer la variance graphique, non comme le symptôme d'une « enfance » de l'écriture, mais comme un marqueur essentiel de la nature du code graphique. Jusque vers le début du 14^{ème} siècle, l'écrit manuscrit en ancien français est essentiellement conçu comme un « relai provisoire de la voix », comme un code substitutif du code oral : la variance témoigne de ce fonctionnement phonographique où l'écrit s'emploie à suivre les variations phoniques qu'elles soient diachroniques ou dialectales. En Moyen Français (14^e-15^e siècles), alors que le français gagne les fonctions nouvelles de langue administrative et de langue savante, le code écrit s'autonomise à l'égard de la langue orale. Sur une base – qui reste phonographique – le code graphique se double d'un fonctionnement logographique. Les changements graphiques mis en œuvre (adscription de consonnes muettes dites « étymologiques », spécialisation de certains graphèmes comme morphogrammes, usage de graphèmes dérivatifs, etc.) témoignent ainsi d'une fonction nouvelle attachée à la langue écrite, désormais chargée de décontextualiser et de stabiliser la mouvance de la langue orale. L'étude des graphies permet la mise en évidence de l'existence d'une « grammaire empirique »¹⁰⁶, antérieure aux premières grammaires du français.

Les recherches fédérées par ce volet 3 s'emploieront à rapprocher les outils de l'analyse diachronique des graphies et des systèmes graphiques du français, des pratiques orthographiques modernes des apprenants et des adultes en difficulté à l'écrit. On pourra ainsi mesurer si les lieux névralgiques des codes écrits en usage au cours des périodes hautes du français (digrammes, lettres adsrites muettes, morphogrammes de fin de mots, consonnes doubles) sont encore le lieu de difficultés dans les pratiques modernes. L'étude des formes graphiques acceptables (sur le plan phonographique) mais illégitimes quant à la norme actuelle (ou « fautes »), constituera un observatoire privilégié des lieux de conflit entre la norme instituée, historiquement datée et déterminée d'une part et les représentations spontanées ou en voie d'acquisition de la langue d'autre part. » (Mortamet, Cazal, axe 3 du projet PEON GRR CSN, 2013).

Si nous n'avons pas été jusqu'au bout du rapprochement avec les travaux des médiévistes, c'est que nous devons d'abord procéder à l'analyse des graphies obtenues dans IVQ, et ce en laissant toute latitude de travail à Jeanne Conseil pendant sa thèse. Les premières analyses que je fournis ici montrent qu'il est à présent possible de

¹⁰³ *Eloge de la variante. Histoire critique de la philologie*, Des Travaux/ Seuil, 1989 et *Le Roman de l'orthographe : Au paradis des mots, avant la faute, 1150-1694*, Hâtier, « Brèves littérature », 1996

¹⁰⁴ Catach N. (éd.) *Pour une théorie de la langue écrite*, Paris, Editions du CNRS, 1988

¹⁰⁵ Cazal Y., Parussa G. « Les consonnes dites « étymologiques » : un problème mal posé. », *Médiévales*, 45, Presses Universitaires de Vincennes à Saint-Denis, 2003 ; Cazal Y., Parussa G., « Orthographe pour l'œil, pour l'oreille ou pour l'esprit ? Quelques réflexions sur les choix graphiques à la rime dans deux manuscrits du 15^{ème} siècle », *Systèmes graphiques de manuscrits médiévaux et incunables français : ponctuation, segmentation, graphies*, Lavrentiev, A. (éd.), Université de Savoie, Langages, Chambéry, p. 107-127, 2007.

¹⁰⁶ Sur cette analyse, voir l'édition récente des dernières leçons de Benveniste, *Benveniste E. Dernières leçons. Collège de France 1968 et 1969*, Hautes Etudes, EHESS, Gallimard, Seuil, 2012.

confronter les variantes observées, en particulier les variantes « sémiographiques », à la variation observée au cours des périodes hautes du français : on a vu la présence de variation sur les digrammes, les consonnes doubles, certaines lettres muettes (le h), et les morphogrammes lexicaux de fin de mots. Une étude de l'usage des diacritiques, à partir d'écrits manuscrits, permettrait de compléter ce tableau.

Enfin, je vois dans cette réhabilitation de la variation une possibilité pour que l'on reconsidère l'équation posée entre orthographe et invariant, orthographe et soumission. L'orthographe d'avant l'académie est la preuve même qu'une autre orthographe est possible (Cerquiglini, 2004 : 14), meilleure car moins obscure, suivant plus fidèlement la parole, facilitant la lecture et l'écriture, mais aussi plus créative, laissant au sujet cette part de liberté nécessaire à son appropriation de la langue, et à l'expression de son rapport au monde. Je ne suis pas sûre que l'idéal d'aujourd'hui soit le même, et qu'il faille absolument chercher la transcription la plus simple et bi-univoque de la parole. C'était vrai du temps où les textes étaient écrits pour être lus à haute voix. La sémiographie montre en effet des possibilités expressives assez larges et investies par les scripteurs. Mais il me semble aussi que les besoins de sémiographie sont plus forts aujourd'hui parce que les usages de l'écrit sont plus sémiographiques (affichages, textes officiels, formulaires, notices de fabrication et même slogans : ce sont des textes qui ne sont pas écrits pour être lus ni même dits mais pour être vus ; mais aussi lecture numérique qui est peut-être une lecture plus rapide, à la recherche d'informations), et que ce que l'on attend des activités de lecture et d'écriture a changé.

II. 3. Enseigner et apprendre l'orthographe

Ayant pour objet l'orthographe, il m'a semblé impossible de ne pas évoquer son enseignement et son apprentissage : les représentations de l'orthographe convoquent inévitablement l'école, l'orthographe occupe un temps scolaire considérable, et l'évaluation des politiques scolaires et du niveau des élèves se fait toujours en partie au moyen de la compétence orthographique (Brissaud, Mortamet (dir.), 2015). L'importance que l'on accorde à la compétence orthographique des lettrés, dont on a parlé en II.2, explique ici cette place dans l'école. Ce lien entre école et orthographe dépasse largement la situation française. Ferreiro (2002 : 36) remarque en effet le contrôle de l'écriture par l'école, partout et depuis très longtemps. C'est ce que l'on observe aussi dans Mialaret et Vial (dir., 1981), à l'examen de situations aussi diverses que la Mésopotamie antique, l'Inde ou le monde islamique médiévaux. Quel que soit le type d'écriture, « l'école apprivoise cet objet », elle le « soumet » (Ferreiro, *op. cit.* : 13, 42), c'est-à-dire qu'elle fixe les usages (y compris par la calligraphie, par la copie, le geste graphique, le corps donc), décide de l'ordre de l'apprentissage et des séquences (les programmes), des compétences à acquérir, des méthodes, des textes, etc. Elle s'appuie pour cela sur une norme académique, et lui donne le pouvoir d'évaluation, de sélection, et d'attribution des titres scolaires ; elle véhicule des normes d'apprentissages (pilotage par le maître, normes d'interactions, activités d'apprentissage, d'évaluation, exercices systématiques, leçons...), des habitus pour les élèves (le « métier d'élève » de Perrenoud (1994), ou les maîtres, un « rapport au savoir » (Charlot, 1997). L'ensemble est plus ou moins étayé par des travaux de philosophes, de linguistes, de psychologues, de pédagogues, selon les époques et les politiques. On observe, dans l'ensemble de ces systèmes éducatifs, une grande continuité des pratiques, l'éducation étant par principe conservatrice¹⁰⁷. Cela n'a pu qu'encourager et renforcer pour la situation française le purisme évoqué en I. et II.1.

II. 3.1. L'orthographe, discipline scolaire

La didactique de l'orthographe se donne le plus souvent pour objectif d'enrayer la baisse de niveau constatée régulièrement depuis des décennies (Chervel et Manesse, 1989 ; Manesse et Cogis, 2007 ; DEPP, 2016). Ce contexte et l'émoi qu'il suscite en France contribue à passionner les discussions et à politiser le travail de recherche.

II.3.1.1. L'orthographe comme fait social

On prend ici la mesure du caractère social de l'orthographe, de ce que l'on ne peut le réduire à un système ou à une norme, c'est à dire à un objet linguistique : elle convoque des idéologies, des représentations et un imaginaire social. L'orthographe en tant que fait social participe de façon plus large à un rapport culturel à la langue, à l'écrit, et à l'organisation sociale par les pratiques langagières. Elle contribue donc à la hiérarchisation et aux évaluations sociales fondées sur les pratiques langagières, elle nourrit des attentes, des préjugés et stéréotypes langagiers et sociaux. Ces

¹⁰⁷ C'est ce qui a d'ailleurs nourri le cours que je partage avec Fabienne Leconte sur les habitudes d'apprentissage, dans lequel nous explorons différentes formes de transmission des savoirs dans le monde et dans l'histoire, en nous focalisant sur la part langagière de ces transmissions.

représentations ne sont pas véhiculées qu'à l'école ; Bernstein (1975) ou Lahire (1995) ont montré la variété des modes de socialisation par et à l'écrit selon les familles ou les milieux sociaux. Mais il est certain qu'en fondant la réussite scolaire sur la maîtrise de l'orthographe, l'école joue un rôle majeur dans le maintien des normes et des idéologies.

II.3.1.2. L'orthographe comme système à l'école

C'est sans doute en tant que système que l'orthographe a fait l'objet du plus grand nombre de travaux dans le champ de l'école. L'orthographe y apparaît comme la coexistence de plusieurs fonctionnements, souvent hiérarchisés, dont il faut apprendre les logiques et les entremêlements. Cela donne lieu à une image de l'orthographe comme ensemble de principes logiques, sans équivoque, à intégrer progressivement. La didactique de l'orthographe repose ainsi, du côté des spécialistes au moins, sur cette analyse du système orthographique telle que menée au départ par Catach (1980).

Fayol et Jaffré (2016) livrent une synthèse des travaux menés sur l'entrée dans les systèmes orthographiques, issus essentiellement de la psycholinguistique. Prenant appui sur le double fonctionnement phonographique et sémiographique de toute orthographe, ils avancent que quel que soit le système graphique, les enfants commencent par associer des signes à des éléments sonores (phonèmes ou syllabes) avant d'investir la dimension sémiographique. Les conclusions souffrent toutefois d'avoir essentiellement porté sur la lecture, et beaucoup plus marginalement sur l'écriture. Or il apparaît que les relations entre phonèmes et graphèmes ne se construisent pas de façon identique en décodage et en encodage. S'ils insistent donc sur le rôle déterminant de la conscience phonologique dans l'acquisition de la lecture, ils soulignent que *« la phonologie, indispensable pour mettre en place les tout-débuts de la lecture et de l'écriture, ne suffit ni pour assurer l'apprentissage et l'utilisation du lexique orthographique, ni pour rendre compte des phénomènes d'accord en genre et en nombre pour lesquels des marques écrites doivent être mobilisées, y compris par des adultes, sans pouvoir disposer d'indices phonologiques »* (2016 : §23).

On comprend ici que l'hypothèse de l'autonomie de la langue écrite n'est formulée qu'une fois constaté l'échec ou l'insuffisance de la relation phonographique. La part sémiographique est donc un phénomène « en plus » de la phonographie, qui vient après, secondairement, et seulement pour les cas où la relation phonographique n'est pas régulière. Citant alors les régularités phonotactiques que sont les doubles consonnes, les variations phonographiques et les lettres n'ayant pas de correspondant phonologique (lettres muettes), les auteurs se disent toutefois étonnés de constater que ces régularités sont acquises très tôt, bien avant de comprendre leurs éventuelles correspondances phonographiques. Ainsi par exemple les enfants savent très tôt quelles consonnes peuvent être doublées, quelles positions excluent certaines variantes phonographiques. Cela relève d'un apprentissage entièrement implicite, d'une simple fréquentation des formes qui les conduisent très vite à repérer les régularités, qui sont bien sémiographiques. Cette remarque confirme elle aussi l'importance que je donne à la relation sémiographique, exposée en I et étayée en II.2.

Pour ce qui est de la morphographie grammaticale, les études en psychologie signalent que si les enfants repèrent très tôt les marques de genre et de nombre, ils ne peuvent les utiliser à l'écrit sans un apprentissage explicite et guidé. Ces fonctionnements sont d'ailleurs ceux qui font l'objet du plus d'erreurs, y compris chez

des lecteurs/scripteurs experts ; c'est là pour Jaffré (2005 : 30) la principale difficulté de l'enseignement de l'orthographe.

Dans l'ensemble, ces études conduisent à une focalisation de l'enseignement de l'orthographe sur les correspondances phonographiques et sur l'orthographe grammaticale ; cela construit aussi des représentations collectives de ce qu'est l'orthographe (Lenfant, *sous presse*) : l'orthographe y apparaît réglée et régulière ; elle peut être apprise moyennant le repérage de fonctionnements qui assoient ces régularités. Cela induit l'idée qu'elle est explicable, réglée, prévisible, stable, et appelle donc seulement à une compréhension de la règle, à sa mémorisation et à son application. À ces règles s'ajoutent les formes auxquelles se soumettre sans raisonnements : exceptions, lettres hors système, variantes phonographiques, etc. Ces formes arbitraires sont imposées sans discussion : il faut apprendre des listes de mots, les copier et les recopier chaque semaine patiemment. Cette fois, les régularités de l'orthographe lexicale, telles que les graphies de préfixes ou de suffixes, sont peu mises en avant.

Dans ce contexte dominé par les psycholinguistes, les travaux sur la variation, l'approche sociolinguistique de l'orthographe comme norme et comme ensemble d'usages sont difficiles à faire entendre, y compris parfois des spécialistes de l'orthographe, qui négligent en particulier les mécanismes de reproduction sociale que l'orthographe entretient. Ces mécanismes sont le plus souvent décrits en termes cognitifs, et l'échec d'apprentissage est vu comme *pathologique*, ce que critique fermement Ferreiro (2002 : 48), en soulignant que l'on ne peut parler de pathologie sans connaître précisément ce que serait un développement normal. Les difficultés donnent aussi lieu à des préconisations de « stimulation » par la fréquentation de livres : on propose de mettre des livres dans les mains des bébés, on invite les familles dans les bibliothèques¹⁰⁸, les enseignants encouragent la lecture extra-scolaire, en insistant au passage sur le type de textes à lire¹⁰⁹. On réduit dès lors le rapport aux normes et le processus de socialisation à des objets soigneusement choisis. Pourtant adhérer ou même reconnaître des normes, c'est adhérer au modèle social qu'elles servent. Et ce modèle social est encore très souvent fondé sur l'inégale répartition de la possession, de la production, du prestige, de l'instruction, des modes de vie, et de la participation à des groupes ou organisations. C'est aussi fondé sur une hiérarchie forte entre les « objets culturels », les supports des textes et des discours, leurs auteurs.

En résumé, l'**orthographe comme système** a permis de penser des progressions en dissociant des composantes ; on en a tiré diverses conséquences didactiques pour concevoir des programmes et des progressions, ou pour analyser les erreurs. Mais comme le rappelle Ferreiro (2002 : 9-10), elle ne vise rien d'autre que l'apprentissage de l'écrit, et elle est loin d'être suffisante : encore faut-il « un rapport amical à l'écriture », ce que ne permet pas toujours le poids de la norme prescrite ou l'injonction au lire-écrire (Chartier, 2007).

¹⁰⁸ Ce sont chaque fois ici des expériences présentées par des associations ou des organismes sociaux pour illustrer la politique de lutte contre l'illettrisme (journées illettrisme organisées par la Région Haute-Normandie en 2013).

¹⁰⁹ Dans la classe de CMI de l'un de mes enfants, la maîtresse demandait aux parents de faire lire des petits romans aux élèves, mais d'éviter BD et livres documentaires. La motivation d'une stimulation cognitive ici tend à masquer une vision socio-centrée de la lecture.

Il existe toutefois un grand décalage entre les descriptions des linguistes et les usages scolaires. L'outillage métalangagier de Catach est en particulier assez diversement employé, parce que persistent des conceptions flottantes de la terminologie, mais aussi parce qu'il y a une réinterprétation dans l'école des travaux des linguistes. Comme évoqué en I.3, les ordres de l'oral et du scriptural par exemple sont souvent assez mal distingués. On observe ici par exemple que les notions de syllabes, mais aussi de voyelles sont parfois définies et maniées non pas du point de vue de l'oral, mais du point de vue de leur *représentation* orthographique (*pile* doit alors être rangé dans les mots de deux syllabes, mais *poil* dans ceux d'une syllabe). Il s'agit là d'une grande duperie pour les enfants, à qui l'on demande d'écouter puis de transcrire, alors qu'ils doivent *représenter* au moyen d'un système qui ne présente que des analogies grossières avec la réalité qu'ils entendent et produisent.

Mais ce décalage tient de façon plus générale à ce que l'enseignement de l'orthographe consiste à la fois à décrire la langue et à la prescrire : on y mélange l'approche de l'orthographe comme système et comme norme.

II.3.1.3. L'orthographe comme norme à l'école

On pourrait ici comparer l'usage de la notion de règle ou de régularité dans les descriptions du plurisystème, avec la façon avec laquelle cette notion de règle est utilisée dans l'enseignement. Le décalage entre les deux usages du terme brouille les frontières entre système et norme : quand on dit « le verbe s'accorde avec le sujet », on ne sait pas s'il s'agit de la description d'un fait, ou bien d'une injonction.

Lorsque l'on présente l'orthographe comme un ensemble de règles, augmentées d'exceptions dont on fait grand cas, on entretient l'idée d'un système que l'on n'acquiert pas entièrement par application aveugle, mais avec subtilité ; avec soumission mais aussi affiliation. Il existe ici une norme de présentation des faits orthographiques qui ne recouvre pas le système de Catach. En particulier, les règles orthographiques sont présentées sous forme de listes, de chapitres de grammaires, mais bien peu souvent articulées entre elles. Tout au plus distingue-t-on orthographe lexicale et orthographe grammaticale, non sans les hiérarchiser (Dister et Moreau, *sous presse*). On ne présente pas les fonctionnements phonographiques, la morphographie lexicale, etc. mais on organise l'enseignement de l'orthographe à partir de « leçons », qui alternent orthographe, grammaire, conjugaison avec des frontières souvent flottantes ; on mélange en particulier des propriétés orthographiques, morphologiques et sémantiques : « *l'adverbe est un mot invariable qui modifie le sens d'un verbe, d'un adjectif, ou d'un autre adverbe ; beaucoup d'adverbes se forment à partir d'un adjectif* » (leçon de grammaire, CE2, 2017-2018)¹¹⁰. Cogis (2015) insiste également sur l'urgence qu'il y a à former correctement les enseignants, qui souvent se croient experts, et pourtant confondent procédures pour orthographier et description de la langue.

La notion d'orthographe scolaire mélange ainsi les points de vue de norme et de système et les différents niveaux d'analyse. Chaque fois, le discours est un discours de vérité : celle constatée pour le système, celle attendue pour la norme. Elle est incarnée

¹¹⁰ Je ne compte pas les exemples de ce type, qui mènent parfois à des erreurs manifestes. J'y ai observé un grand attachement, dans l'école, aux formes et aux catégories, qui fait souvent obstacle à leur compréhension : dans une leçon de CM2 (2017-2018) on indique que le verbe *sembler* étant un verbe d'état, il introduit des attributs. Dans la liste des exemples, on trouve à côté de « il semble malade », « la voiture semble voler » (ici *voler* est décrit comme attribut).

par les dictionnaires dont on apprend l'usage mais surtout la fonction de référence, par les tableaux de conjugaisons, les leçons et les règles. On choisit aussi savamment les textes à étudier, construisant une image scolaire de l'écrit, où le texte littéraire et la narration prennent une grande place ; et où l'on construit des discours qu'on a peu de chance de trouver hors de l'école : énoncés d'exercices, définitions, consignes, exemples créés de toute pièce, etc. Le discours scolaire ne laisse pas de place à la négociation, à l'évaluation de la norme, ni à la pluralité des usages — sauf on va le voir dans un certain nombre de travaux didactiques plus récents — : pour l'essentiel l'école est une institution monolingue et mono-normative. On y observe une grande résistance à admettre plusieurs orthographes pour un même mot, qui tient sans doute aussi à un rapport au métier d'enseignant et à l'autorité. Le discours scolaire fait enfin passer pour *normal* ce qui est *norme*, non sans une certaine violence pour ceux qui échouent.

Mais la dimension normative ne porte pas seulement sur les formes orthographiques à respecter, elle porte aussi sur la façon même de les penser. C'est particulièrement vrai pour l'orthographe du français, dont l'apprentissage scolaire repose sur un abondant outillage conceptuel et métalinguistique, et impose des pratiques réflexives et métadiscursives. On ne conçoit pas l'apprentissage de l'orthographe sans le repérage et la dénomination des parties du discours, sans une analyse syntaxique, sans des notions telles que le pluriel, l'accord ou le temps morphologique. Beaucoup des leçons et des évaluations scolaires portent d'ailleurs sur la connaissance et le maniement de ces catégories sémantiques et d'analyse.

Apprendre l'orthographe à l'école implique donc bien plus que de l'orthographe : l'élève doit passer par des abstractions importantes. Évaluer l'orthographe revient dès lors à évaluer ces connaissances théoriques et leur manipulation. Cela agit comme une « double peine » pour les élèves en difficulté : certains enfants ont très tôt une bonne orthographe, sans connaissance explicite des métatermes grammaticaux ni des notions linguistiques. Et ils sont moins pressés à dominer ces métatermes que ceux qui n'ont pas cette connaissance intuitive. Cet apprentissage est en outre le plus souvent vu comme un processus cognitif, qui a lieu dans la tête de l'élève, mais pas comme le fruit d'une relation ni d'une pratique sociale. On retrouve la culpabilisation évoquée en II.2.

La façon de penser l'orthographe s'inscrit dans l'histoire des idées linguistiques. Mais il y a aussi plusieurs niveaux d'analyse de ces idées linguistiques : on peut se préoccuper de la façon avec laquelle elles sont exprimées par les linguistes ou les « experts » : dans les grammaires, précis, dictionnaires, guides, manuels — comme j'ai pu le faire avec Céline Amourette dans [15] et [16**]. Mais il y a aussi le niveau des pratiques de classe et des pratiques familiales : ce que les enseignants, les parents disent aux élèves et font. J'ai eu plus d'une occasion, en tant que parent d'élève, et en discutant avec mes collègues linguistes, de constater le foisonnement d'idées linguistiques circulant à ce niveau. Bourgain (1990) notait aussi combien la notion de grammaire renvoyait chez les scripteurs (ouvriers, techniciens, administratifs...) à une nébuleuse, où se mélangent stigmatisation d'un mal écrit/dit et « règles descripto-prescriptives » (1990 : 89). Et enfin il y a le niveau des élèves : ce qu'ils comprennent de tout cela.

Guider l'apprentissage

Plusieurs conceptions diffèrent pour appréhender l'enseignement de l'orthographe, mais presque tous s'accordent pour n'imaginer d'apprentissage que très guidé. Il s'inscrit à ce titre dans une conception de l'enfance, du rapport adulte/enfant, novice/ expert. Chaque fois, apprentissage équivaut à enseignement (Goldin en préface de Ferreiro 2001 : 11). La perspective socioconstructiviste a toutefois contribué à transformer la relation pédagogique, en faisant de l'élève l'acteur principal de l'apprentissage. Elle a contribué à ce que l'on cesse d'appliquer à la lettre le travail de Catach à l'enseignement de l'orthographe : il convient moins de partir de la description du système que de partir des conceptions que s'en font les enfants, de l'interprétation qu'ils font des régularités et des fonctionnements graphiques. Toute la difficulté, comme le souligne Ferreiro (2002 : 53) est donc de ne pas se précipiter et penser que les processus d'acquisition qu'on observe, ou les fonctionnements orthographiques dégagés par Catach, puissent être directement transformés en séquences pédagogiques. Le passage du travail de recherche fondamentale à une mise en œuvre didactique nécessite une médiation, en aucun cas une transposition.

Mais il reste bien des résistances à cette transformation de la relation pédagogique ; l'une d'elles est que l'on continue d'envisager l'acquisition de l'orthographe comme un parcours semé d'obstacles, de difficultés à vaincre, à surmonter, de règles qui résistent, de fragilités, etc. Or aussi complexe soit-elle, l'orthographe n'est pas une série d'obstacles par essence, c'est un ensemble de conventions, que l'on maintient parce qu'elles sont une façon d'interpréter la langue mais aussi parce qu'elles ont un pouvoir de cohésion et de distinction sociale. D'une certaine façon, il me semble donc que ces interprétations en termes d'obstacles ou de résistances cognitives sont une nouvelle expression d'une posture normative : elle laisse peu de place pour les réinterprétations, les négociations, les appropriations de la langue par les enfants et les locuteurs. La langue est ici un modèle auquel on doit se soumettre, et non un bien collectif auquel on participe.

On observe aussi, dans ces conceptions de l'orthographe véhiculées par l'école, une idée que l'on se fait de l'enseignant / l'enseigné. Ferreiro (2002 : 36) regrette ici que l'on conçoive encore l'enfant qui arrive à l'école comme un matériau « nu », qui ne sait rien tant qu'on ne lui a encore rien appris ; et s'il sait quelque chose, il vaut mieux qu'il l'oublie, car c'est une idée forcément fautive, un obstacle à nouveau : « *L'école ne sait pas travailler avec les différences. Pour travailler avec et malgré ces différences, il lui faudrait d'abord les assumer comme des données inévitables, au lieu de les considérer comme des obstacles* » (op. cit. : 48). Elle oppose clairement à cette conception « l'enfant piagétien » (2002 : 78). La notion de progression, telle que programmée dans l'enseignement scolaire, est aussi remise en question dans la théorie constructiviste :

« La conception constructiviste de la connaissance va à rencontre de l'idée d'une progression par accumulation et superposition ou ajouts. Nous savons qu'il y a élaboration de systèmes de représentation, toujours partiels, incomplets et inégaux, et réorganisations permanentes sous l'effet des nouvelles découvertes et des modifications dans les modalités de la compréhension. » (Bousquet et al., 1999 : 34).

Ainsi pour beaucoup de didacticiens de l'orthographe, une des raisons de l'échec de l'enseignement de l'orthographe à tous est qu'il ne faut pas résumer l'orthographe à un ensemble de règles détenues par l'adulte, à appliquer telles qu'elles par l'enfant. L'enfant manipule la langue, confronte ses règles à celles de l'école, les organise en un système sans cesse remis en cause. Cela amène certains chercheurs à souhaiter une modification importante des pratiques d'enseignement de l'orthographe (Brissaud et Cogis, 2011) :

- pour être adaptées aux véritables besoins pour écrire (que doit-on savoir pour écrire, et seulement pour cela, hors culture grammaticale scolaire ?) ;
- pour l'enseigner en respectant la progression / la maturité intellectuelle de l'élève ;
- pour transmettre un bagage linguistique et grammatical opératoire et juste aux enseignants (ex : la notion d'accord qui est souvent étayée par des raisonnements sémantiques alors qu'elle est syntaxique) ;
- pour équilibrer la part d'acquisition de règles à appliquer (abstraction, recettes, etc.) ET l'acquisition par fréquentation, par imprégnation ; ce qui implique de laisser les tâtonnements possibles. On peut noter à ce titre la position radicale de Fayol (2008 : 131) pour qui l'apprentissage explicite de l'orthographe pourrait être limité à la phonographie ; tout le reste pourrait être acquis par un apprentissage implicite, à travers la pratique de l'écrit. Il n'y aurait donc plus besoin de métalangage.

II.3.1.4. Didactiques de l'orthographe

L'écart

L'idée de faute d'orthographe demeure très majoritaire dans les discours (Bourgain, 1990) mais aussi dans les pratiques enseignantes. Le discours didactique et pédagogique a pourtant clairement revu le rapport à l'erreur et à l'écart dans l'apprentissage : l'erreur est le signe d'un apprentissage en cours, et ce quelle que soit la discipline enseignée. La didactique des langues par exemple a renouvelé son regard sur le mélange de langues et l'interlangue (Bange, 1992). La variation dans les pratiques des élèves est donc inhérente à l'apprentissage, et peut-être interprétée du point de vue des raisonnements, des processus cognitifs des apprenants, qui tiennent toujours compte du contexte.

« L'apprenant (ici l'enfant), procède par essai-erreur, interprète, formule des hypothèses, imite et transfère, mais ne produit rien au hasard. Il n'y a jamais absence de connaissances, mais toujours effet de représentations sous-jacentes qu'il importe d'identifier et de comprendre ». (Bousquet et al., 1999. : 24).

Mais on a là une vision très mécanique, l'idée que ce qui conduit à un choix graphique résulte d'un calcul, qui tient compte certes d'un ensemble complexe de paramètres, mais qu'il est possible d'objectiver. Il manque, selon moi, la part d'imaginaire, de créativité du sujet, par laquelle se joue son expérience, son identité et sa place dans le monde, à un moment précis. Je retiens par ailleurs de ces travaux que l'apprentissage se fait au moyen de la confrontation aux autres, qui vont faire évoluer les choix jusqu'à donner lieu aux graphies conformes, qui permet une confirmation ou non des processus cognitifs et identitaires. Je regrette aussi que la pression de la norme soit ici vue comme mécanique, et qu'on n'y voie pas toujours l'effet de rapports sociaux

inégalitaires. Lorsqu'on parle de conflits, ils résultent de la confrontation de raisonnements mis sur le même plan, et on omet d'y voir que la pression de la norme est exercée par un certain groupe sur un autre, que l'apprentissage des normes est aussi l'apprentissage de l'obéissance et du respect d'un certain ordre établi, la soumission à des règles du jeu établies par d'autres et pour d'autres. Il y a ainsi une certaine naïveté dans ces analyses psycholinguistiques. Savoir entendre la variation, c'est aussi savoir entendre les formes d'adhésion et de résistance aux normes.

Tout cela a contribué malgré tout à un changement de regard dans l'école sur les usages non conformes : « *les réponses déviantes sont précisément les plus riches d'enseignements, celles qui nous permettent de comprendre comment les enfants pensent, avant de penser conventionnellement, et comment ils parviennent à penser conventionnellement* » (Ferreiro, 2002 : 32, évoquant ici ce qu'elle a appris de Piaget). Toutefois, ces usages sont vus seulement comme transitoires, expliqués par des contraintes cognitives ; cela amène plus rarement à appeler à un changement de norme prescrite, à réduire la pression, à accepter une polygraphie. Lorsque ces erreurs persistent au-delà des premiers temps d'apprentissage, on continue d'accuser l'élève ou ses enseignants plutôt que les politiques scolaires ou linguistiques, sans non plus remettre en question la norme et la pression sociale.

Raisonnements et conceptions métagraphiques des élèves

C'est en lisant les travaux de Cogis et Brissaud (2011 mais aussi avec Péret (2013) ou Cogis, Fisher et Nadeau, 2015), que j'ai réalisé combien le travail qu'elles menaient sur l'apprentissage de l'orthographe pouvait s'avérer fertile et être rapproché de mon analyse de la variation orthographique. Nous avons en particulier en commun de chercher à analyser la diversité des formes erronées produites, point de départ que nous empruntons sans doute aux mêmes auteurs, inspirés dans les années 80 et 90 de la rencontre entre didactique, sociolinguistique et orthographe — présents à Rouen (Gruaz, Honvault, Gardin, Delamotte) et à Grenoble (Lucci, Millet, Billiez, Chevrot). Elles explorent différentes variables pouvant aider à catégoriser et à interpréter la diversité des réponses recueillies, les bonnes comme les mauvaises. Elles prennent en compte par exemple des variables syntaxiques telles que l'effet de « perturbateurs », de structures particulières, etc. (par exemple Brissaud et Cogis, à *paraître* pour le genre). Elles tiennent compte aussi de variables phonologiques (Brissaud, Cogis, Péret 2013), de morphologie lexicale (Brissaud et Cogis, 2011), etc.

Mais leur point de départ est aussi le constat de l'inefficacité de l'enseignement traditionnel de l'orthographe, « fondé sur le triptyque règles-exercices-dictée » (Brissaud, Cogis, Péret, 2013 : 176) pour amener *tous les élèves* à la réussite. Il est non seulement inefficace, mais occupe un temps scolaire considérable. Elles étayaient ce constat de l'analyse d'exercices proposés en primaire (Brissaud, Cogis et Péret 2013 par exemple), mais aussi en décrivant les écarts entre les réponses fournies dans des exercices systématiques et les pratiques observées au moment de productions écrites. Ce constat les amène à proposer de nouveaux dispositifs pédagogiques, basés pour les élèves sur l'observation des graphies, dans une démarche qui encourage la réflexion plutôt que la mémorisation.

Leurs propositions, telles que la *dictée sans faute*, l'*atelier de négociation graphique* ou la *phrase dictée du jour* s'appuient sur des travaux menés dans les années

1990 en lien avec l'INRP (Angoujard, 1994 par exemple), autour de Ghislaine Haas (Haas et Lorrot, 1996 par exemple) ou menées par elles-mêmes (Cogis et Brissaud, 2011). Ces approches font maintenant figure de « classiques ». Elles reposent sur l'examen des modes d'acquisition de l'orthographe par les enfants, montrent combien ces derniers prennent des voies diverses, souvent en parallèle, les menant parfois à des situations de contradictions, à des complexifications progressives. Ils convoquent un ensemble de savoirs et d'expériences faites à l'école et en dehors. L'enseignant doit dès lors se préoccuper surtout d'apprendre à les utiliser.

On trouve ici bien des critiques que l'on continue de formuler à l'encontre d'une approche « traditionnelle » de l'orthographe, qui ne s'intéresse pas aux connaissances empiriques des apprenants, à ce qu'ils se construisent comme représentations et systèmes de connaissance dès lors qu'ils sont confrontés à de l'écrit, dans l'école et en dehors. C'est ce que disait déjà Bachelard, qui concevait également le savoir comme dynamique, en remise en question perpétuelle, sur tous les plans :

« Les professeurs de science imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours refaire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point par point. Ils n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive dans la classe de physique avec des connaissances empiriques déjà constituées (...).

Reste ensuite la tâche la plus difficile : mettre la culture scientifique en état de mobilisation permanente, remplacer le savoir fermé et statique par une connaissance ouverte et dynamique, dialectiser toutes les variables expérimentales, donner enfin à la raison des raisons d'évoluer. » (1943 : 18)

Apprendre l'orthographe revient donc à se construire une représentation de la langue qui sera amenée à évoluer sans cesse, non seulement parce que personne n'est en mesure de dominer entièrement la norme prescrite, mais aussi parce que la langue varie et change : du point de vue du rapport écrit-oral, mais surtout du point de vue sémiographique. Les usages sociaux que l'on fait de l'écrit, les néologismes et néographies, la plurilittéracie modifient sans cesse les formes et les imaginaires portés par les formes graphiques, en fonction des contextes sociaux et des univers culturels. En outre, les contacts entre les orthographe alimentent transferts et des réappropriations : qui se souvient que la cédille vient de l'espagnol (Llamas Pombo, 2013) ? Tout cela modifie les représentations de la langue et des possibilités graphiques.

Mais ce sont sans doute les travaux sur les conceptions métagraphiques qui ont le plus alimenté ma réflexion sur ce rapport qu'entretient le locuteur avec la langue et son effet sur ses pratiques orthographiques. Pour Brissaud, Cogis, Péret, Nadeau ou Fisher en effet, les variantes graphiques sont discutées et justifiées par des discours très divers, qui révèlent une très grande diversité de processus cognitifs chez les enfants. Elles les dégagent en étudiant les commentaires métagraphiques des enfants, c'est-à-dire en les faisant parler de leurs graphies, en leur faisant poser des hypothèses, les défendre, les débattre. Leurs corpus montrent la diversité des représentations de la langue, mais aussi du métier d'élève et d'enfant, de la relation à l'orthographe et leur manipulation des savoirs scolaires entendus. Un des exemples qui m'a marquée en premier concerne la notion de pluriel / singulier, qui peut renvoyer chez les enfants à la majorité/ minorité

(*tout le monde pensent*), à ce qu'il y a en plus grand nombre / en moins grand nombre (*j'ai deux bille, mon frère en a 27*), à la notion d'itération (*le chien aboient*), à ce qui commence tout juste ou dure depuis longtemps (*les feuilles commence à tomber*)¹¹¹, etc. Tous ces raisonnements sont fondés, convoquent une représentation de la langue qui correspond à des réalités linguistiques et à des expériences ; elles renvoient toutes à l'idée de pluralité. J'ai alors pris conscience, en retour, de la violence de l'enseignement scolaire, qui réduit la notion de pluriel à un phénomène d'accord, sans laisser s'exprimer ces expériences du monde. Picasso disait qu'il lui faudrait toute une vie pour apprendre à dessiner comme un enfant, j'ai l'impression qu'il faudrait toute une vie aussi pour retrouver ces expériences de la langue. L'orthographe et son enseignement sont une interprétation possible de la langue, et les variantes graphiques peuvent aussi traduire d'autres expériences langagières. J'ai trouvé dans ces travaux un nouvel encouragement à m'intéresser à la diversité des formes graphiques proposées, à y voir aussi une approche poétique de la langue.

Cela m'a conduit donc à envisager le travail sur les représentations de l'orthographe que j'ai présenté en II.1, à la fois pour considérer les représentations de l'orthographe, l'importance accordée à la norme, en fonction des situations, le rapport à la variation, l'évaluation des pratiques erronées, la disposition au changement ; mais aussi pour étudier les représentations des conduites à tenir pour orthographier, les raisonnements métagraphiques. Il s'agit le plus souvent de procédures nourries par une culture scolaire, mais qui a été réinterprétée par le sujet ; elles sont convoquées de façon variable et opportuniste en situation d'écriture pour décider de l'orthographe à adopter.

C'est ici que je conçois davantage mon intervention dans ce champ. En effet, je suis toujours restée à quelque distance d'une prise de position ou de recommandations pédagogiques. Non pas que je ne leur trouve aucun intérêt — je pense l'avoir abondamment montré ici, mais seulement que ce n'est pas exactement sur ce terrain que j'envisage ma propre implication, ou mon *intervention* pour reprendre un terme qui a circulé en sociolinguistique. Je me sens davantage portée à un travail au plus près des scripteurs, vus comme tels plutôt que comme apprenants, pour les inviter à expliciter et à faire évoluer leur rapport à la langue, à se libérer de ceux qu'ils pensent devoir avoir, pour adopter ceux qui leur permettraient de prendre possession de leur langue. Il faut pour cela prendre en compte aussi les affects, comme le suggère Klinkenberg, (2013 : 99). Il faut en tout cas se placer sur le terrain des valeurs, des principes, et des imaginaires plutôt que dans une recherche d'arguments « vrais » ou « rationnels » ou « logiques », car ce n'est pas ainsi que les locuteurs construisent leurs langues à l'écrit. Il faut en tout cas se placer au niveau des individus, au moment où ils se trouvent dans leur histoire, non pas pour les extraire du monde qui les entoure, mais pour leur permettre de s'y connecter plus intensément, d'y prendre leur part et d'y faire entendre leur voix.

II. 3.2. Orthographe et FLE

J'ai signalé déjà comment le rapport à l'erreur avait aussi évolué en didactique des langues. L'approche plurilingue (Coste, Moore, Zarate, 1997) développée depuis une

¹¹¹ Ces cas de figure m'ont été suggérés par Danièle Cogis lors d'une conférence faite à Mont Saint Aignan en 2012 ou 2013.

vingtaine d'années a également transformé le regard porté sur les effets des contacts de langues : les transferts, les interférences ne sont plus vues comme des menaces, avec crainte, mais comme des processus fertiles, à encourager (Spaëth, 2010 : 4). Dans cette perspective, le chercheur est en particulier invité à examiner les circulations interlinguistiques, c'est-à-dire la façon avec laquelle les ressources langagières sont mises en relation les unes avec les autres dans les répertoires plurilingues. C'est sur cette circulation que l'on pourrait distinguer, dans la pratique d'une langue et son apprentissage, les locuteurs selon leur degré de plurilinguisme.

J'ai adopté cette perspective dans une recherche que j'ai menée avec Jeanne Gonac'h sur les pratiques orthographiques en français d'étudiants non natifs [11 : 212 ; 12** : 115]. Avant de présenter ce travail, je dois exposer mon expérience plus large de la didactique du français langue étrangère et seconde : j'ai non seulement mené une partie de mes recherches avec Fabienne Leconte sur ce terrain, et mais j'ai aussi dirigé près de 20 mémoires de master diffusion du français ou FLE, certains d'entre eux en rapport avec les questions de circulation interlinguistique et d'apprentissage de l'orthographe du français .

Des cultures d'apprentissage aux habitudes d'apprentissage

Fabienne Leconte et moi avons dégagé dans ce travail l'importance, pour décrire l'appropriation du français, de ce que nous avons appelé les cultures d'apprentissage des apprenants, préalables et parallèles à leur scolarisation en classe d'accueil. Nous avons défini ces cultures d'apprentissage de la façon suivante :

*« Par culture d'apprentissage nous entendons l'ensemble des modalités qu'un groupe utilise pour transmettre des connaissances d'une génération à l'autre et plus généralement pour faire circuler les savoirs à l'intérieur du groupe. » [6** : 24].*

Nous avons par la suite détaillé les trois déterminants des cultures d'apprentissage que sont 1) la place accordée aux discours VS au faire ; 2) le type de discours utilisé ; 3) la part d'oralité et d'écriture et les fonctions données aux discours tenus selon ces deux modalités. Nous avons enfin fait évoluer la notion de *culture*, trop réifiante, vers celle de *modes d'appropriation* [8]. Dans tous les cas, nos travaux s'inscrivent dans la conviction qu'il faut tenir compte dans l'enseignement des *déjà-là* des apprenants, de les voir non pas comme des obstacles mais plutôt comme des ressources à valoriser et sur lesquelles s'appuyer. Notre idée est que ce « déjà-là » n'est pas seulement constitué de savoirs langagiers, mais aussi d'habitudes, d'expériences diverses de leur apprentissage : expériences scolaires ou non, formes de socialisations dans/avec ces langues, types de discours, modes d'interactions, etc. Cela concerne aussi, bien entendu, l'enseignement de l'orthographe, en particulier lorsque ces publics sont déjà littéraciés dans une autre langue ; c'était le cas de la plupart des jeunes inscrits en classes d'accueil. Ces recherches ont donc confirmé la diversité des expériences langagières des apprenants de FLE, et leur influence sur l'apprentissage du français.

Directions de mémoire en FLE

Je n'évoquerai ici que quelques mémoires, qui illustrent le type de problématiques que j'ai pu diriger. J'ai dirigé plusieurs mémoires sur les classes d'accueil. Le mémoire

de Valérie Rapatel (2011) portait par exemple sur perception de la variation du français par des élèves nouvellement arrivés en France (ENAF), et la mise en lien avec la perception de la variation dans leurs autres langues. Le travail montre que les enfants qui ont été confrontés au français dans le cadre scolaire manifestent et reconnaissent beaucoup moins la variation régionale que les autres (le travail a été mené en zone semi-rurale, au Puy-en-Velay). Par contre, tous les enfants intègrent très vite les variétés de leurs pairs collégiens, de même qu'ils dominent leurs contextes d'emploi (ils n'en usent jamais avec les enseignants par exemple). Cela confirme d'un côté le pouvoir homogénéisant de l'école, en particulier sur les représentations ; mais cela montre aussi combien la socialisation de ces élèves se fait hors de la classe : leur connaissance des niveaux de langues entre pairs / avec les enseignants est sans doute l'un des meilleurs indicateurs de leur insertion.

J'ai aussi dirigé des mémoires portant sur l'enseignement du français à l'étranger dans des institutions. Marie-Agnès Brown (2015) s'est par exemple intéressée aux difficultés orthographiques en français des étudiants serbes (Université de Banja Luka). Cette étude, bien qu'assez limitée du fait du nombre de locuteurs concernés, montre certaines perspectives offertes par ce champ, qui pourraient être menées dans d'autres contextes de FLE voire de FLS. Elle note en particulier l'influence des habitudes d'apprentissage locales : ici les cursus de français à l'université accordent une grande importance aux compétences écrites normées. Une épreuve de dictée en français semble en particulier constituer un examen de passage très sélectif, qui fait échouer une majorité des étudiants — ce qui a d'ailleurs motivé la demande faite à l'étudiante d'une étude de cette question. C'est loin d'être une situation isolée des contextes de FLE, où le français rejoint des habitudes locales de rapport aux langues (importance de la forme écrite et normée, référence à la tradition, aux écrits littéraires, etc.), mais qui peut être accentuée par le purisme associé au français. Je pense ici aux résultats du groupe RO dans lesquels il est apparu que les enseignants de français marocains étaient parmi les plus réticents à l'idée de faire évoluer l'orthographe du français (groupe RO, 2015 et [14]). Il est par ailleurs important de prendre conscience des modes d'apprentissage scolaire des autres langues. Au Mexique par exemple, un étudiant me faisait remarquer que l'espagnol ne donne jamais lieu à des leçons d'orthographe. Ils apprennent à lire et à écrire, mais cela ne s'appelle jamais orthographe. C'est donc confronté à des leçons de français qu'ils découvrent cet aspect de la langue, les leçons, les exercices, les manipulations demandées. Par ailleurs, les apprenants apprennent souvent le français en parallèle ou après l'anglais, si bien que les deux systèmes graphiques, tous deux moins transparents que celui de l'espagnol, sont vus de façon un peu arbitraire, que les formes graphiques de l'anglais sont réutilisées en français, et ce d'autant quand la présence de l'anglais écrit dans l'environnement des personnes est plus importante que celle du français. Les transferts, en matière d'orthographe, de l'anglais (*english as a second language*, ESL) vers le français (FLE/FLS) ont été notés dans plusieurs études (Bono, 2008 ; Gonac'h, 2016 ; Bogni, Ousmanou, 2015). Elles sont d'ailleurs signalées aussi par les enseignants en France (*dance, language, connection* sont aujourd'hui très fréquents dans les usages écrits du français).

Les pratiques orthographiques des étudiants non natifs

Jeanne Gonac'h et moi avons en commun de porter notre attention sur l'orthographe, et d'avoir une expérience de recherche en FLE. Cela nous a naturellement incitées à vouloir décrire des usages orthographiques de « non natifs ». Nous avons fait le constat qu'il y avait assez peu de recherches en acquisition de l'orthographe en FLE, alors même que les premières réflexions sur l'enseignement de l'orthographe viennent de contextes où le français était langue étrangère (Cerquiglini, 1995 : 57¹¹²). On comptait alors l'ouvrage de Luzzati (2010), et quelques travaux sur des publics spécifiques, comme la thèse de Saliha Amokrane sur l'apprentissage de l'orthographe du français par des étudiants algériens (2006). La thèse récente de Makassikis (2017) a plus récemment comblé ce manque d'études plus transversales sur l'apprentissage de l'orthographe en FLE. Cette même auteure avait déjà montré, avec Heniqui (2008), que le rapport à l'orthographe était quelque peu différent lorsqu'il était appris comme une langue étrangère ou en FLM : les étudiants « natifs » font beaucoup plus d'analogies dans la langue, s'appuient sur le sens des mots et leur morphologie (al/aux, dérivation), et les étudiants de FLE font davantage de liens avec d'autres langues apprises.

Nous souhaitons quant à nous comparer diverses situations, en particulier regarder l'effet des systèmes graphiques déjà fréquentés : est-ce la même chose d'apprendre l'orthographe du français quand on est anglophone, lusophone, sinophone ? On peut aussi s'interroger sur les transferts faits d'un fonctionnement graphique à l'autre. Mais nous avons aussi tenu compte de ce que nous savons des contextes d'exposition et d'apprentissage du français. Il resterait ici à décrire plus finement les pratiques d'enseignement de l'orthographe, qui sont sans doute divers, mais dans certains cas très imprégnés de culture scolaire « traditionnelle » française. Les situations de FLS, en particulier dans les anciennes colonies françaises, peuvent avoir aussi conservé un mode d'apprentissage de l'orthographe très traditionnel, comme en témoigne le goût que l'on retrouve aussi à l'étranger pour les concours de dictée. Ces pratiques peuvent aussi avoir évolué au contact des systèmes éducatifs locaux, et des façons d'enseigner les autres systèmes graphiques : copie, liste, dictée, exercices à trous sont inégalement utilisés dans ces systèmes éducatifs. Enfin, le découpage même des disciplines scolaires, et la place de l'orthographe tel qu'on l'entend ici, serait à interroger, comme je l'ai suggéré mon exemple mexicain.

Dans nos deux publications communes [11] et [12**], nous avons comparé chaque fois des copies d'examens de deux populations d'étudiants étrangers inscrits dans nos formations universitaires, suivant leurs études à distance et passant leurs examens dans des centres d'examens à l'étranger. Nous avons chaque fois utilisé les catégories d'erreurs dégagées à la suite de Catach (1980), mais en les adaptant à nos corpus d'écrits « libres », c'est-à-dire de copies rédigées en réponse à des questions de cours ou des sujets de réflexion. Nous avons aussi adapté la grille pour rendre compte de la particularité des usages orthographiques observés. Nous avons dans les deux cas mené des analyses qualitatives : plutôt que de compter les écarts de chaque type dans

¹¹² Cerquiglini remarque au passage que ces enseignements du français écrit en Angleterre encourageaient la souplesse orthographique, des formes plutôt modernes, à une époque d'avant l'Académie où il était encore possible de choisir. J'ai déjà dit que le secteur du FLE était sans doute aujourd'hui parmi les plus conservateurs vis-à-vis de l'orthographe officielle.

chaque groupe, nous avons établi des diagnostics par étudiant, à l'appui de 4 ou 5 copies pour chaque étudiant, puis comparé entre eux les diagnostics.

Dans le premier texte [11], nous avons comparé une quinzaine d'étudiants mahorais ayant passé leurs examens à Mamouzou, à une quinzaine d'étudiants éthiopiens, inscrits à Addis Abeba. Ils étaient tous inscrits à un DU de FLE, destiné à des enseignants en poste ayant un niveau baccalauréat ou un premier cycle universitaire dans leur pays. Notre hypothèse était de mesurer l'effet de l'exposition au français : le français est langue seconde à Mayotte, et langue étrangère en Ethiopie. Mais tout autant que l'exposition au français, il est apparu que ce qui distinguait fortement ces deux populations étaient leurs pratiques plurilittéraciques. Les étudiants éthiopiens ont tous appris à lire et à écrire en alphabet guèze, celui de la langue liturgique de l'église orthodoxe, dans lequel on écrit aussi l'amharique, langue véhiculaire et du gouvernement d'Ethiopie ; ils ont tous aussi appris l'anglais oral et écrit. Les étudiants mahorais quant à eux n'ont pas de pratique d'écriture dans leurs autres langues, et ne savent lire et écrire qu'en français ; même si beaucoup ont fréquenté l'école coranique, ils n'y ont pas appris à lire et à écrire en arabe. Pour ce qui est de leur orthographe en français, les deux publics ne montrent pas des pratiques très différentes : on observe chaque fois A/ des erreurs communes avec les natifs (accords orthographiques et lettres muettes non motivées), qui renvoient à des difficultés du système orthographique du français, et B/ des erreurs spécifiques des non natifs : la connaissance du genre — morphologique ou orthographique, et des problèmes dans la transcription phonographique qu'avait déjà observé Amokrane (2006), en particulier sur les voyelles nasales et les oppositions i/y/e ; ø/œ/ε/e ; f/v. Les deux publics ne se distinguent entre eux que par la présence d'anglicismes (Ethiopiens), ou par des difficultés d'ordre calligraphique (Mahorais) : il manque des syllabes ou certaines sont dupliquées, autant de manifestations d'un manque de pratique de l'écrit manuscrit.

Dans le second texte [12**], nous avons cette fois cherché à mesurer l'influence de la langue première et de référence des apprenants : le dari pour les étudiants afghans, et l'espagnol pour les étudiants sud-américains. Là encore nous avons choisi des étudiants ayant fait leurs études dans leur pays d'origine, et passant leur diplôme à distance, dans des centres d'examen à l'étranger. Nous avons fait l'hypothèse que la distance linguistique entre les langues de scolarisation et le français pouvait avoir un effet sur les pratiques orthographiques en français. Nous sommes parties de quelques résultats observés dans [11], tels le fait que la connaissance du genre posait des problèmes spécifiques aux non natifs, à la fois du point de vue morphologique et orthographique. Nous y avons ajouté les catégories d'analyse suivantes : les accords en nombre, les lettres hors système, la phonographie, et les écarts pouvant donner lieu à plusieurs interprétations.

Là encore, la comparaison des copies montre une grande hétérogénéité des publics, que nous avons cette fois décrits de façon plus minutieuse que dans [11]. Là encore aussi, c'est sur le genre que l'on observe les écarts les plus remarquables, mais de façon beaucoup plus forte pour les Afghans, qui n'ont pas de genre grammatical en dari, que pour les hispanophones, qui connaissent le genre grammatical. On a donc sur ce point confirmation de l'effet de la langue de référence, mais c'est ici davantage d'un point de vue morphologique qu'orthographique. Pour ce qui est de l'accord en nombre, on observe aussi un effet de la langue de référence : en dari le nombre n'est porté que

par le déterminant, ce qui fait que les morphogrammes de nombre en français sont plus souvent oubliés ou aléatoires ; en espagnol, le nombre étant phonographique et indiqué le plus souvent par un *s*, les étudiants ont intégré la notion d'accord dans le groupe nominal et oublient moins souvent le morphogramme de nombre. On a donc cette fois bien un effet de la langue de référence pour la maîtrise de l'orthographe française. Pour ce qui est des lettres muettes non motivées, il est apparu qu'elles posaient finalement plutôt moins de difficultés, en tout cas pas de difficultés spécifiques aux apprenants de FLE. Nous avons conclu que les étudiants avaient tous intégré la dimension sémiographique de l'écriture du français. On retrouve enfin, pour les écarts phonographiques, les difficultés déjà observées sur les voyelles, qui reflètent davantage l'apprentissage en cours de la phonologie que de l'orthographe. Il nous a semblé sur ce point que la connaissance de l'orthographe du français, pour nos apprenants lettrés en particulier, pouvaient aider à stabiliser la reconnaissance des phonèmes, en aidant à les « fixer » par l'écrit.

Pratiques orthographiques des migrants

J'ai enfin rédigé un texte avec Fabienne qui a été refusé pour publication dans le numéro de Glottopol que j'ai co-dirigé avec Catherine Brissaud sur la dictée. Ce texte était une tentative, trop fragile sans doute, de faire se rejoindre la question de l'acquisition de l'orthographe avec celle de la formation linguistique des migrants. Je profite de cette note pour tirer, des critiques qui ont été faites à cet article, un certain nombre d'enseignements à la fois pour ma propre façon d'appréhender ce terrain, d'écrire ce texte, mais plus largement pour travailler sur les pratiques orthographiques en français d'apprenants en immersion en France.

Le texte s'inscrit dans le prolongement des travaux que Fabienne et moi avons menés sur l'influence des expériences passées d'apprentissage des langues, et sur leur appropriation en cours du français en France. Il fait donc suite aux quatre textes que nous avons écrits ensemble à partir d'un travail mené en classes d'accueil, publiés entre 2005 et 2008 (textes [6**], [7**], [8] et [9]). Après ce travail sur les adolescents, Fabienne Leconte a mené des enquêtes dans un centre de formation pour migrants puis coordonné le projet Palis (Plurilinguisme Acculturation Linguistique et Insertion Sociale des Personnes). Son projet s'appuie et déplace le questionnement que nous avons construit dans les classes d'accueil, pour interroger l'appropriation du français par des adultes migrants en lien avec leurs socialisations langagières passées et présentes. Il s'agissait donc de regarder ce que les parents, grands frères et sœurs, oncles et tantes des adolescents que nous avons observés vivaient comme expériences d'appropriation du français.

Une partie des données exploitées consiste en des entretiens menés par Fabienne Leconte sur leurs représentations des différentes langues et sur leurs apprentissages dans les pays d'origine, dans d'éventuels autres pays d'installation, et en France. Ils y expriment également leurs attentes et leurs représentations concernant l'apprentissage du français : les besoins langagiers qu'ils estiment devoir combler, les activités qu'ils souhaitent ou préfèrent et l'importance qu'ils accordent à l'écrit et à la norme prescriptive. C'est au cours de ces entretiens que Fabienne a perçu la demande de beaucoup d'apprenants d'un travail spécifique sur l'écrit normé. Un homme originaire d'Arménie en particulier a longuement commenté dans son entretien son étonnement

face aux graphies du français, donnant en exemple *Renault* et *Peugeot*, ce qui montre d'une part son analyse de l'orthographe du français en comparaison des autres systèmes graphiques qu'il a fréquentés, mais aussi, par le choix des exemples, l'importance de son expérience d'immersion : les textes et graphies auxquels il est confronté, en tant qu'adulte migrant en France sont très différents de ceux auxquels sont exposés les apprenants de FLE, de FLS ou même les enfants scolarisés en France. Il me semble que ces deux exemples montrent aussi un effet genre : le fait que ce soit un homme qui évoque des marques de voiture n'est sans doute pas anodin.

Cette demande d'écrit l'a conduit à me demander d'intervenir pour leur dicter quelques phrases, et donc à recueillir leurs pratiques orthographiques en français. Dans le texte que nous avons écrit, nous avons décrit les acquis et les erreurs de cinq personnes originaires d'Afrique francophone (Sénégal et Tunisie) et des pays de l'Est (Albanie et Arménie), pour chaque fonctionnement orthographique (erreurs phonémiques, de phonographie, de morphographie lexicale, de morphographie grammaticale). Nous avons cherché à interpréter les différences de pratiques orthographiques à partir de ce que nous savions des expériences et des parcours de ces apprenants, en particulier : le rapport aux langues et aux normes dans leurs pays d'origine et dans les pays qu'ils ont traversé pendant leur migration, leur âge, leur niveau de scolarisation, leur genre et leurs expériences sociales en France depuis leur arrivée.

Nous avons à partir de là dégagé des types d'apprenants : ceux qui sont originaires d'anciennes colonies françaises ont une pratique orthographique tout à fait comparable, voire supérieure, à celle d'apprenants en France du même âge ; leur connaissance de l'orthographe du français est pour l'essentiel antérieure à la migration. Pour les autres, nous avons tenté d'établir une progression dans l'acquisition de l'orthographe. Notre idée était de nourrir le projet de Luzzati (2011) d'établir une grille de progression, mais non pas basée comme lui sur les objectifs du CECRL : nous souhaitions établir cette progression à l'appui de l'examen des pratiques, et en tenant compte des fonctionnements de l'orthographe qu'ils investissent. En particulier, Luzzati part de l'enseignement des correspondances phonographiques, quand nous avons pressenti que la dimension sémiographique était là encore déterminante : apprendre l'orthographe quand on est adulte en France c'est être confronté à un nombre d'écrits impressionnant, de même que cela se fait souvent en comparaison avec d'autres systèmes graphiques connus.

Toutefois nous n'avons pas établi cette progression grâce à une étude longitudinale — ces publics d'apprenants étant très volatiles, il est difficile de les suivre, parfois même sur quelques semaines. Nous l'avons établie sur la base de ce qu'ils savent faire ou non. Nous avons en particulier montré que la perception de l'oral pose des problèmes spécifiques, surtout pour les mots qu'ils ne reconnaissent pas. Mais l'acquisition de la sémiographie n'est pas pour autant remise à plus tard, et certaines formes orthographiques irrégulières sont connues alors que des mots plus transparents ne le sont pas. C'est vrai pour la morphographie lexicale de mots auxquels ils ont pu être exposés, mais c'est vrai aussi pour la morphographie verbale, y compris pour des locuteurs qui ont une pratique orale très faible.

Parmi ce corpus figurent en particulier des apprenants arméniens et albanais, scolarisés dans leur pays, qui maîtrisent en partie les désinences verbales (imparfait,

infinitifs) et certains pluriels, tout en proposant des formes phonographiques assez éloignées de celles attendues. Ils ont aussi une connaissance des systèmes alphabétiques qui les font chercher des correspondances phonographiques, mais regrettent souvent, dans les entretiens, le manque de transparence du français. Ils sont en mesure de comparer le français sur ce point à plusieurs langues et écritures alphabétiques. Ils confirment d'ailleurs dans leur entretien leur relative aisance à l'écrit par rapport à l'oral, et ce sont les plus actifs pendant la dictée elle-même et sa correction, demandant sans cesse des explications supplémentaires et des exemples. Mais nous avons observé aussi des différences au sein de ce groupe, que nous avons expliquées par l'âge des apprenants, en faisant l'hypothèse que les plus jeunes n'avaient sans doute pas reçu le même type de scolarisation que ceux qui ont connu le modèle soviétique.

Il m'a semblé intéressant pour cette note de reprendre les critiques qui ont été apportées par les relecteurs extérieurs. Cela m'a permis de repérer les fragilités de notre approche. Mais j'ai voulu aussi dépasser ce cas personnel pour cibler les difficultés d'un tel projet, et la façon avec laquelle les collègues l'ont reçu. Ce texte a donné lieu à trois évaluations : deux évaluations contradictoires puis une troisième à laquelle revenait la décision finale. Je m'appuierai ici surtout sur la première évaluation négative, qui m'apparaît la plus fertile.

Le reproche principal est que l'approche est trop qualitative : nous ne présentons en effet que cinq apprenants, qui ont des parcours, des situations et des compétences très divers. Cette diversité est inévitable en contextes de formation linguistique des migrants : les groupes sont si hétérogènes et instables que l'on doit se contenter d'études de cas. Notre ambition était malgré tout de dégager des progressions à partir de pratiques recueillies à un seul moment. Il est certain que cela amène à formuler des hypothèses pour beaucoup invérifiables, et peut-être aussi, sans le vouloir, à établir des relations causales entre ces hypothèses.

Si l'on prend l'exemple de la demande d'un travail sur l'oral formulé par l'apprenant sénégalais, le problème est de savoir si c'est l'expérience passée ou présente qui la justifie le plus. Nous avons posé dans l'article que c'était en raison d'une plus grande valeur / fonction donnée à l'oral en Afrique ; le·a relecteur·rice a opposé une autre hypothèse : c'est la stigmatisation de l'accent en France qui justifie cet investissement. En réalité l'un et l'autre ne sont pas incompatibles, et il est certain qu'en dépit de leur indéniable francophonie, la communauté francophone sénégalaise est prise dans un conflit de normes et de légitimités : le français de France VS le français d'Afrique (Voir la communication de Fabienne Leconte lors du colloque à Tours sur l'insécurité linguistique, en juin 2018). Il aurait fallu effectivement insister sur cette hiérarchie des normes, mais on peut supposer aussi qu'il est d'autant plus sensible à cette évaluation sociale de son accent qu'il accorde beaucoup d'importance à sa socialisation à l'oral.

Il y avait sans doute aussi, dans la formulation de ces hypothèses, des implicites du fait de nos publications précédentes, et du fait que les relecteurs de ces textes ne connaissaient pas le champ de la formation linguistique des adultes. À plusieurs reprises en particulier, nous avons avancé des idées qui ont été perçues comme des stéréotypes que nous reprenions à notre compte, quand il s'agissait au contraire de les confronter à nos observations, d'en tenir compte dans la mesure où ils circulent dans les contextes que nous observons.

Mais la question posée par ces critiques est sans doute plus large : peut-on tirer des explications causales entre des pratiques langagières et des modes de socialisation, sur la base seulement d'entretiens et de dictées ? Je continue de penser que ce type d'analyse, dès lors que les éléments sur lesquels nous fondons nos interprétations sont clairement présentés, peut nourrir la compréhension plus globale des phénomènes. L'entretien constitue un des moyens pour observer les pratiques de socialisation, même si effectivement il n'est ni le seul ni même celui qui doit être privilégié. Par ailleurs, le cas des migrations appelle à des analyses au plus près des locuteurs, qui viennent compléter voire éclairer des données statistiques, dans lesquelles je l'ai dit l'insertion sociale est souvent réduite à l'insertion dans l'emploi (II.2) ou à la connaissance de quelques emblèmes nationaux. Ces analyses qualitatives devraient pouvoir inclure une évaluation de leurs pratiques, y compris dans leur adéquation à des normes ou à des modèles, et ne pas interdire de les mettre en lien avec les trajectoires sociales. Les difficultés méthodologiques et d'interprétation tiennent surtout à ce qu'il s'agit là de terrains sensibles, qui convoquent des enjeux idéologiques et sociaux dont nous avons grand mal à nous défaire dans l'analyse des faits, et dans la lecture d'un texte de ce type. Nous avons encore à travailler, collectivement, pour débattre sur ces sujets, en explicitant nos conceptions de la diversité et de l'insertion sociale.

Une des solutions suggérées par les relecteurs est effectivement d'éviter d'écrire quand on n'a que peu de locuteurs, de mener des enquêtes à plus grande échelle pour établir des comparaisons, y compris temporelles. C'est d'autant plus vrai que nos ambitions étaient dans ce texte grandes, trop grandes sans doute. Pour autant, comme je l'ai indiqué, je ne voudrais pas que cette exigence de nombre interdise des approches qualitatives. Les enquêtes sur gros corpus gommant aussi des mécanismes plus fins de socialisation, et en particulier des rapports de domination, des rapports aux normes et des mouvements d'identification. C'est parfois un entretien, un jour, qui nous permet de mettre le doigt sur une question centrale (Becker, 2002). Notre enquête, pour limitée qu'elle soit, montre au-delà des individus et de leurs compétences strictement linguistiques des processus d'apprentissage du français assez différents. Le rapport à l'exigence orthographique, l'investissement de l'écrit normé n'est pas le même, et ne conduit pas aux mêmes processus d'appropriation du français.

La dernière critique faite à ce texte porte sur sa dimension narrative : nous y avons en effet davantage raconté une expérience de terrain que présenté des résultats. Cela tient à l'approche qualitative et au sujet traité. Mais cela tient sans doute aussi à l'influence qu'a eu un chercheur comme Becker sur moi, qui invite à se distancier des normes académiques d'écriture de la recherche (2004 [1986]), et souligne combien les recherches en sciences sociales sont des processus qu'il est pertinent de *raconter* (2002 [1998]).

Plus généralement, cette recherche a confirmé l'importance, dans la formation linguistique des adultes, de tenir compte des expériences que les migrants ont du français, spécifiques du fait de leur immersion (Lucchini, 2016) : pour ce qui est de l'orthographe, on ne peut réaliser des progressions basées sur une complexification progressive des formes, car les migrants sont exposés à des formes complexes dès le début, que ce soit dans l'environnement urbain, les médias, ou à travers leurs démarches administratives. Comme dans le cas des personnes en situation d'illettrisme ou en

difficulté à l'écrit (II.2), cela invite à décrire ces environnements littéraciés, et à en tenir compte pour guider et décrire les apprentissages.

II. 3.3. Pratiques d'enseignants

Le projet PEON : pratiques et enseignement de l'orthographe en Normandie

Le projet PEON est un projet de recherche que j'ai élaboré puis coordonné au sein du laboratoire Lidifra (aujourd'hui Dylis) de 2012 à 2016. La première année, il a fait l'objet d'un financement de l'IRIHS (institut de recherche inter-disciplinaire homme société) au titre d'une task-force, c'est-à-dire d'une première étape de lancement d'un projet. Il rassemblait déjà plusieurs collègues rouennais, doctorants ou docteurs : Evelyne Delabarre, Marie-laure Devillers, Mickael Lenfant, Véronique Miguel Addisu. Dans cette première étape, nous avons mené des enquêtes dans quatre écoles rurales du pays de Bray, inscrites dans des groupes scolaires inter-communaux, avec des classes souvent isolées dans des villages. Ce projet a ensuite été étendu à d'autres territoires haut-normands, et nous avons enquêté dans quatorze classes rurales, dans des bourgs et dans des agglomérations. Cette extension constituait l'un des trois volets du projet PEON, financé par la région Haute-Normandie de 2013 à 2016. Les deux autres volets étaient l'orthographe des personnes en situation d'illettrisme (II.2) — volet soutenu aussi par l'allocation régionale de thèse de Jeanne Conseil — et l'analyse synchronique et diachronique de la variation graphique que j'ai présentée en II.2.4.

Notre intention était au départ d'observer des situations d'enseignement de l'orthographe au moyen d'une enquête de type ethnographique, c'est-à-dire par des observations dans les classes, sans nous donner de cadre trop fixe, pour laisser émerger des problématiques. Il s'agissait d'abord de faire un état des lieux des pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

« Dans le domaine de l'enseignement de l'orthographe et des pratiques d'élèves, beaucoup de choses ont été dites, et nombreux sont les spécialistes, les politiques, les enseignants à s'être prononcés pour une méthode, sur une analyse des difficultés d'enseignement et d'apprentissage de l'orthographe. Plus rares sont toutefois les travaux portant sur les pratiques enseignantes et les représentations qu'ont les enseignants de l'orthographe. Partant de ce constat, nous sommes convaincues qu'il convient, pour penser cette question complexe, de partir des pratiques. Notre première ambition est de décrire, sans être normatif, la diversité de situations de classe – LA classe n'existant pas. C'est la raison pour laquelle nos données sont construites et collectées à partir de nos connaissances en matière de didactique du français, de didactique de la lecture/ écriture et de l'orthographe. Nous avons ainsi mis en place des enquêtes par observation, par enregistrements de séquences d'orthographe et par recueil d'écrits dans des classes de cycle 3 (CE2-CM1-CM2) de Normandie. Cherchant à faire émerger les liens entre pratiques scolaires et normes sociales, nous privilégions une analyse sociolinguistique et interactionnelle des moments d'enseignement/apprentissage portant explicitement sur l'orthographe. Nous postulons que ces matériaux feront émerger un lien entre représentations sociales de l'orthographe et pratiques scolaires de

l'orthographe, discipline emblématique à l'école s'il en est. » (projet PEON, 2013).

Notre hypothèse était que les formes d'enseignement sont bien plus hétérogènes que ne le laissent penser les images d'Epinal de l'enseignement de l'orthographe. En particulier, les savoirs orthographiques et les conduites pédagogiques sont réinterprétées par les enseignants, en fonction de leurs représentations, de leurs expériences de l'orthographe, de leurs connaissances orthographiques, de leurs expériences d'enseignement, de leur conception de leur métier, de leur habitus professionnel, etc. Lafontaine notait déjà il y a 30 ans combien la norme enseignée à l'école ne devait être confondue avec la norme prescrite :

« assurément, l'enseignant n'est pas totalement libre de ses choix ; il est plutôt en liberté surveillée, dans la mesure où il subit la pression sociale de plus « autorisé » que lui. Il jouit néanmoins d'une incontestable marge de liberté qui lui permet, soit de contester un point de vue légitime qu'il connaît bien par ailleurs (par exemple, tout en sachant qu'en France on doit dire j'éprouve des difficultés, il continue à utiliser la tournure régionale j'ai difficile) soit, dans l'ignorance de (des) point(s) de vue autorisé(s), de se forger un point de vue propre et de l'imposer aux autres (en se disant, plus ou moins consciemment « le modèle, c'est moi »). Lafontaine (1986 : 138).

La dictée

Le premier résultat de cette recherche, c'est qu'alors que nous formulions une demande très générale aux enseignants, leur indiquant seulement que nous souhaitions voir des enfants apprendre l'orthographe, presque tous les enseignants nous ont fait assister à une dictée. Cela nous a permis de comparer la façon de mener ces dictées et les représentations de l'orthographe qu'elles donnent à voir de la part des enseignants. Je reprends les conclusions générales exposées à ce propos dans le bilan du projet :

« Le corpus ayant été mis en commun, l'ensemble de participants au projet PEON a pu l'exploiter, ce qui a donné lieu à des travaux portant sur différents aspects. Plusieurs membres de PEON ont par exemple regardé en quoi dicter un texte revient à mettre en discours du texte écrit, en montrant à la fois les constantes du genre, et ce qui, dans les différences observées entre enseignants, révèle aussi des conceptions différentes de l'orthographe et de la façon avec laquelle l'enseignant doit guider son acquisition. Cette mise en discours du texte écrit a donné lieu à différents types d'analyse. Nous nous sommes ainsi intéressés aux découpages du texte pendant la dictée, aux répétitions et aux silences [17] ; nous avons étudié la place de la ponctuation dans ces textes dictés (Delabarre, Gonac'h, Lenfant, 2014) ; nous avons étudié le rôle des interactions pendant la dictée et en particulier la part plus ou moins grande des interactions aidantes ou guidantes de l'enseignante (Delabarre, Devillers, 2015), nous avons enfin étudié les interactions entre élèves autour des formes à produire, dans le cadre de dictées négociées (Miguel Addisu, 2015). Nous avons chaque fois cherché à relier les pratiques observées aux représentations que les enseignants se font de l'orthographe et de son enseignement. » (rapport final du projet PEON, 2016)

Dans [17], nous avons en particulier montré le caractère très ritualisé des dictées scolaires, et de fortes constantes dans sa mise en œuvre d'une classe à l'autre : l'organisation même du « cérémonial » repose sur un certain nombre de pratiques telles que la première lecture à haute voix, puis les différentes lectures du texte, et du côté des élèves l'écriture silencieuse, l'attention des élèves portée à des aspects très formels (nombre de carreaux dans la marge, lignes sautées, etc.). Nous avons aussi trouvé certaines tendances dans le choix des textes et les fonctions données à la dictée : beaucoup de textes viennent de blogs d'enseignants sur internet ; ils regroupent des difficultés correspondant à des leçons du programme, sont des dictées d'évaluation de ces leçons.

Ce travail sur les dictées a motivé un numéro de Glottopol, coordonné par Catherine Brissaud et moi-même (2015). Cela nous a permis de discuter avec d'autres chercheurs, et en particulier pour nos analyses des dictées avec Marie-Laure Elalouf et Catherine Combaz (2015). Ainsi, nos résultats s'inscrivent plus globalement dans l'étude des conduites d'enseignement de l'orthographe, où l'on observe l'importance des rapports à la norme et au métier d'enseignant à travers ce que l'on appelle les postures d'enseignants, les profils ortho-normatifs ou des conduites d'enseignements. Cela rejoint les travaux sur les formes d'étayage, les démarches pédagogiques privilégiées, le temps et le type d'activité menées par les élèves, les interactions en classe, etc.

Ouvrage collectif : L'orthographe : Pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations

Pour rassembler les réflexions issues du projet PEON, mais aussi pour rendre compte des discussions que nous avons menées avec d'autres chercheurs dans ce projet, j'ai coordonné un ouvrage collectif, qui porte sur l'orthographe scolaire et les représentations qu'elle donne à voir. J'ai été heureuse de pouvoir rassembler dans un même ouvrage plusieurs des collègues qui m'ont inspirée ces dernières années : Marie-Louise Moreau et Anne Dister, Catherine Brissaud et Danièle Cogis, Claude Gruaz, mais aussi des doctorantes ou docteurs ayant récemment renouvelé l'analyse des conduites d'enseignement de l'orthographe (Karine Bonnal, Catherine Combaz) ou des représentations de l'orthographe en milieu scolaire (Hélène Le Levier), et enfin les membres du projet PEON : Mickael Lenfant, Evelyne Delabarre, Véronique Miguel Addisu, et Jeanne Conseil.

Le texte [22**] que j'y publie avec Jeanne Conseil me permet d'explorer une dernière analyse des dictées recueillies dans le projet PEON. Cette fois, nous examinons les façons de dicter les textes qui pourraient être une aide pour les élèves, une sorte de guidage de l'orthographe, ce que nous avons appelé des « indices d'orthographe ». Nous isolons en particulier 1/ les phénomènes de syllabation, c'est-à-dire des moments où les enseignants insistent sur les découpages syllabiques soit par une plus forte intensité sur une syllabe, soit par des pauses entre les syllabes ; 2/ les allongements autour des consonnes doubles ; 3/ l'articulation des e muets ; 4/ les liaisons. Nous avons montré que la réalisation de ces phénomènes permettait de distinguer quatre façons de dicter, plus ou moins aidantes du point de vue de la morphographie ou de la relation phonie-graphie.

Ces pratiques apparaissent enfin assez solidement ancrées, et me semblent peu conscientisées par les enseignants. Elles sont une manifestation des représentations « en actes » de l'orthographe, de ses difficultés pour les élèves ; elles tiennent compte du rôle que l'enseignant se donne dans cet apprentissage et de la fonction qu'il donne à l'exercice de dictée. Elles me semblent enfin assez résistantes, difficiles à faire évoluer, et je rejoins en cela plusieurs des conclusions soulignées par Bonnal ou Combaz dans l'ouvrage collectif. Bonnal montre en effet que même les enseignants qui ont fait le choix de suivre une formation continue en didactique de l'orthographe ne modifient pas radicalement leurs pratiques. Cela rejoint enfin un constat formulé par Goldin (préface de Ferreiro, 2001 : 15) : « *Probablement en raison de la résistance au changement, inhérente à l'éducation, les enseignants considèrent souvent comme naturelles les pratiques pédagogiques avec lesquelles eux-mêmes ont appris à écrire* ».

Perspectives

Il reste à continuer d'investir la formation continue des enseignants, pour les encourager à adopter des pratiques réflexives sur leur enseignement, à prendre en compte les raisonnements et les « déjà-là » des élèves, les processus d'acquisition de l'orthographe, leurs pratiques extra-scolaires de l'écrit. Il faut par ailleurs les aider à se doter d'outils pour mesurer l'effet de leurs pratiques sur l'appropriation de l'orthographe dans leur « groupe classe », mais aussi sur la réduction des écarts entre les plus faibles et les meilleurs.

Enfin, parmi les pistes de travail possible, il serait utile de recenser les ressources utilisées par les enseignants, qui me semblent plus diverses et hétérogènes qu'auparavant, et qu'ils convoquent souvent de façon isolée, sans réfléchir aux présupposés didactiques sur lesquels elles reposent ou sans tenir compte des fonctions qu'elles ont pour leurs auteurs. Un examen rapide des situations observées dans PEON m'a fait réaliser l'importance des ressources partagées par des enseignants sur des blogs, qui sont repris, souvent tels quels, par les enseignants. Ils piochent ainsi dans différents sites internet selon leurs besoins de préparation de séances. Ils les modifient ensuite selon leurs contextes, non sans parfois des incohérences. D'autres au contraire, mais peut-être plutôt au moment de l'entrée dans la lecture/écriture, suivent fidèlement une méthode, à la lettre. Chaque fois cela invite à réfléchir à ce qu'est le métier d'enseignant de primaire.

Enfin, ce travail sur les méthodologies en œuvre dans les classes permettrait de faire émerger des transformations pédagogiques, qui exploitent par exemple les outils numériques, qui transforment le rapport enseignant/ apprenant, pour mettre la construction collective des savoirs au cœur de l'enseignement. Il s'agit d'un champ de travail stimulant, que j'ai investi depuis un an pour construire un enseignement de l'orthographe à destination d'étudiants de première année de sciences du langage.

II. 3.4. L'orthographe, discipline transversale à l'université

Parmi les perspectives ouvertes par mon doctorat, figurait déjà le champ de la didactique de l'écriture (Penloup, rapport de soutenance de Mortamet, 2003), en particulier à partir du constat que l'échec en première année est plus fréquent chez des étudiants « qui n'ont pas construit une représentation adéquate de l'importance de la

maitrise de l'écriture dans la réussite universitaire » (Mortamet, 2003 : 316, 321). Mes premières réflexions s'orientaient donc surtout vers les représentations de l'orthographe, à différents niveaux. Du point de vue des étudiants, il s'agit par exemple de tenir compte de l'importance qu'ils donnent à l'orthographe, de leur représentation de sa valeur sociale en général, de leur représentation de ce qu'est l'orthographe, de leur rapport à l'écart, de ce qu'ils pensent devoir savoir pour la dominer, de ce qu'est pour eux un expert, etc. Du point de vue de l'institution, il s'agit aussi d'étudier les politiques mises en place, les outils d'évaluation, en ce qu'ils traduisent une représentation de la population étudiante, et de ce qui fait leur réussite ou leur échec.

Toutes ces réflexions, initiées dans mon doctorat, mais aussi travaillées dans le cadre du projet PEON, ont motivé la mise en place d'enseignements de « maitrise de la langue » à l'université. L'opportunité m'en fut donnée il y a un an en étant mise en contact avec Sarah de Voguë, qui a construit depuis plusieurs années un test d'évaluation des compétences langagières à destination de tous les étudiants entrant à l'université de Nanterre, ainsi que des modules de remédiation vers lesquels les étudiants sont tous dirigés en L1. Je réfléchissais de mon côté à la conception d'un cours de 1^{ière} année de la licence Sciences du langage, visant l'amélioration des compétences orthographiques des étudiants. Nos démarches et réflexions convergeaient. Elle m'a alors présenté le vaste projet ECRI+, coordonné par l'UOH (Université Ouverte des Humanités), qui a depuis reçu un financement pour 10 ans via le programme PIA NCU. Ce projet ouvre des perspectives intéressantes de mutualisation de ressources, en particulier par des réunions de travail où chacun rend compte de ses expériences et de ses projets. Déjà inscrite avec l'UOH et Sarah de Voguë dans un plus petit projet (MIPNES 2018-2019) sur ce même terrain, je m'appête à rejoindre le projet ECRI+ pour y mener une recherche-action sur les attendus langagiers dans des filières universitaires non littéraires¹¹³. Jeanne Conseil, dont j'ai co-encadré la thèse, vient d'obtenir un contrat postdoctoral pour deux ans à Nanterre sur les crédits ECRI+. Les opportunités sont importantes, étant donné le développement dans les premiers cycles universitaires des enseignements transversaux, parmi lesquels des enseignements méthodologiques. Elles pourraient être plus importantes encore avec la mise en place d'enseignements imposés aux étudiants acceptés avec réserve sur Parcoursup (les « oui, si ») à compter de 2018 (loi ORE 2018).

De plus j'ai accepté depuis janvier 2018 la mission de référente pour le continuum bac - 3/bac +3 pour le champ *Histoire, mémoire, patrimoine, langage* (soit l'UFR de Lettres et sciences humaines sans la géographie). J'y ai plus largement retrouvé la problématique de l'insertion des étudiants dans le monde universitaire, de leur orientation, de leur accompagnement et de leur réussite. J'ai accepté cette mission du fait de mon implication dans la coordination de la licence Sciences du langage depuis quelques années, mais aussi en raison de mes premières recherches sur le terrain des étudiants entrant à l'université. Mon investissement dans ce domaine n'est toutefois pas sans tiraillement dans la mesure où il invite à faire de profondes transformations du paysage universitaire, dans un mode de gouvernance qui laisse peu de place à la concertation, à l'anticipation, et à l'évaluation des dispositifs mis en place. Une

¹¹³ En effet, les ressources construites jusqu'ici (tests de positionnement, modules d'auto-formation) sont assez littéraires, et sont peu adaptés aux étudiants des disciplines scientifiques, de droit ou de Staps. Pourtant leurs filières ont également des attendus langagiers, et certains y échouent faute de les satisfaire.

question, qui demeurera sans doute tout le long de ce travail, reste de savoir si on peut investir ce terrain avec pour objectif la réussite étudiante, et plus largement l'appropriation de l'écrit par les étudiants, alors que l'on n'adhère pas aux politiques générales que ces dispositifs servent, à savoir les rendre plus efficaces, « employables ». On rejoint ici la même question que pour l'enquête IVQ et le travail auprès des personnes dits en situation d'illettrisme.

Je présente ici d'abord le cours mis en place cette année pour les L1 SDL, puis les projets de mise en place d'un enseignement transversal de maîtrise de la langue en licence.

Atelier d'analyse d'erreurs orthographiques

Je suis partie de la volonté de rompre avec un enseignement traditionnel de l'orthographe : les étudiants qui arrivent à l'université ont reçu pendant des années des leçons d'orthographe, réalisé des dizaines d'exercices systématiques. S'ils font toujours des erreurs, il y a peu de chance qu'en reproduisant encore le même type de pédagogie on change la situation. Toutefois, ces modes d'apprentissage de l'orthographe sont encore très présents dans les attentes des enseignants, et dans celles des étudiants. La mise en place de nouvelles pédagogies implique donc la transformation des représentations de l'orthographe et de son enseignement-apprentissage, ce qui est loin d'être un détail. L'enjeu, pour le dire autrement, c'est de ne pas chercher à faire appliquer des règles qu'on aurait imposées (ex : « *quand eux verbes se suivent le second est à l'infinitif* »¹¹⁴), mais de fonder les pratiques orthographiques sur une compréhension, par exemple que « *les éléments variables en nombre dans le groupe nominal reçoivent leur nombre de celui du nom, et ce sont des paramètres syntaxiques qui déterminent la dépendance, pas des considérations sémantiques* » (Brissaud, Cogis, Péret, 2013 : 181). Mais plus encore, il s'agit de faire évoluer, chez les locuteurs, l'évaluation de leurs capacités à analyser la langue, à en discuter, à se concevoir comme l'un de ses experts, ce qui est selon moi une des formes de son appropriation.

J'ai souhaité construire un enseignement hybride, pour tous les L1 de sciences du langage. Mes choix ont été nourris des discussions que j'ai eues avec un collègue, Gregory Miras, très au fait des transformations pédagogiques sous l'effet du numérique, de pédagogie par projets, de créations d'espaces pédagogiques ouverts, interactifs et flexibles, etc. L'idée générale est de rendre les étudiants plus autonomes, de s'appuyer sur des ressources numériques, mais aussi de tirer profit de ce qu'ils sont en sciences du langage et de ce qu'ils ont été sensibilisés à des compétences linguistiques — au moment où commence cet enseignement, ils ont suivi des cours de syntaxe, de phonétique, et d'analyse du système orthographique. Ce cours commence par un test que j'ai créé (plate-forme Moodle) qui leur permet de s'auto-évaluer, mais qui me permet aussi, on le verra, de recueillir leurs « raisonnements » orthographiques. Puis ils doivent suivre en tout 8 modules de formation en orthographe, conçus par Sarah de Voguë. Ils sont seulement encouragés à les faire, sans obligation de réussite ; leur assiduité leur garantit 4 points de la note finale.

En parallèle de ces activités sur la plate-forme, les séances en classe sont conçues comme un atelier de réflexion sur les pratiques orthographiques. Ils travaillent en petits

¹¹⁴ Règle utilisée par certains de mes étudiants, ou des élèves de primaire.

groupes, dans une pédagogie par projet. Les étudiants sont d'abord confrontés à des corpus d'écrits, parmi lesquels ils doivent trouver des écarts, les ranger et les corriger. Ils doivent ensuite choisir une catégorie d'erreurs, et travailler soit à élaborer eux-mêmes, à l'appui de corpus d'erreurs et d'énoncés, les règles d'orthographe la régissant ; soit à chercher dans différentes grammaires les règles qui ont été formulées sur ce point. Les deux façons de faire (démarche réfléchie / application de règles) sont ensuite confrontées. Les étudiants présentent leur travail au groupe-TD ; ils sont évalués sur leur participation et leur exposé final. Ils ont enfin, à la fin du semestre, une épreuve terminale dans laquelle on juge leurs compétences orthographiques et leurs raisonnements, en tenant compte de leur progression depuis le premier test.

Comme dit précédemment, l'une des pistes que je souhaite explorer est celle de la description des raisonnements que les étudiants tiennent pour écrire, dans la continuité de ce qu'ont fait Haas puis Brissaud, Cogis, Péret, Nadeau, Fisher sur les raisonnements métalinguistiques, mais appliqué cette fois à de jeunes adultes. Le travail dans les ateliers porte essentiellement sur ces raisonnements. Je me donne aussi les moyens d'évaluer l'évolution de ces raisonnements, en comparant les justifications qu'ils font de leurs réponses au premier test (expliquez comment vous avez fait pour choisir cette réponse) à ce qu'ils font dans les exposés et dans leur copie finale. Je mesure ici l'utilisation des catégories métalangagières, les raisonnements tenus, les tests syntaxiques ou des « trucs » employés. Il s'agit donc de décrire aussi ce que Jaffré (2013 : 156) appelle les « habiletés métalinguistiques », comme le fait de substituer un verbe du premier groupe par un verbe du troisième pour connaître son orthographe ; et qui sont à distinguer de l'appui sur du métalangage.

L'objectif de mon dispositif en L1 universitaire n'est donc pas différent de celui adopté par Brissaud, Cogis et Péret (2013 : 192) : « *c'est justement un des enjeux du dispositif de les amener à mettre à distance la langue et à procéder à des manipulations conscientes en adoptant une posture métalinguistique* ». Mais un tel changement de posture face à l'orthographe est difficile, d'autant que les étudiants sont baignés d'une approche traditionnelle, parce qu'ils l'ont reçue à l'école mais aussi parce que leurs parents l'ont reçue. Il est très difficile de rompre avec certaines habitudes, surtout quand on les voit comme des vérités. Je suis consciente aussi des inégalités que ce type d'enseignement peut générer ou renforcer. Je mènerai donc des évaluations régulières des effets de ce dispositif, et veillerai toujours à proposer aussi des ressources plus « traditionnelles » et des outils de mesure des compétences.

Heniqui et Makassikis (2008 : 162), qui se sont livrées à un exercice très comparable, ont elles-mêmes constaté les difficultés des étudiants lorsqu'on leur demande de justifier leurs réponses orthographiques. Elles ont dégagé, pour justifier le choix de graphie de l'archigraphème O dans une série de mots tels *sot, éléphantéau, heaume, saut, hôpital, corniaud, numéro chapiteau, etc.* les justifications suivantes : « la mémoire, le sens, le hasard, le son, l'intuition et la position du graphème » (2008 : 171). Mon ambition serait de mener le même type d'analyse sur les justifications données pour des accords ou des formes verbales. Le corpus réuni cette année est en attente d'analyse, ayant été confié à une étudiante en Master. Je le reprendrai une fois son mémoire achevé.

À travers ce travail sur les « raisonnements », l'objectif de ce cours est de les amener à transformer leur façon d'appréhender l'orthographe : à ne plus le voir comme

un savoir vrai, stable à atteindre, imposé, mais comme expérience de la langue, une expérience qui se trouve enrichie chaque fois que le locuteur s'engage dans une procédure d'écriture, de choix entre les diverses hypothèses qui fondent la détermination des formes graphiques (faire sens, rendre compte de l'oral, rendre compte des relations morphologiques entre les unités de la langue, Angoujard (dir.), 1994). Plus largement, il s'agit moins de viser la réussite à un test, mais une autonomie du locuteur face à la langue, de guider son appropriation (Castellotti, 2017) plutôt que son apprentissage. Cela s'inscrit dans une conception de la langue comme bien collectif, en tenant compte de son pouvoir d'intégration et de construction d'un projet collectif (Klinkenberg, 2015).

Repérer des profils d'étudiants

La première étape proposée par Nanterre, mais aussi développée dans de nombreuses universités, est de faire passer des tests de positionnement à l'entrée à l'université pour repérer les étudiants ne disposant pas des compétences langagières supposées requises pour réussir à l'université. L'idée n'est pas nouvelle : j'ai consacré une partie de mon doctorat sur des tests menés à partir de 1995. J'ai en particulier décrit les façons d'évaluer la « maîtrise de la langue » et ses effets sur la construction d'une vision de l'hétérogénéité de la population étudiante. J'ai démontré, à l'appui d'une perspective docimologique, l'ensemble du processus qui d'un ensemble de pratiques orthographiques produit une courbe gaussienne de répartition des étudiants, au sein de laquelle une frontière distingue les étudiants devant faire l'objet d'une remédiation des autres. Elle repose sur différentes étapes bien connues, mais qu'il me semblait important de rappeler avec force :

1) le choix des items relevant de la « maîtrise de la langue » : morphologie verbale, connaissance des termes grammaticaux (irréel du présent, potentiel, ...), orthographe (participes passés, morphographie verbale, etc.), lexique, niveaux de langue, constructions syntaxiques, etc.

2) l'évaluation binaire des pratiques linguistiques : il n'y a chaque fois qu'une forme correcte possible, ce qui place exactement au même niveau d'incompétence les étudiants qui font une erreur d'orthographe ou de morphologie ou de vocabulaire, quelle qu'elle soit, ceux qui ne répondent pas, ceux qui ne respectent pas le niveau de langue demandé, etc. Ces notes produisent une première homogénéisation de la diversité des pratiques.

3) l'addition des évaluations binaires : elles prennent alors un poids correspondant à leur importance dans le test. L'addition produit une seconde homogénéisation de la diversité : les réponses peuvent être aussi diverses que possibles, elles donnent lieu à une même note finale.

4) la mise dans l'ordre les sommes (même sous forme de moyenne : cela revient au même). On produit alors une vision de la population évaluée comme relevant d'une hétérogénéité continue, rendue cohésive et cohérente. Non seulement on trouve pour une même position sur la courbe des locuteurs aux pratiques variables, mais ces locuteurs sont rangés, ordonnés sur un axe continu avec des locuteurs aux pratiques également diverses, vues comme juste un peu « meilleures » ou « moins bonnes ».

5) on introduit dans cette courbe des frontières, en général sur des critères non statistiques (on ne tient compte ni de la moyenne réelle des notes, ni de l'écart type,

etc.) : la note de 10/20, et pour le test que j'ai étudié en doctorat le nombre d'étudiants qu'il est possible d'accueillir dans un cours de remise à niveau.

Dans les projets que je nourris, je voudrais revenir sur cette vision de la diversité des étudiants, cesser de concevoir l'évaluation sous la forme de « somme » des réponses justes/ fausses. Je voudrais établir des « profils » plus ciblés, tenir compte de la dépendance des variables, repérer des points de levier dans les pratiques, tirer bénéfice de la diversité des profils et des compétences plutôt que de les gommer. Mais je voudrais aussi inclure dans l'évaluation de ces profils les représentations que les étudiants se font de l'orthographe, et surtout les attendus langagiers de la filière dans laquelle ils s'inscrivent. Les tests d'entrée devront enfin, à l'image de ceux proposés à Nanterre, offrir aux étudiants une évaluation commentée de leurs résultats, qui les invitent à prendre conscience de leur distance avec la norme. Cela suppose aussi de ne pas les laisser seuls face à ces évaluations. Mais là encore je voudrais inscrire ces évaluations dans le projet d'étude des étudiants, pour les faire réaliser ce qui dans leur filière en particulier pourra leur être demandé en matière de compétence langagière.

Cibler en fonction des disciplines

Il me semble essentiel enfin de construire ces évaluations à l'entrée en même temps que les enseignements qui seront proposés aux étudiants. Il faut d'abord décider, avec chaque équipe pédagogique, du statut à donner au test : s'il s'agit de repérer des étudiants en difficulté potentielle, le test vise à établir une symptomatique, et l'enseignement qui suivra sera vu comme une *remédiation*, qui reposera sur les points évalués par le test. Il s'agira alors de définir en amont les éléments de la langue à connaître et à enseigner. S'il s'agit de faire prendre conscience aux étudiants de leur distance avec la norme prescrite, et surtout avec les attendus langagiers du diplôme, il doit inclure un accompagnement des étudiants, pour lire la correction du test, pour l'inscrire dans le parcours de formation de l'étudiant. Dans les deux cas, les tests et les enseignements de la langue ne peuvent être conçus qu'avec les équipes pédagogiques de chaque filière. Il faut enfin tenir compte des politiques mises en place par les équipes : dispenser cet enseignement à tous les étudiants, seulement à certains, le valider par des ECTS spécifiques ou par des points « langue française » dans plusieurs matières disciplinaires, etc.

Mais il faut aussi mener une description fine de ce qui, du point de vue de la langue, pose des difficultés aux étudiants dans chaque filière. Cela suppose un travail avec les enseignants concernés, ainsi qu'une analyse de copies, le suivi de quelques étudiants volontaires. Une des pistes que nous avons commencé à dessiner concerne la compréhension de consignes en sciences, qui semble selon des collègues faire obstacle à la réussite des exercices demandés en première année. Déjà en relation avec des collègues à Strasbourg et à Rouen, ce projet pourrait être mené dans le cadre d'ECRI+, en puisant dans les ressources existantes et en analysant les résultats au test d'entrée (celui de Nanterre réalisé par Sarah de Voguë) que nous avons fait passer en septembre 2018 à près de 800 étudiants de Staps, 400 étudiants de Sciences et Technique, 400 étudiants d'anglais et 120 étudiants de Sciences du langage lors de la semaine d'accueil.

II. 3.5. Obstacles et résistances

À la lecture récente d'un entretien avec Souâd Ayada¹¹⁵, philosophe, présidente du Conseil supérieur des programmes, j'ai mesuré à nouveau combien mes conceptions de l'enseignement de la langue développées dans ce chapitre faisaient l'objet de résistances :

*« les élèves apprennent la grammaire pour bien écrire, bien parler et bien utiliser la langue. Ce ne sont pas des « observateurs » de la langue, contrairement à ce que laissent croire les programmes actuels. Ce sont des « usagers » de la langue, non des linguistes ! Tout comme les professeurs des écoles ne sont pas des théoriciens de la langue... Nous sommes revenus à une grammaire de phrase « classique » – au sens de ce qui doit s'enseigner dans les classes. » (Souâd Ayada, 30/06/2018, *Le point*).*

On retrouve l'idée « d'une seule langue, une seule grammaire, une seule orthographe » avancée quelques mois plus tôt par le Ministre de l'Éducation nationale, qui s'impose à des « usagers » de la langue et non à des locuteurs. Chaque fois il s'agit de défendre une autorité unique, l'exercice vertical d'un pouvoir sur la langue et sur ceux qui s'en servent. On ne peut dès lors l'enseigner qu'en reproduisant et incarnant à la lettre ce qui est présenté comme un savoir unique, vrai, bon. Cela concerne la langue à enseigner (dans l'article elle défend les accents circonflexes), et la façon unique de le faire (les catégories d'analyse, les activités scolaires). La suite de l'entretien le confirme. Je n'en donne qu'un extrait qui suffit à lui-même.

« Nous n'avons pas la même conception de la grammaire. Pour mon prédécesseur, la grammaire, c'est quelque chose de négociable. Je ne pense pas que la grammaire soit négociable. La langue, c'est ce qui préexiste aux individus, c'est ce qui les structure. Il faut maîtriser la grammaire pour se sentir libre dans l'usage de la langue. C'est irresponsable de dire aux élèves qu'ils peuvent négocier l'orthographe, la grammaire... Je ne souscris pas à l'idée que l'élève construit ses savoirs. »

Cette conception de la langue, de l'enseignement et de l'élève a donc encore de beaux et tristes jours, en dépit des critiques qu'on lui porte depuis des années. On y trouve la « langue idéale, immanente et intouchable » dont parlait Klinkenberg (2013) reprise en conclusion du même ouvrage par Alessio, « une essence éternelle, non soumise aux contingences terrestres, au changement, à l'histoire ». Cette conception repose sur « tout un fatras d'irrationnel ». L'orthographe telle qu'elle est défendue par notre actuel Ministère de l'éducation est bien « un monstre enfanté par le sommeil de la raison » (*ibid.* et Masson dans le même ouvrage, qui est celui qui file le mieux cette image du monstre). On a montré plus d'une fois les effets dévastateurs, le gâchis d'une telle vision, qui dépossède les locuteurs de leur langue, qui les contraint à la servitude et à la soumission.

C'est évidemment à l'opposé de ce que je conçois, mais défendre ici mes positions reviendrait à affronter idéologie contre idéologie. Car c'est bien au niveau très général de la conception de l'individu social que se jouent ici les oppositions. Apprendre aux enfants à se soumettre aux lois du groupe, même les plus absurdes et arbitraires, c'est leur apprendre à se résigner et à se taire, à s'exclure du jeu et de

¹¹⁵ Cet entretien a également fait l'objet de réactions dans la presse, de membres du conseil supérieur des programmes et de sociolinguistes (dans une tribune coordonnée par Philippe Blanchet).

l'histoire. Ce n'est évidemment pas limité à la langue, mais en tant que linguiste, je ne peux que tenter d'y résister. En tant qu'enseignante et adulte, j'ai aussi entendu trop de locuteurs réduits au silence ou en souffrance dans leur propre langue.

L'expérience des linguistes ayant travaillé sur l'orthographe depuis plusieurs décennies est ici à nouveau utile : elle les a conduit au constat qu'il ne suffit pas de décrire finement les mécanismes de reproduction pour les réduire. C'est ce que discute Klinkenberg (2013) : que peut le linguiste, avec ses arguments et ses faits soigneusement décrits, ses conclusions, ses précautions d'interprétation, etc. contre des sentiments et des affects ? que peut-on répondre à cette impression d'« appauvrissement » de la langue, souvent étayée à l'appui de quelques « perles » ? Comment faire comprendre que l'idée d'une langue riche ou pauvre ne vise qu'à légitimer certains locuteurs contre d'autres ? Le fond du problème, ce n'est pas de prouver que nous avons raison, c'est de savoir qui le souhaite vraiment, de faire en sorte qu'on le souhaite. Le travail est moins linguistique que politique.

Face à l'orthographe, j'ai ainsi l'impression de faire les mêmes constats que face à la dégradation du climat ou au capitalisme contemporain : « Les hommes ont créé un monde dans lequel ils sont eux-mêmes exploités » (émission Arte, « le phénomène Karl Marx », 2017). Comment sortir du paradoxe d'un système créé par des hommes contre eux-mêmes ? Je file ici le parallèle : nous sommes dans une époque d'enrichissement général des connaissances depuis la scolarisation de masse, les technologies numériques et la mondialisation, et pourtant les inégalités dans le capital symbolique demeurent, et les mobilités sociales restent très limitées. L'accroissement de la scolarisation continue de profiter à une minorité. C'est là le constat brutal qu'a opéré la révélation de l'illettrisme en France, qui n'a à ce jour pas donné lieu à un changement radical de politique ni de cadre d'analyse. Et cette orthographe intouchable et oppressante s'imisce partout, dans chaque activité d'écriture ; personne n'y échappe véritablement ; elle est fondée sur la crainte d'une dévaluation sociale.

Le mouvement pour une écriture inclusive a amorcé une voie possible de transformation : faisons, pratiquons une orthographe plus juste, imposons-là à nos lecteurs, pour leur proposer moins de nouvelles règles qu'une reprise en main collective de nos normes.

Conclusion générale

Dettes passées sous silence

Au terme de cette note, je voudrais revenir sur quelques textes et auteurs qui m'ont inspirée mais que je n'ai pas cités.

J'ai d'abord conscience d'avoir été formée, nourrie par la revue *Glottopol*. Plongée dans les tâches de relecture, de mise aux normes, et d'édition, j'ai rarement conservé la trace de toutes les sources d'inspiration que j'y ai trouvées. Il ne fait pas de doute qu'elles sont pourtant présentes dans cette note, ayant participé à la formation de mon « esprit scientifique ». J'ai souvent regretté de ne pas trouver le temps ni l'énergie, une fois chacun de ces chantiers achevés, de coucher sur le papier, et même d'échanger avec les auteurs sur ce qu'ils m'avaient appris et sur les réflexions qu'ils m'avaient suggérées. Une des perspectives qui reste ouverte serait de reprendre, d'ici quelques années, l'ensemble de ces numéros, pour en tirer des réflexions générales sur ce qu'ils ont apporté, sur ce qu'il en reste, sur ce qu'ont retenu de cette expérience les auteurs et les responsables des numéros. Nous manquons de ces retours sur-nous mêmes, et la souplesse de *Glottopol*, la présence continue de collègues dans le comité de rédaction laisse envisager cette perspective.

De même, cette note ne cite pas assez les travaux sociolinguistiques sur lesquels repose ma conception des sciences du langage. Ils sont devenus pour moi des évidences. Mais je mesure souvent, en lisant hors de ma discipline, qu'ils méritent encore d'être réaffirmés, qu'ils sont loin d'être aussi connus et pris en compte que cela. J'ai un peu le sentiment de les avoir trahis ici : en ne les citant pas, en ne décrivant pas ce que j'en ai fait, en ne les diffusant pas davantage.

Vertige

Au terme de ce travail, je me trouve prise d'un vertige : celui de tous les livres à lire encore, des échos à faire, des liens à construire ; autant de pistes ouvertes mais non encore parcourues. Je réalise l'ampleur des sources d'inspiration possibles et des terrains à explorer. On pourrait y voir un constat amer, celui de la vanité de l'entreprise de recherche en sciences humaines — toute cette note pour conclure au poncif « plus j'en sais, moins j'en sais » ? — ou bien l'idée que plus rien ne devient solide ou saisissable dans ce domaine : à force de chercher à démêler, préciser, distinguer, on finit par éclater son objet en mille facettes.

Pourtant, j'ai bien le sentiment ici d'avoir rassemblé, relié, ordonné, si bien que le programme d'une sociolinguistique de l'orthographe m'apparaît à présent plus cohérent, moins constitué d'un collage de points de vue que d'une perspective générale qui fait sens dans son ensemble. J'ai aussi le sentiment d'avoir trouvé dans ce champ ce que pourrait être ma participation, mon regard : un regard qui associe les perspectives ouvertes par Fishman et Sebba pour ce qui est de la sociolinguistique anglo-saxonne sur l'orthographe, aux perspectives ouvertes par une sociolinguistique francophone plus

sensible aux questions de contextes, de positionnements identitaires, de minoration et de domination.

Je retiens aussi dans cette perspective une curiosité sinon un goût pour la variation, cette éloge de la variante évoquée à la suite de Cerquiglini. Cela invite à tenir compte de la dimension poétique de la langue, celle qui permet aux scripteurs et aux groupes sociaux de témoigner de leur appropriation de sa langue, d'un « jeu » avec les significations portées par les mots et par leurs formes graphiques. C'est clairement aussi ce qui nourrit les projets que j'ai présentés en seconde partie.

Théories

Ferreiro (2002 : 96) annonçait vouloir « contribuer à une science de l'écriture qui travaillerait à une reconstruction des différentes théorisations de l'écriture opérées pour l'humanité ». C'est un projet théorique au fond, auquel je me sens ici participer à ma mesure, en particulier à travers mes réflexions sur l'importance de la dimension sémiographique dans les relations qu'entretiennent scripteurs et lecteurs avec la langue qu'ils écrivent ou lisent. Ce projet théorique a des répercussions pratiques : pour proposer une politique d'alphabetisation plus juste, pour réduire l'inégalité dans la distribution des connaissances, pour permettre à chacun de s'emparer du pouvoir émancipateur de l'écriture, pour une « humanisation » de l'orthographe et de l'écrit, pour œuvrer à une mise en relation, par l'écriture, des hommes de toutes conditions, de toutes époques. Il faut bien pour tout cela comprendre comment l'homme conçoit l'écriture, comment il l'investit et en use. Cela suppose de lutter au passage contre le pouvoir que se sont octroyé les institutions en matière de langue, telle l'Académie française qui « confisque leur langue aux usagers, et par là compromet leur participation à la démocratie » (Baddeley, Jecic, Martinez, 2013 : 11). Mais l'Académie est loin d'être seule en la matière, et elle tient son pouvoir de ceux qui lui donnent, la légitiment, la prennent pour référence.

Je n'oublie pas non plus que l'écriture n'est pas qu'émancipation, elle est aussi une interprétation culturelle du monde dont on ne peut plus ensuite que se défaire, parfois avec difficulté. Tout apprentissage est un désapprentissage. Et comme le dit Ferreiro, « l'éducation n'est pas une contemplation ; elle est d'une certaine façon, un acte de violence » (2002). Il faut prendre la mesure de ce que ce qu'implique la promotion du lire/ écrire. Les politiques de démocratisation, de promotion de la diversité, la réforme de l'orthographe ou bien la mise en avant de la dimension sémiographique que j'ai proposées ne dispensent pas de cette réflexion, qui implique un choix social et politique.

La sociolinguistique a permis de réaffirmer que la langue était faite par les locuteurs, et non par les écrivains, les linguistes ou les Académiciens. Nous sommes dans le même renversement qu'ont opéré les historiens en replaçant le peuple au cœur des processus historiques (initié par Michelet si j'en crois une émission récente de France Culture¹¹⁶). La langue est à ce titre le résultat d'un processus vivant et actif de convergence des usages et des représentations, ce qui n'est en aucun cas contradictoire

¹¹⁶ Avoir raison avec Jules Michelet, « Jules Michelet et le rôle des peuples » par Emmanuel Laurentin, le 19 juillet de 12h à 12h30

avec son hétérogénéité, et ce d'autant plus que cette dernière présente dans ce processus des fonctions fondamentales d'expression individuelle et d'organisation collective. Cette convergence ne signifie pas non plus qu'elle soit consensuelle ni uniforme : les approches marxistes et postmarxistes ont montré qu'elle était le résultat de rapports de force. Elle est soumise à des forces telles que l'accès à des technologies (le livre, le cahier, le stylo ou le formule, internet et le smartphone), les modes, les légitimités que l'on nous donne ou que l'on prend. Cette conception sociolinguistique de la langue s'oppose clairement à l'idée qu'elle pourrait être, comme le prétendent les ouvrages prescriptifs, un idéal abstrait construit contre les usages. À ce titre l'orthographe telle qu'elle continue de s'exercer aujourd'hui en français est aussi un anachronisme, un reste d'une vision dépassée de l'histoire et des sociétés depuis le XVIII^e siècle. Cette persistance en dépit des évolutions de la langue et de la science, maintenue dans les milieux intellectuels qui ont procédé à ce changement — mais aussi bien au-delà — doit nous interroger sur l'importance qu'ont pris les symboles nationaux au sein des processus identitaires. L'orthographe officielle n'a peut-être pas évolué dans sa forme depuis 1740, mais elle a profondément changé dans ses fonctions sociales et ses représentations. Elle mérite donc d'être inscrite dans un projet plus vaste de compréhension des sociétés francophones contemporaines.

Je voudrais terminer ce texte par des questions, car j'ai moins cherché, tout au long de ce texte, à avancer des réponses qu'à envisager les pratiques orthographiques sous des angles permettant de nouvelles questions : « l'homme animé par l'esprit scientifique désire sans doute savoir, mais c'est aussitôt pour mieux interroger. » (Bachelard, 1934 : 20).

- *Quels locuteurs l'orthographe officielle, l'enseignement traditionnel de l'orthographe privilégient-ils ou servent-ils ?*
- *Où sont aujourd'hui les pressions exercées contre cette norme ? dans quels contextes émergent-ils ? portés par quels locuteurs ? avec quels effets ? Comment s'exprime cette résistance ? quels usages orthographiques génère-t-elle ?*
- *Quelles fonctions identitaires et sociales le conservatisme et l'instrumentalisation de la langue servent-ils ? Dans quelle mesure ces fonctions ne sont pas ou ne pourraient-elles pas être portées par la dimension sémiographique de l'orthographe ? En quoi cela change-t-il le débat ?*
- *Quel rôle peut jouer une réforme de l'orthographe et de son apprentissage dans la démocratisation de l'accès à la communication écrite ?*
- *Comment concilier transmission de l'orthographe officielle, même plurinormaliste, et émancipation par la langue ?*
- *Comment œuvrer à une politique publique de la langue qui se fasse à la fois avec et pour les locuteurs ? Pourquoi les plus pénalisés par une idéologie ne sont-ils pas toujours les plus favorables à sa transformation ?*

Éléments personnels de cette HDR

J'avais quelque réserve, et même pour tout dire des résistances à me lancer dans cette HDR : je n'étais pas conquise à l'idée de me mettre en scène, de me raconter, de faire de moi-même le sujet d'un texte. J'ai commencé par me plier timidement à l'exercice,

et à jouer le jeu de parler de moi, et d'exposer l'état de mes réflexions — état nécessairement transitoire— seulement dans la mesure où cela me permettait de combler des lacunes, de reprendre des lectures, de les compléter au gré parfois de fantaisies ou même de hasards de l'actualité ou de rencontres.

Au terme de ce travail, je comprends non seulement l'intérêt de l'exercice pour faire le point et évaluer mon parcours, mais j'y vois aussi l'occasion d'écrire un bout de l'histoire de la discipline, une façon de donner accès, par une expérience individuelle, à une expérience collective. C'est en lisant récemment le projet d'Ivan Jablonka que j'ai su mettre des mots sur cette ambition derrière mon texte :

« Je propose, écrit Jablonka, une autre façon de parler de soi-même. Débusquer ce qui en nous n'est pas à nous. Comprendre en quoi notre unicité est le produit d'un collectif, l'histoire et le social. Se penser soi-même comme les autres. Autobiographie collective » (Interview par Philippe Ridet, M le magazine du monde, 13/07/2018)

J'ai conscience d'être assez loin de cet idéal, en particulier parce que j'ai moins écrit mon autobiographie qu'un état des lieux ; mais je veux croire que j'en ai parfois pris le chemin, et que l'on trouvera aussi, dans ce texte, un peu de l'histoire d'une génération d'enseignants-chercheurs et de notre communauté scientifique. J'ai voulu en tout cas faire figurer ici toutes les activités qui font mon métier : l'enseignement, la conception de maquettes et la responsabilité de diplômés, l'innovation pédagogique, l'encadrement de mémoires et de thèses, l'édition scientifique, la coordination de projets, la participation à des manifestations et à des réseaux scientifiques, la travail de terrain, les lectures. Chacune a son importance dans la formation de mes réflexions et dans leur évolution. Elles m'obligent à chercher de la cohérence, à poser des principes généraux et des convictions, et à en éprouver les limites.

Bibliographie

- Alessio Michel, 2013, « Les questions d'orthographe au ministère de la culture » dans Baddeley S., Jecic F., Martinez C., *L'orthographe en quatre temps. 20^e anniversaire des Rectifications de l'orthographe de 1990 : enseignement, recherche et réforme, quelles convergences ?*, Honoré Champion, Paris, p. 265-268.
- Amokrane Saliha, 2011, « Du lien entre la maîtrise du système phonologique et les compétences orthographiques », Maud Dubois, Alain Kamber, Carine Skupien Dekens (ed.), *L'enseignement de l'orthographe en FLE*, Tranel, n°54, Neuchâtel, p. 49-61.
- Anderson Benedict, 1996 [1983], *L'imaginaire national : réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme* [« Imagined Communities: Reflexion on origins and spread of nationalism »], Paris, La Découverte.
- Anis Jacques, 1983, « Pour une graphématique autonome », *Langue française*, n°59, *Le signifiant graphique*, Paris, Armand Colin, p. 31-44.
- Anis Jacques, 1988, *L'écriture, théories et descriptions*, De Boeck Université. Edition fac-similé 2017, Lambert Lucas.
- Anis Jacques, 1993, « L'écriture à sa place », *Linx*, n°28, p. 53-67.
- Arrivé Michel, [2015] 1993, *Réformer l'orthographe ?*, Limoges, Lambert Lucas [Paris, PUF].
- Auerbach Erich, 2004 [1957], *Le Haut langage. Langue littéraire et public dans l'Antiquité latine tardive et au Moyen Âge*, Belin.
- Auroux Sylvain (dir.), 1992, *Histoire des idées linguistiques. Le développement de la grammaire occidentale. Tome 2*. Paris, Mardaga.
- Auroux Sylvain, 1998, *La raison, le langage et les normes*, PUF, Paris.
- Ayres-Bennett Wendy, Sejjido Magali (dirs.), 2013, *Bon usage et variation sociolinguistique*, ENS éditions, Lyon.
- Baddeley Suzan, Jecic Fabrice, Martinez Camille (dirs.), 2013, *L'orthographe en quatre temps. 20^e anniversaire des Rectifications de l'orthographe de 1990 : enseignement, recherche et réforme, quelles convergences ?*, Honoré Champion, Paris.
- Bange Pierre, 1992, « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Acquisition et interaction en langue étrangère* n° 1. URL : <http://aile.revues.org/4875>
- Bastyns Catherine, 2012, « Les enquêtes de l'OCDE sur la littéracie et les compétences des adultes font-elles avancer la cause de l'alpha ? », *Journal de l'alpha*, n°185, p. 26-39. http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja185_des_chiffres_pour_l_alpha.pdf
- Bautier Elisabeth, 2001, « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n°137, INRP, Paris.

- Becetti Ali, 2016, « Quelques réflexions critiques autour des orientations phénoménologiques-herméneutiques en sociolinguistique : épistémologies, différence, compréhension, relectures éthiques », Didier de Robillard (dir.), *Epistémologies et histoire des idées sociolinguistiques*, *Glottopol*, n°28, p. 242-263. <http://glottopol.univ-rouen.fr>
- Becker Howard S., 2002 (1998), *Les ficelles du métier*, La découverte, Paris.
- Becker Howard S., 2004 (1986), *Écrire les sciences sociales*, Economica, Paris.
- Bélisle Rachel, Bourdon Sylvain (dirs.), 2006, « Variété, diversité et pluralité des pratiques et de l'apprentissage de l'écrit. Introduction », dans Rachel Bélisle, Sylvain Bourdon (dirs.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*, Presses de l'université de Laval, Laval, p. 1-27.
- Belmans Catherine *et al.*, 2013, *Les Haut-normands face aux savoirs de base : lire-écrire-compter*, Dossier d'Aval, INSEE, septembre 2013.
- Benveniste Claire-Blanche, Chervel André, 1969, *L'orthographe*, François Maspéro.
- Bergounioux Gabriel, 1984, « La science du langage en France de 1870 à 1885 : du marché civil au marché étatique », *Langue française*, n°63, *Vers une histoire sociale de la linguistique*, Paris, Armand Colin, p. 7-41.
- Bergounioux Gabriel, 2013, « Les conditions d'une histoire sociale de la linguistique en France », dans G. Kremnitz (ed.), *Histoire sociale des langues de France*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, p. 127-138.
- Bernstein Basil, 1975 [1971], *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit, Paris.
- Bertucci, Jacques David (dirs.), 2008, *Descriptions de la langue et enseignement, La français aujourd'hui*, n°162.
- Besse Henri, 2005, « La distinction entre « sens propre vs figuré » dans les cultures grammaticales » dans Beacco, Jean-Louis Chiss, Francine Cicurel, Véronique, *Les cultures éducatives et linguistiques*, PUF, Paris, p. 32-46.
- Besse Jean-Marie, Luis Marie-Hélène, Bouchut Anne-Lise, Martinez Frédéric, 2010, « La mesure des compétences en traitement de l'écrit chez les adultes en grande difficulté », *Economie et statistiques*, n°424-425, p. 31-48.
- Billiez Jacqueline, Millet Agnès, 2001, « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques », dans Danièle Moore (ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*, Didier.
- Blanchet Philippe, 2000, *Linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*, édition revue et complétée, Presses universitaires de Rennes, Rennes.
- Blondel Carole, Brissaud Catherine, Rinck Fanny, 2016, « Description des pratiques orthographiques de scripteurs ordinaires et de scripteurs en difficulté avec l'écrit à partir de l'analyse d'une dictée », *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2016*, SHS Web of Conferences 27. https://www.shs-conferences.org/fr/articles/shsconf/pdf/2016/05/shsconf_cmlf2016_07003.pdf
- Blondel Carole, Conseil Jeanne, 2015, « L'épreuve de production écrite dans l'enquête IVQ 2011 : variation et compétence d'écriture des scripteurs en difficulté avec l'écrit dans les régions Haute-Normandie et Rhône-Alpes », Catherine Brissaud, Clara Mortamet (dirs.), *La dictée, une pratique sociale emblématique*, *Glottopol*, n°26, <http://glottopol.univ-rouen.fr>

- Bloomaert Jan, 2015, « Chronotopic identities », *Tilburg papers in culture and studies*, n°144, Tilburg University.
- Bogni Tégua, Ousmanou Mohamadou, 2015, « Pratiques de la dictée en classe de français dans l'enseignement secondaire au Cameroun. Analyse des approches et de la performance d'élèves dans un lycée à Ngaoundéré », *Glottopol* n°26, p. 58-68. <http://glottopol.univ-rouen.fr>
- Bono Mariana, 2008, « Quand je parle une langue étrangère, je parle anglais », dans Michel Candelier *et al.*, *Conscience du plurilinguisme : pratiques, représentations et interventions*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, pp.93-108.
- Boré Catherine, 2004, « L'écriture scolaire : langue, norme, « style », quelques exemples dans le discours rapporté », *Linx*, n°51, pp.90-106.
- Bornand Sandra, Leguy Cécile, 2013, *Anthropologie des pratiques langagières*, Colin, Paris.
- Boucherit Aziza, 2002, « Norme, représentation, idéal, imaginaire linguistique ? » dans Houdebine-Gravaud Anne-Marie (dir.), *L'imaginaire linguistique*, L'harmattan, Paris, p. 25-30.
- Bourdieu Pierre, 1983, « Vous avez dit « populaire » ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 46, mars 1983, p. 98-105.
- Bourgain Dominique, 1990, « Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural », *Langue française*, n°85, p. 82-101.
- Bousquet Sylvie, Cogis Danièle, Ducard Dominique, Massonnet Jacqueline et Jaffré, Jean-Pierre, 1999, « Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. », *Revue française de pédagogie*, n°126, p. 23-37.
- Boutet Josiane, 2001, « La part langagière du travail : bilan et évolution », *Langage et Société*, n°98, p. 17-42.
- Branca-Rosoff Sonia, 2010, « Des genres à la mobilité dans les genres : à propos des « chats » » dans Claude Gruaz et Christine Jacquet-Pfau, *Autour du mot, pratiques et compétences*, Lambert Lucas, Limoges, p. 45-58.
- Brazeau Stéphanie, Lusignan Serge, 2004, « Jalon pour une histoire de l'orthographe française au XIVe siècle. L'usage des consonnes quiescentes à la chancellerie royale », *Romania*, tome 122, n°487-488, p. 444-467.
- Brissaud Catherine, Cogis Danièle, 2011, *Enseigner à l'école primaire - Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Hatier.
- Brissaud Catherine, Cogis Danièle, Péret Claudie, 2013, « L'enseignement de l'orthographe : une mission encore possible ? », dans Susan Baddeley, Fabrice Jecic et Camille Martinez (dir.), *L'Orthographe en quatre temps. 20^e anniversaire des Rectifications de l'orthographe de 1990 : Enseignement, recherche et réforme, quelles convergences ?*, Honoré Champion, Paris, p. 161-202.
- Caitucoli Claude (dir.), 2003, *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Publications de l'université de Rouen.
- Calvet Louis-Jean, 1993, *La sociolinguistique*, Que sais-je, Paris, PUF.
- Calvet Louis-Jean, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Plon, Paris.
- Calvet Louis-Jean, 2004, *Essais de linguistique, La langue est-elle une invention des linguistes ?*, Plon, Paris.

- Caraes Didier, « Le silence dissonant des brittophones. Ou pourquoi les brittophones ont-ils cessé de parler leur langue maternelle à leurs enfants au sortir de la Seconde Guerre Mondiale ? », François Charbonneau, *Minorités linguistiques et francophonies en perspective*, *Glottopol* n°16, Université de Rouen, <http://glottopol.univ-rouen.fr>
- Castellotti Véronique, 2014, « L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques », Cécile Goï, Emmanuelle Huver et Elatiana Razafimandimbimanana, *Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation*, *Glottopol*, n° 23, Université de Rouen, p. 173-190. <http://glottopol.univ-rouen.fr>
- Castellotti Véronique, 2016, « Idées sociolinguistiques et orientations didactiques. Histoires croisées, projets à repenser », Didier de Robillard (dir.), *Epistémologies et histoire des idées sociolinguistiques* *Glottopol*, n°28, p. 53-69. <http://glottopol.univ-rouen.fr>
- Castellotti Véronique, 2017, *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation*, Paris, Didier.
- Castoriadis Cornelius, 1975, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil.
- Catach Nina, 1973, « Structure de l'orthographe française », *La recherche*, n°3.
- Catach Nina, 2001, *Histoire de l'orthographe du français, édition posthume réalisée par Renée Honvault*, Honoré Champion, Paris.
- Catach Nina, 2005 (1^{ière} édition 1980), *L'orthographe française*, Nathan.
- Cazal Yvonne, Parussa Gabriella, 2015, *Introduction à l'histoire de l'orthographe*, Armand Colin, Paris.
- Cerquiglini Bernard, 1995, *L'accent du souvenir*, Minuit, Paris.
- Cerquiglini Bernard, 2004, *La genèse de l'orthographe du français (XII^e-XVII^e siècles)*, Honoré Champion, Paris.
- Cerquiglini Bernard, 2007, *Une langue orpheline*, Minuit, Paris.
- Charlot Bernard, 1997, *Du rapport au savoir*, Economica, Paris.
- Chartier Anne-Marie, 2007, *L'école et la lecture obligatoire*, Retz, Paris.
- Chervel A., 2006, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Retz, Paris.
- Chervel André, 2008, *L'orthographe en crise à l'école : Et si l'histoire montrait le chemin ?*, Retz, Paris.
- Chervel André, Manesse Danièle, 1989, *La dictée, les Français et l'orthographe 1873-1987*, Calmann-Lévy-INRP, Paris.
- Chevrot Jean-Pierre, Brissaud Catherine, Lefrançois Pascale, 2003, « Normes et variations dans l'acquisition de la morphographie verbale en /E/ : tendances, conflits de tendance, résolution », *Faits de langues*, n°22, Peter Lang, p. 57-66.
- Chevrot Jean-Pierre, Malderez Isabelle, 1999, « L'effet Buben : de la linguistique diachronique à l'approche cognitive (et retour) », *Langue française*, n°124, p. 104-125.
- Cogis Danièle, 2005, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Delagrave, Paris.
- Cogis Danièle, 2008, « Morphographie et didactique, au carrefour des recherches », dans Catherine Brissaud, Jean-Pierre Jaffré, Jean-Christophe Pellat (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe*, Lambert Lucas, Limoges, p. 181-202.

- Cogis Danièle, Brissaud Catherine, *sous presse*, « À la poursuite des marques de genre... », dans Mortamet C. (dir.), *L'orthographe : pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*, Publications des Universités de Rouen et du Havre, Mont Saint Aignan.
- Cogis Danièle, Fisher Carole, Nadeau Marie, 2015, « Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage », dans Catherine Brissaud, Clara Mortamet, *La dictée, une pratique sociale emblématique*, *Glottopol* n°26, juillet 2015, Université de Rouen, p. 69-91. <http://glottopol.univ-rouen.fr>
- Combaz Catherine, Elalouf Marie-Laure, 2015, « Une phrase dictée, trois enseignants, trois formes d'étayage », dans Catherine Brissaud, Clara Mortamet, *La dictée, une pratique sociale emblématique*, *Glottopol* n°26, juillet 2015, Université de Rouen, p. 92-106. <http://glottopol.univ-rouen.fr>
- Combaz Catherine, *sous presse*, « Variabilité des profils ortho-normatifs et styles pédagogiques chez les enseignants de cycle 3 de l'école primaire : l'exemple d'une enseignante de CM2 exerçant en zone d'éducation prioritaire », dans Clara Mortamet (dir.), *L'orthographe : pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*, Publications des Universités de Rouen et du Havre, Mont Saint Aignan.
- Conseil Jeanne, 2017, *Situations d'illettrisme et difficultés à l'écrit en Haute-Normandie : le cas de l'orthographe*, thèse de doctorat, sous la direction de Marie-Claude Penloup et Clara Mortamet, Université de Rouen Normandie.
- Contini Michel, 2013, « Une norme orthographique pour une langue de tradition orale. L'exemple du sarde », dans Susan Baddeley, Fabrice Jecic et Camille Martinez (dir.), *L'Orthographe en quatre temps. 20^e anniversaire des Rectifications de l'orthographe de 1990 : Enseignement, recherche et réforme, quelles convergences ?*, Honoré Champion, Paris, p. 49-72.
- Coste Daniel, Moore Danièle, Zarate Geneviève, 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, Edition du conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Cougnon Louise-Amélie, Roekhaut, Sophie, Beaufort Richard, 2013, « Typologies de variation graphique dans l'écrit SMS », dans Susan Baddeley, Fabrice Jecic, Camille Martinez, *L'orthographe en quatre temps. 20^e anniversaire des Rectifications de l'orthographe de 1990 : enseignement, recherche et réforme, quelles convergences ?*, Honoré Champion, Paris, p. 129-148.
- Coulmas Florian, 2013, *Writting and Society*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dabène Louise, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- Dabène Michel, 1987, *L'adulte et l'écriture*, De Boeck, Bruxelles.
- David Jacques, 2010, « Pour une sémiologie de l'écrit, entre oralité et scripturalité », *Le français aujourd'hui*, 2010/3 n° 170, Armand Colin, p. 31-49
- Debaene Vincent, 2008, « Préface », dans Claude Lévi-Strauss, *Œuvres*, La pléiade, Gallimard, Paris, p. IX-XLII.
- Degorre A., Murat F, 2010, « La mesure des compétences des adultes, un nouvel enjeu pour la statistique publique », *Economie et statistiques*, n°424-425, p. 3-30.
- Delabarre Evelyne, Devillers Marie-Laure, 2015, « Mise(s) en œuvre d'une activité orthographique : la dictée », dans C. Brissaud, C. Mortamet C. (dirs.), *La dictée, une pratique sociale emblématique*, *Glottopol*, n°26.

- Delabarre Evelyne, Gonac'h Jeanne, Lenfant Mickael, 2014, « Des signes de ponctuation en relief et en sourdine chez des élèves de CM1 normands » dans J. David, S. Vaudrez-Luigi, *Enseigner la ponctuation, Le français aujourd'hui*, n° 187, A. Colin, Paris, p. 57-65.
- Delamotte-Légrand Régine, 2006, « Éloge de la variation orthographique », dans Renée Honvault, (dir.), *L'orthographe en questions*, PURH, 89-107.
- DEPP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), 2016, « Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015) », *Évaluation des acquis des élèves - Note d'information - N° 28 - novembre 2016*, <http://www.education.gouv.fr/cid23433/les-performances-en-orthographe-des-eleves-en-fin-d-ecole-primaire-1987-2007-2015.html>
- Destutt de Tracy Antoine, *Éléments d'idéologie*, 1817-1818, Courcier, Paris.
- Dister Anne, Moreau Marie-Louise (dirs.), 2012, *Réforme de l'orthographe française – craintes, attentes et réactions des citoyens*, *Glottopol* n°19, Université de Rouen, <http://glottopol.univ-rouen.fr>
- Dister Anne, Moreau Marie-Louise, *sous presse*, « Le poids de l'orthographe lexicale et de l'orthographe grammaticale dans les dictées », dans Clara Mortamet (dir.), *L'orthographe : pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*, Publications des Universités de Rouen et du Havre, Mont Saint Aignan.
- Droit Emmanuel, 2017, « De la langue à la race » - À propos de : Markus Messling, *Gebeugter Geist. Rassismus und Erkenntnis in der modernen europäischen Philologie [Racisme et connaissance dans la philologie européenne moderne]*, Göttingen, Wallstein Verlag, 2016, 520 p.) <http://www.laviedesidees.fr/De-la-langue-a-la-race.html#nb10>
- Durkheim, 2013, [1895], *Les règles de la méthode sociologique*, PUF, Paris.
- Encrevé Pierre, 1988, *La liaison avec et sans enchainement*, Seuil, Paris.
- Enriquez Eugène, 2009, « Préface », Florence Giust-Desprairies, *L'imaginaire collectif*, Eres, p. 7-12.
- Errington Joseph, 2008, *Linguistics in a colonial world : A story of language, meaning and power*, Oxford, Blackwell.
- Essoh Ndofo Eugénie Grace, Ebica Odey Veronica, 2015, « Difficultés et erreurs dans le passage de la phonie à la graphie en dictée de langue française : cas des apprenants du FLE de l'université de Calabar (Nigéria) », dans Catherine Brissaud, Clara Mortamet, *La dictée, une pratique sociale emblématique*, *Glottopol* n°26, juillet 2015, Université de Rouen, p. 157-166. <http://glottopol.univ-rouen.fr>
- Fabian J., 1986, *Language and colonial power : the appropriation of Swahili in the former Belgian Congo*, Cambridge University Press.
- Fairon Cédric, Klein Jean René, 2010, « Les écritures et graphies inventives des SMS face aux graphies normées », *Le français aujourd'hui*, 2010/3 n° 170, Armand Colin, p. 113-122.
- Fayol Michel, 2008, « L'apprentissage de la morphographie du nombre », », dans Catherine Brissaud, Jean-Pierre Jaffré, Jean-Christophe Pellat (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe*, Lambert Lucas, Limoges, p. 119-136.
- Fayol Michel, Jaffré Jean-Pierre, 2014, *L'orthographe*, Que sais-je ?, Paris, PUF.
- Fayol Michel, Jaffré Jean-Pierre, 1997, *Orthographe. Des systèmes aux usages*, Paris, Flammarion.
- Ferreiro Emilia, 2002, *Culture écrite et éducation*, Retz, Paris.

- Fisher Carole, Nadeau Marie, 2014, « Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire », *Repères*, n°49, p. 169-191.
- Fishman J. A (ed.), 1977, *Advances in the Creation and Revision of Writing Systems*, Mouton, the Hague.
- Foucault Michel, 1966, *Les mots et les choses*, Gallimard, Paris.
- Foucault Michel, 1971, *L'ordre du discours*, Minuit, Paris.
- Fraenkel Béatrice, Mbodj Aïssatou (dir.), 2010, *New Literacy Studies : un courant majeur sur l'écrit, Langage et société*, n° 133.
- Frei Henri, [1929] 1971, *La grammaire des fautes*, Slatkine, Genève.
- Gadet Françoise, 1995, « Norme, variation, évaluation », *Histoire Épistémologie Langage* n°11, p. 18-22.
- Gadet Françoise, 1997, *Le français ordinaire*, Colin, Paris.
- Gadet Françoise, 2007 (2003), *La variation sociale en français*, 2^{ème} édition revue et augmentée, Ophrys, Paris.
- Gadet Françoise, 2008, « Variation et polygraphie : les écrits électroniques », dans Catherine Brissaud, Jean-Pierre Jaffré, Jean-Christophe Pellat (dirs.), *Nouvelles recherches en orthographe*, Lambert Lucas, Limoges, pp.71-84.
- Gak Vladimir G., 1976, *L'orthographe du français. Essai de description théorique et pratique*, Paris.
- Galtier Gérard, 1994, « L'enseignement des langues africaines dans les associations d'immigrés », *Langage et société*, n°68, *Le plurilinguisme au Sénégal*, p. 111-127.
- Gardey Delphine, 2008, *Comment une révolution de papier a transformé les sociétés contemporaines (1800-1940)*, La découverte, Paris.
- Gardin Bernard, 1999, « Fonction identitaire des variantes graphiques. L'esprit de la lettre », dans Honvault Renée (dir.), *L'ortographe ? c'est pas ma faute !* numéro spécial de la revue *Panoramiques*, éd. Corlet, pp.108-111.
- Gardin Bernard, Delamotte-Légrand Régine, 2006, « Pour une sociolinguistique de l'orthographe », dans Renée Honvault-Ducrocq (dir.), *L'orthographe en questions*, Publications des Universités de Rouen et du Havre, Mont Saint Aignan, p. 85-122.
- Gelb Ignace J., 1973 [1952 1^{ère} édition en anglais], *Pour une théorie de l'écriture*, Flammarion, Paris.
- Giust-Desprairies Florence, 2009, *L'imaginaire collectif*, ERES.
- Gonac'h Jeanne, 2016, « Rôle et statut de l'anglais en cours de français pour demandeurs d'asile », dans Leconte Fabienne (dir.), *Adultes migrants, langues et insertions sociales*, Riveneuve, Paris, p. 255-280.
- Goody Jack, 1979 [1977], *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Minuit, Paris.
- Groupe RO, 2011, *Faut-il réformer l'orthographe ?*, *Français et Société* n°21, Eme éditions.
- Gruaz Claude (dir.), 2012, *L'accord du participe passé. Quatrième fascicule EROFA*, Lambert Lucas, Limoges.
- Gruaz Claude, 2006, « Orthographe et illettrisme », dans Claude Gruaz (dir.), *À la recherche du mot : de la langue au discours*, Lambert Lucas, Limoges, pp.85-98.

- Gruaz Claude, *sous presse*, « L'orthographe, aujourd'hui et demain. Le projet Erofa » dans Clara Mortamet (dir.), *L'orthographe : pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*, Publications des Universités de Rouen et du Havre, Mont Saint Aignan.
- Guespin Louis, Marcellesi Jean-Baptiste, 1986, « Pour la glottopolitique », *Langages* n° 83, p. 5-34.
- Gueunier Nicole, 1985, *La crise du français en France*, dans Maurais Jacques (coord.), *La crise des langues*, Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, Collection L'ordre des mots, Paris, Le Robert, à lire en ligne sur : http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggecpplus_pi4%5bfile%5d=publications/pubf102/f102ch1.html
- Gueunier Nicole, Genouvrier Emile, Khomsi Abdelhamid, 1978, *Les Français devant la norme – contribution à une étude de la norme du français parlé*, Champion, Paris.
- Guinchard Jean-Jacques, 2006, *Max Weber, Vie œuvres concepts*.
- Haas Ghislaine, Lorrot Danielle, 1996, « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°14, *La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi en faire ?*, p. 161-181.
- Hagège Claude, 1985, *L'homme de paroles*, Fayard.
- Hautecœur Jean-Paul, 2006, « Construction. Rupture. Errance. Une biographie d'ALPHA (1978-2000), dans Rachel Bélisle, Sylvain Bourdon (dirs.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*, Presses de l'université de Laval, Laval, p. 85-111.
- Heniqui Fanny et Makassikis Martha, 2008, « sémiographie et didactique de l'orthographe française » », dans Catherine Brissaud, Jean-Pierre Jaffré, Jean-Christophe Pellat (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe*, Lambert Lucas, Limoges, p. 159-180.
- Honvault Renée (dir.), 1999, *L'ortografe ? c'est pas ma faute !* numéro spécial de la revue *Panoramiques*, éd. Corlet.
- Honvault-Ducrocq Renée (dir.), 2006, « L'orthographe du français, une histoire de réformes académiques », dans Honvault-Ducrocq (dir.) *L'orthographe en questions*, Publications des Universités de Rouen et du Havre, Mont Saint Aignan, p. 49-82.
- Honvault-Ducrocq Renée (dir.), 2006, *L'orthographe en questions*, Publications des Universités de Rouen et du Havre, Mont Saint Aignan.
- Honvault-Ducrocq Renée (dir.), 2007, *Écritures en contact*, actes du colloque des 30 et 21 mai 2006, liaisons-AIROE n°39-40.
- Houdebine-Gravaud Anne-Marie (dir.), 2002, *L'imaginaire linguistique*, L'harmattan, Paris.
- Humery Marie-Eve, 2012, « Lire et écrire en pulaar au Sénégal : le mouvement pulaar, lieu de toutes les résistances », in Gary-Toukara D. & Nativel D., *L'Afrique des savoirs au sud du Sahara (XVIe-XXIe siècle)*, *Acteurs, supports, pratiques*, Karthala, Paris : 287-312.
- Huver Emmanuelle, Bel David (dirs.), 2015, *Prendre la diversité au sérieux en didactique, didactologie des langues*, L'harmattan, Paris.
- Jaffe Alexandra, Androutsopoulos Jannis, Sebba Mark, Johnson Sally (ed.), 2012, *Orthography as social action*, De Gruyter, Boston/Berlin.

- Jaffré Jean-Pierre, 2005, « L'orthographe du français, une exception ? », *Le français aujourd'hui*, n° 148, p. 23-31.
- Jaffré Jean-Pierre, 2006, « Du fonctionnement des orthographes à leur acquisition : effets psycholinguistiques sur une linguistique de l'écrit », dans Claude Gruaz (dir.), *À la recherche du mot : de la langue au discours*, Lambert Lucas, Limoges, p. 99-117.
- Jaffré Jean-Pierre, 2010, « De la variation en orthographe », *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 159, p. 309-323. URL : <http://www.cairn.info/revue-ela-2010-3-page-309.htm>
- Jaffré Jean-Pierre, Brissaud Catherine, 2006, « Présentation », *Langue française*, vol. 151, n°3, p. 3-6.
- Jaffré Jean-Pierre, Pellat Jean-Christophe, 2008, « Sémiographies et orthographe : le cas du français », dans Catherine Brissaud, Jean-Pierre Jaffré, Jean-Christophe Pellat (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe*, Lambert Lucas, Limoges, p. 9-30.
- Jeantheau Jean-Pierre, 2010, « L'orthographe dans les enquêtes sur l'illettrisme en France », dans Claude Gruaz et Christine Jacquet-Pfau (dir.), *Autour du mot : pratiques et compétences*, Lambert Lucas, Limoges, p. 223-239.
- Jeantheau Jean-Pierre, 2015, « La dictée dans les enquêtes sur la « littéracie » des adultes : pratiques, résultats, exemples d'analyses, perspectives », *Glottopol*, n°26, <http://glottopol.univ-rouen.fr>
- Jejcic Fabrice, 2010, « Le système graphique du français acadien, d'après la *causerie memramcookie*, de Pascal Poirier (1852-1933) », *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 59, Klincksieck, p. 325-345
- Jejcic Fabrice, 2017, « Écritures dialectales (1865-1997), en marge de l'histoire de la langue : éléments pour une théorie sociolinguistique de l'écrit », Actes du 3^{ème} colloque international *Repenser l'histoire du français, La mise à l'écrit et ses conséquences*, Neuchâtel, 5-6 juin 2014, *Romanica Helvetica*, Vol. 138, p. 211-236.
- Joannidès Roxane, 2014, *L'écriture électronique des collégiens : quelles questions pour la didactique du français ?*, thèse de doctorat sous la direction de M.C. Penloup, Université de Rouen.
- Jonas Nicolas, 2013, *Pour les générations les plus récentes, les difficultés des adultes diminuent à l'écrit, mais augmentent en calcul*, Insee première n°1426.
- Jung Edmond, 1973, « Causes des fautes d'orthographe », dans Nina Catach (dir.), *L'orthographe, Langue française*, n° 20, Paris, Armand Colin, p. 97-110.
- Klinkenberg Jean-Marie, 2013, « L'hydre de la réforme. Images sociales de l'orthographe et de la politique linguistique » dans Baddeley S., Jejcic F., Martinez C., *L'orthographe en quatre temps. 20^e anniversaire des Rectifications de l'orthographe de 1990 : enseignement, recherche et réforme, quelles convergences ?*, Honoré Champion, Paris, p. 73-104.
- Klinkenberg Jean-Marie, 2014, « Entre servitude et autonomie. Quelle place pour l'écriture dans les sciences du langage ? », *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2014 SHS Web of Conferences*, pp.45-64.
- Klinkenberg, Jean-Marie, 2015, *La langue dans la cité*, Les impressions nouvelles.
- Labov William, 1976, *Sociolinguistique*, Minuit, Paris.
- Lafontaine Dominique, 1986, *Le parti pris des mots : normes et attitudes linguistiques*, Bruxelles, Mardaga.

- Lahire Bernard, 1995, *Tableaux de famille*, Gallimard, Paris.
- Lahire Bernard, 1999, *L'invention de l'illettrisme*, La découverte, Paris.
- Lahire Bernard, 2006, « Cartographie de la pluralité des mondes de l'écrit », dans Rachel Bélisle, Sylvain Bourdon (dirs.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*, Presses de l'université de Laval, Laval, p. 31-50.
- Lambert Patricia, Veillard Laurent, 2017, « L'atelier, les gars et la revue technique. Pratiques et différenciations langagières en lycée professionnel », dans Michelle Auzanneau, Patricia Lambert, Nadja Maillard-de la Corte Gomez (dirs.), *Parole de jeunesse – la part langagière des différenciations sociales*, *Glottopol*, n°29, p. 52-89, <http://glottopol.univ-rouen.fr>.
- Landowski Eric, 1997, *Présences de l'autre*, PUF, Paris.
- Landowski Eric, 2004, *Passions sans nom*, PUF, Paris.
- Laroussi Foued (dir.), 2003, *Quelle politique linguistique pour quel Etat-nation ?*, *Glottopol* n°1, Université de Rouen : <http://glottopol.univ-rouen.fr>
- Le Levier Hélène, *sous presse*, « Représentations de l'orthographe chez des élèves de collège et de lycée », dans Clara Mortamet (dir.), *L'orthographe : pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*, Publications des Universités de Rouen et du Havre, Mont Saint Aignan.
- Le Paon Thierry, 2016, *L'agence de la langue française pour la cohésion sociale, Agir pour la cohésion nationale et le rayonnement du français dans le monde*, Rapport remis au 1^{er} ministre, https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/document/document/2016/12/bat-rapport_version_definitive_28.11.16.pdf
- Leclercq Véronique, 2003, « Formation de base des adultes, quelles conceptions de la maîtrise de l'écrit et de son développement ? L'exemple de quatre pays francophones », *Lidil*, n°27, 145-158.
- Leclercq Véronique, 2014, « Les évolutions politiques et institutionnelles de la formation de base : impacts sur les organisations de travail et les pratiques professionnelles des intervenants », dans Véronique Leclercq et Sophie Etienne (Coord), *Les aspects sociopolitiques et institutionnels de la formation des population peu scolarisées et peu qualifiées*, SFRP, *Savoirs et Formation - Recherches et Pratiques*, n° 4, 15-27.: http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2016/10/SFRP-n4_V5.pdf
- Leconte Fabienne, 2013, « Les représentations d'adultes plurilingues en formation linguistique de français », dans Violaine Bigot, Aude Bretegnier et Marie-Thérèse Vasseur (dir.), *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*, Editions des archives contemporaines, p. 185-194.
- Leconte Fabienne, 2015, « Une éducation bilingue français/langues africaines? Absence institutionnelle et comportements contrastés des familles », Christine Hélot, Jürgen Erfurt (dir.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert Lucas, Limoges.
- Leconte Fabienne, 2016, « Uniformisation des politiques linguistiques, diversité des appropriations langagières », Fabienne Leconte (dir.), *Adultes migrants, langues et insertions sociales*, Riveneuve, Paris, p. 19-54.
- Ledegen Gudrun, 2001, *Le bon français. Les étudiants et la norme linguistique*, L'harmattan, Paris.
- Ledent David, 2011, *Emile Durkheim, Vie œuvres concepts*, Ellipses, Paris.

- Legros Georges, 2013, « Rationaliser l'orthographe grammaticale ? L'exemple des participes » dans Susan Baddeley, Fabrice Jecic, Camille Martinez (dirs.), *L'orthographe en quatre temps. 20e anniversaire des Rectifications de l'orthographe de 1990 : enseignement, recherche et réforme, quelles convergences ?*, Honoré Champion, Paris.
- Lenfant Mickael, sous presse, « Représentations de l'orthographe chez des élèves de primaire et de collège suivis en orthophonie », dans Clara Mortamet (dir.), *L'orthographe : pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*, Publications des Universités de Rouen et du Havre, Mont Saint Aignan.
- Lété Bernard, 2008, « La consistance phonographique : une mesure statistique de la complexité orthographique », dans Catherine Brissaud, Jean-Pierre Jaffré, Jean-Christophe Pellat, *Nouvelles recherches en orthographe*, Lambert-Lucas, Limoges, p. 9-30.
- Lévi-Strauss Claude, 1983, « Histoire et ethnologie », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, n° 6, p. 1217-1231.
- Lévi-Strauss Claude, 2012 [1949], *Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss*, PUF, Paris.
- Livet Pierre, 2006, *Les normes*, A. Colin, Paris
- Llamas Pombo Elena, 2013, « Prestige normatif et diffusion des réformes orthographiques : les cas du français et de l'espagnol en contraste », dans Susan Baddeley, Fabrice Jecic et Camille Martinez (dirs.), *L'Orthographe en quatre temps. 20e anniversaire des Rectifications de l'orthographe de 1990 : Enseignement, recherche et réforme, quelles convergences ?*, Champion, p. 203-236
- Lucchini Silvia, 2016, « Postface », dans Fabienne Leconte (dir.), *Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissages et de formations*, Riveneuve, Paris, p. 315-321.
- Lucci Vincent, Millet Agnès (dirs.), 1994, *L'orthographe de tous les jours*, Honoré Champion, Paris.
- Luzzati Daniel, 2010, *Le français et son orthographe*, Didier, Paris.
- Makassikis Martha, 2017, *Apprendre l'orthographe française quand on est étudiant allophone*, Connaissances et savoirs, Saint Denis.
- Manesse Danièle, Cogis Danièle, 2007, *Orthographe : à qui la faute ?*, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux.
- Marcellesi Jean-Baptiste, Gardin Bernard, 1974, *Introduction à la sociolinguistique, la linguistique sociale*, Larousse, Paris.
- Martinez Camille, 2009, *L'évolution de l'orthographe dans les Petit Larousse et les Petit Robert 1997-2008 : une approche généalogique du texte lexicographique*, thèse de doctorat, Université Cergy-Pontoise.
- Martinez Camille, 2010, « Exploration des facteurs de variation de l'écrit », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2010/3 n° 159, Klincksieck, p. 265-288.
- Matthey Marinette, 2013, « L'accord du participe passé en français langue étrangère ou seconde : quelques données de terrain », dans Susan Baddeley, Fabrice Jecic et Camille Martinez, *L'orthographe en quatre temps*, Honoré Champion, Paris, p. 105-118.

- Maurais Jacques, 1985, « Introduction » dans Maurais Jacques (coord.), *La crise des langues*, Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, Collection L'ordre des mots, Paris, Le Robert, http://www.csf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggeplus_pi4%5bfile%5d=publications/pubf102/f102ch1.html
- Maurer Bruno (dir.), 2013, *Les langues des apprenants dans les systèmes éducatifs post-coloniaux*, Glottopol n°22, Université de Rouen, <http://glottopol.univ-rouen.fr>
- Mialaret Gaston, Vial Jean (dirs.), 1981, *Histoire mondiale de l'éducation*, vol. 1 *Des origines à 1515*, PUF, Paris.
- Michel Fayol, Jean-Pierre Jaffré, 2016, « L'orthographe : des systèmes aux usages », *Pratiques*, n°169-170, en ligne. URL : <http://pratiques.revues.org/2984>.
- Miguel Addisu Véronique, 2015, « Conscience métalinguistique et norme orthographique : qu'apprend-on en corrigeant sa dictée ? », dans Brissaud C., Mortamet C., *La dictée, une pratique sociale emblématique*, Glottopol, n°26, http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_26.html#sommaire
- Miguel Addisu Véronique, *sous presse*, « La part du sociolinguistique en didactique de l'orthographe : un enjeu pour des recherches participatives », dans Clara Mortamet (dir.), *L'orthographe : pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*, PURH, Rouen.
- Millet Agnès, 1989, « Essai de typologie des variations graphiques. Application à la prise de notes », Vincent Lucci (coord.), *Lidil* n°1, *L'orthographe en liberté*, Lidilem, Grenoble, p. 7-36.
- Millet Agnès, 1990, *Quelques aspects sociolinguistiques de l'orthographe française*, thèse de doctorat sous la direction de Vincent Lucci, Université de Grenoble 3.
- Millet Agnès, Lucci Vincent, 1998, « Les noms des magasins ont-ils un sens ? » dans *Lidil* n°7, Lidilem, Grenoble, p. 86-119.
- Millet Agnès, Lucci Vincent, Billiez Jacqueline, 1990, *Orthographe mon amour*, Presses universitaires de Grenoble.
- Mingat Alain, Ndem Francis, Seurat Adeline, 2013, « La mesure de l'analphabétisme en question. Le cas de l'Afrique subsaharienne », Lanoue Eric (dir.), *Ecole, alphabétisation et lutte contre l'illettrisme*, Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, n°12, p. 25-47.
- Moore Danièle (coord.), 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*, Didier.
- Moore Danièle, Castellotti Véronique, 2001, « Comment le plurilinguisme vient aux enfants » dans Véronique Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications des Universités de Rouen et du Havre, Mont Saint Aignan, p. 151-189.
- Mortamet Clara (dir.), *sous presse*, *L'orthographe : pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*, PURH, Rouen.
- Mourlhon-Dallies Florence, 2010, « Modifications et inventions graphiques dans les écritures électroniques », *Le français aujourd'hui*, 2010/3 n° 170, Armand Colin, p. 101-112.
- Muller Charles, 2006, « Les orthographes », *Revue belge de philologie et d'histoire*. Tome 84 fasc. 3. *Langues et littératures modernes – Moderne Taal en litterkunde*, p. 629-635.

- Neveu Franck, Mejri Salah, 2007 « Introduction » dans *La tradition grammaticale*, Langage n°167, Paris, Larousse, p. 1-6.
- Nicolai Robert, 2017, *Signifier. Essai sur la mise en signification*, ENS éditions.
- Pasolini Pier Paolo, 2011 [1975], *Lettres luthériennes*, Seuil.
- Paugam Serge, 2009 [1991], *La disqualification sociale*, PUF, Paris.
- Paugam Serge, Schultheis Franz, 1998, « Introduction : naissance d'une sociologie de la pauvreté », dans Simmel Georg, *Les pauvres*, Paris : PUF, coll Quadrige.
- Paveau Marie-Anne, 2010, « Les formes graphiques de l'insécurité : l'exemple de l'accent circonflexe », *Le français aujourd'hui*, 2010/3 n° 170, Armand Colin, p. 71-82.
- Paveau Marie-Anne, Rosier Laurence, 2008, *La langue française, passions et polémiques*, Vuibert, Paris.
- Perez Manuel, 2014, « Quelles variables utiliser pour définir la complexité orthographique des mots », *Colloque international des Etudiants chercheurs en Didactique des langues et en Linguistique*, Grenoble, <hal-01252075>.
- Perrenoud Philippe, 1994, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, Paris.
- Pierozak Isabelle (dir.), 2007, *Regards sur l'internet, dans ses dimensions langagières. Penser les continuités et discontinuités*, *Glottopol*, n° 10, <http://glottopol.univ-rouen.fr>
- Pierozak Isabelle, 2003, « Le "français tchaté" : un objet à géométrie variable ? », *Langage et société* 2003/2 n° 104, *Éditions de la Maison des sciences de l'homme*, p. 123-144.
- Py Bernard (1992 [2004]), « Acquisition d'une langue étrangère et altérité », Laurent Gajo, Marinette Matthey, Danièle Moore & Cecilia Serra (éds), *Un parcours au contact des langues*, textes de Bernard Py commentés, Paris, Didier, p. 95-106.
- Py Bernard, 1993, « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, <http://aile.revues.org/4874>
- Rastier François, 1972, *Idéologie et théorie des signes, analyse structurale des Eléments d'idéologie d'Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy*, Mouton, Paris, La Haye.
- Robillard Didier de, 2008, « Langue(s)/systèmes/ didactiques, diversité, identités... » dans Marie-Madeleine Bertucci, Jacques David (dirs.), *Descriptions de la langue et enseignement, La français aujourd'hui*, n°162, p. 11-19.
- Robillard Didier de, 2008, *Perspectives alterlinguistiques*, L'harmattan, Paris.
- Rochex Jean-Yves, Crinion Jacques (dirs.), 2011, *La construction des inégalités scolaires*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.
- Rouban Luc, 2009, *La fonction publique*, La découverte, Paris.
- Rubio Clémentine, 2016, « Vers une sociolinguistique historique », Didier de Robillard (dir.), *Epistémologies et histoire des idées sociolinguistiques*, *Glottopol* n°28, p. 38-52. <http://glottopol.univ-rouen.fr>
- Sautot Jean-Pierre, 2003, « Acquisition de postures normatives en rapport avec l'orthographe : discours et attitudes de l'enseignant dans sa classe », *Repères*, n°26/27, *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, p. 103-112.
- Sayad Abdelmalek, 1991 (2006), *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, Paris, Raisons d'agir.
- Sebba Mark, 2007, *Spelling and society*, Cambridge University Press.

- Sebba Mark 2009, « Sociolinguistic approaches to writing systems research », *Writing Systems Research*, Vol. 1, No. 1, Published by Oxford University Press, p. 35-49.
- Simmel Georg, *Les pauvres*, Paris, PUF, coll Quadrige.
- Spaëth Valérie, 2010, « Le français au contact des langues : présentation », *Langue française* n° 167, Paris, Armand Colin, p. 3-12.
- Steere Edward, 1870, *A handbook of the swahili language as spoken at Zanzibar*, London, Bell and Daldy.
- Tatossian Anaïs, 2010, « Vers une classification générale des variantes graphiques des dialogues en ligne ? Le cas du français, de l'anglais et de l'espagnol », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2010/3 n° 159, Klincksieck, p. 289-307.
- Telep Suzie, 2017, « Le « parler jeune », une construction idéologique : le cas du francanglais au Cameroun » dans Michelle Auzanneau, Patricia Lambert, Nadja Maillard-de la Corte Gomez (dirs.), *Parole de jeunesse – la part langagière des différenciations sociales*, *Glottopol*, n°29, p. 27-51, <http://glottopol.univ-rouen.fr>.
- Vezina Robert, 2009, *La question de la norme linguistique*, Conseil supérieur de la langue française du Québec, <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf302/cslfnormelinguistique.pdf>.
- Viennot Eliane (dir.), 2016, *L'Académie contre la langue française*, éditions iXe.
- Wachtel Nathan, 1971, *La vision des vaincus*, Gallimard.
- Wynants Bernadette, 1997, *L'orthographe, une norme sociale*, Mardaga, Sprimont.
- Yaguello Marina, 1981, *Alice au pays du langage*, Seuil.
- Zwartjes Otto, Hovdhaugen Even (dirs.), 2004, *Missionary Linguistics / Lingüística misionera*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

Table des matières

Remerciements	3
Avant propos : présentation du dossier d'habilitation à diriger des recherches	5
Introduction	9
Partie I : Cadres théoriques et positionnements - Fondements d'une sociolinguistique de l'orthographe	29
I. 1. Saisir l'objet	31
I. 2. L'orthographe comme pratique sociale	43
I. 3. L'orthographe comme système	53
I. 3.1. Langue orale et langue écrite	56
I. 3.1.1. L'écriture comme encodage de l'oral.....	56
I. 3.1.2. La relation au sens linguistique	60
I. 3.2. Le plurisystème graphique (Catach)	61
I. 3.2.1. La phonographie.....	63
I. 3.2.2. La sémiographie.....	68
I. 3.3. Interférences, aménagements, conflits : la complexité du système 73	
I. 3.4. Critiques de l'approche de Catach	76
I. 3.4.1. Phonocentrisme et autonomisme	76
I. 3.4.2. Arbitraire et contraintes	82
I. 3.4.3. Approche fonctionnelle	85
I. 3.5. La variation et le système	87
I. 4. L'orthographe comme norme	91
I. 4.1. Normes linguistiques	91
I. 4.2. Norme du bon usage ou surnorme	96
I. 4.3. L'orthographe comme norme sociale	101
I. 4.4. La variation et la norme	108
I. 5. L'orthographe comme ensemble d'usages	113
I. 5.1. Éloge de la variation	114
I. 5.2. Prendre le point de vue de la variation	115
I. 5.3. Terminologies et approches	122
I. 5.4. Comprendre, expliquer	123
I. 5.5. Recenser, catégoriser, construire un idéal-type	126
I. 5.6. Paramètres et lignes de force	128
I. 5.6.1. La catégorisation de la variation par le plurisystème graphique.....	128
I. 5.6.2. La variation comme processus	134
I. 5.6.3. Frei, l'analyse fonctionnelle et la rationalité à l'œuvre	135
I. 5.6.4. La variation dans les textes en langues régionales.....	135
I. 5.6.5. La fonction identitaire des graphèmes	137

I. 5.6.6. Interpréter un usage par le contexte social.....	139
I. 5.6.7. Les positionnements des scripteurs face à la norme.....	143
I. 5.6.8. La variation vue sous l'angle de la réception.....	145
I. 5.7. Synthèse	147
I. 6. Conclusion de la partie I	149
I. 6.1. Méthodologies.....	149
I. 6.2. Pour une sociolinguistique de l'orthographe.....	155
Partie II : Terrains et perspectives.....	157
II. 1. Les représentations de l'orthographe.....	159
II. 1.1. Les représentations : objet de la linguistique.....	159
II. 1.2. Définitions : représentations et imaginaires	159
II. 1.3. Où les observer ?.....	162
II. 1.4. Quelles sont les représentations de l'orthographe ?.....	169
II. 1.5. Représentations ordinaires	176
II. 1.6. Perspectives	183
II. 2. L'orthographe des illettrés	185
II. 2.1. Contexte idéologique et social : émergence de la notion d'illettrisme	185
II. 2.2. Mesures de l'illettrisme.....	192
II.2.2.1. Enquêtes internationales.....	194
II.2.2.2. L'enquête IVQ <i>Information et vie quotidienne</i>	195
II. 2.3. Pratiques orthographiques de personnes en difficulté potentielle avec l'écrit	198
II. 2.4. Conclusion et perspectives.....	208
II. 3. Enseigner et apprendre l'orthographe	213
II. 3.1. L'orthographe, discipline scolaire	213
II.3.1.1. L'orthographe comme fait social.....	213
II.3.1.2. L'orthographe comme système à l'école.....	214
II.3.1.3. L'orthographe comme norme à l'école.....	216
II.3.1.4. Didactiques de l'orthographe.....	219
II. 3.2. Orthographe et FLE.....	222
II. 3.3. Pratiques d'enseignants.....	231
II. 3.4. L'orthographe, discipline transversale à l'université.....	234
II. 3.5. Obstacles et résistances.....	240
Conclusion générale	243
Bibliographie.....	247