

# L'orthographe et la grammaire

PAR ALAIN WAGNER \*

Dès qu'il est question de l'introduction de l'enseignement par compétences, il est de bon ton de stigmatiser l'importance que l'école luxembourgeoise a traditionnellement réservée à l'orthographe et à la grammaire. Récemment encore, Madame la ministre de l'Éducation nationale a fait savoir dans les colonnes de la Voix que l'on ne développe pas les aptitudes langagières d'un élève «en soulignant des fautes au stylo rouge». Dans la même veine, les experts étrangers conviés par le ministère ont tiré à boulets... rouges sur les exercices de grammaire classiques, désormais considérés comme stériles et bêtifiants parce que, dit-on, ils sont déconnectés de tout contexte authentique et, surtout, du «vécu de l'élève».

Bref, on dirait que pendant plus d'un siècle, les enseignants de langues luxembourgeois n'ont fait que pédaler dans la choucroute. Au vu de ces diatribes, il faut sans doute remercier les instances surnaturelles du fait miraculeux que malgré un enseignement aussi dévoyé, nos étudiants aient si longtemps été admirés à l'étranger pour leur polyvalence linguistique.

Bien sûr, il est tout à fait justifié de rappeler que la maîtrise d'une langue ne se réduit pas à la correction formelle et que des facteurs comme la variété du vocabulaire ou l'aisance de l'expression sont tout aussi décisifs que l'assimilation du code orthographique et grammatical. Il est vrai aussi que dans certains cas, une évaluation trop focalisée sur un comptage mécanique des fautes – la légende veut que, dans le temps, certains professeurs particulièrement zélés soient allés jusqu'à signifier à leurs classes que plus de trois fautes de grammaire entraîneraient illico une note insuffisante – a sans doute dissuadé bon nombre d'élèves de prendre des risques et de développer un style original.

Une révolution fort peu révolutionnaire – Pour éviter l'écueil de la faute, certains avaient tendance à se contenter d'un français assez lourd, mais, du moins, quasi irréprochable au niveau morphosyntaxique. Les sportifs diraient que la stratégie langagière dominante était plutôt défensive. Aussi n'est-il certainement pas faux de stimuler chez l'élève une plus grande créativité lexicale et d'encourager le plaisir d'écrire et de parler sans brandir à tout instant le spectre de l'erreur.

Cependant, si les réformateurs font croire au public qu'il aura fallu l'avènement de la fameuse approche par compétences pour dépasser le stade d'une évaluation stérilement unidimensionnelle, ils lui jettent tout simplement de la poudre aux yeux. Depuis belle lurette, la cotation d'une rédaction ou d'une dissertation est fondée sur toute une panoplie de composantes, parmi lesquelles la correction formelle reste évidemment un aspect important, mais sans forcément constituer un critère éliminatoire. Et les jeunes enseignants sont bien placés pour confirmer que dans le cadre du stage pédagogique, les formateurs insistent lourdement sur la nécessité d'une évaluation holistique, censée prendre en compte la totalité des faits langa-



L'auteur dénonce le laxisme de certains, notamment dans l'approche par compétences de l'enseignement linguistique.

giers. Ainsi donc, même avant l'ère des compétences, un élève qui remettait un travail bien argumenté, logiquement cohérent et élégamment rédigé était sûr de se voir décerner une note suffisante – voire nettement suffisante –, même s'il avait commis un certain nombre d'erreurs orthographiques et grammaticales. En somme, on peut affirmer que pendant toutes ces années, tel Monsieur Jourdain dans le Bourgeois gentilhomme de Molière, les professeurs de langues ont fait des compétences et de l'évaluation positive sans le savoir. Les présenter comme des obsédés de la faute ou

## Les déficiences orthographiques et grammaticales apparaissent rarement de manière isolée.

L'orthographe comme symptôme – De toute façon, dans la plupart des cas, les déficiences orthographiques et grammaticales n'apparaissent que rarement de manière isolée. «Pour corriger des copies de philosophie de classes terminales à longueur d'année depuis dix ans, écrit le professeur français Julien Gautier, je peux témoigner du fait que l'orthographe est loin de constituer le plus grave défaut de la production écrite des élèves d'aujourd'hui: ce qui est bien plus préoccupant et plus difficile à corriger, ce sont les difficultés dans la

construction des phrases, le manque de richesse et de précision lexicale et grammaticale, et les problèmes concernant l'élaboration de développements structurés d'une certaine longueur.»<sup>1</sup> Loin d'être une faiblesse ponctuelle, une orthographe balbutiante renvoie souvent à une maîtrise langagière globalement insuffisante. Le cas de l'élève qui rédige des travaux brillants tout en commettant de nombreuses erreurs ponctuelles n'est certes pas inexistant – je l'ai rencontré quatre ou cinq fois en quinze ans de carrière –, mais il n'est pas assez fréquent pour servir d'argument à ceux qui s'obstinent à vouloir prouver le prétendu caractère discriminatoire de l'orthographe et de la grammaire.

Une approche plus laxiste de l'orthographe et de la forme en général n'est donc aucunement la panacée que les tenants du «tout communicatif» veulent y voir. Au lieu de s'en prendre aux racines du mal – manque des capacités d'abstraction requises, maîtrise trop approximative du vocabulaire, perception insuffisante des mécanismes syntaxiques –, ils abusent le patient en proclamant l'innocuité du symptôme, alors que celui-ci renvoie précisément à un problème plus profond. Pis encore, en réduisant la part de l'écrit dans les programmes (les capacités de rédaction ne constituent qu'une compétence fondamentale sur ... quatre<sup>2</sup>) et en favorisant la communication décomplexée au détriment d'une appro-

che analytique de la langue, l'approche par compétences risque de traiter le mal par le mal et de porter ainsi le coup de grâce aux aptitudes rédactionnelles de la plupart des élèves.

Dyslexie ou dysorthographe? – Dans le même ordre d'idées, il est tout aussi vain – et tout aussi irresponsable – de vouloir systématiquement ramener les faiblesses orthographiques de beaucoup d'élèves à une cause organique, en l'occurrence la dyslexie. Non qu'il s'agisse de nier la réalité de ce phénomène, qu'un enseignant bien formé devrait être apte à dépister, notamment dans l'enseignement fondamental. Cependant, on a souvent tendance à exagérer la fréquence du problème et à oublier que les fausses alertes sont nombreuses.<sup>3</sup> D'après l'orthophoniste Colette Ouzilou, sur les dix pour cent des élèves qui consultent, à peine un pour cent souffrirait vraiment de cette pathologie. Les déficits des neuf pour cent restants ne résulteraient pas d'une cause physiologique, mais, tout simplement, d'une maîtrise insuffisante des bases et d'une pauvreté globale du langage.<sup>4</sup> Ces élèves ne sont donc pas dyslexiques, mais «dysorthographiques», victimes d'une alphabétisation manquée. De nouveau, on s'aperçoit que le plus souvent, une orthographe déficiente ne constitue pas un symptôme isolé, mais renvoie à des lacunes plus générales. Pour Colette Ouzilou, il est par ailleurs significatif que la pléthore d'enfants faussement dyslexiques ait coïncidé avec l'apparition des nouvelles méthodes d'enseignement de la lecture. Convain-

cue que la lecture et l'écriture sont des codes qu'il faut enseigner de façon rigoureuse et cohérente, elle dénonce les dérives de la pédagogie constructiviste, selon laquelle l'élève construit seul son savoir.

Le constat de l'orthophoniste française peut également s'appliquer, mutatis mutandis, à la situation de l'enseignement du français au Luxembourg. On s'aperçoit en effet que les difficultés que la langue de Molière pose à beaucoup d'enfants et adolescents sont en bonne partie dues au fait qu'ils n'ont pas assimilé certains automatismes élémentaires et que le risque d'erreur est dès lors omniprésent. Ainsi, des mécanismes de base comme l'accord de l'adjectif avec le nom, l'accord du verbe avec le sujet ou encore la différence entre le participe passé et l'infinitif (j'ai joué / je veux jouer) ne devraient plus causer de soucis à un élève de quinze, voire de treize ans. Les professeurs savent qu'il n'en est rien, et qu'il arrive même encore à des lycéens des classes supérieures de commettre des bourdes qui, naguère encore, auraient fait rire n'importe quel élève moyen de sixième année d'études primaires. Or si les automatismes élémentaires restent en friche, des compétences langagières plus fines auront du mal à se développer. Linguiste au CNRS, Jean-Pierre Jaffré fait remarquer que «moins une compétence est automatisée, plus elle nécessite d'attention et de place dans notre mémoire de travail».<sup>5</sup> Une approche trop impressionniste de la langue – le fameux «bain linguistique» – se solde donc par une perte considérable de temps et d'efficacité. En

# à l'heure des compétences



(PHOTO: GUY JALLAY)

voulant stimuler à tout prix le plaisir d'apprendre, on a fait parfois des sacrifices excessifs en termes de rigueur et de cohérence. Un constat que viennent corroborer les résultats des épreuves standardisées 2008/2009, selon lesquels plus de 54 pour cent des élèves de sixième année d'études ont obtenu un «indice de compétence» négatif en grammaire.<sup>6</sup>

Grammaire et communication – une fausse opposition – Or c'est dans un tel contexte que les responsables nous annoncent qu'il faut désormais en finir avec un enseignement trop ciblé sur des considérations orthographiques et grammaticales et que cette vision trop formaliste de la langue devra être abandonnée au profit d'une approche par compétences. Cette présentation manichéenne des choses peut certes susciter l'enthousiasme de ceux qui ont gardé de mauvais souvenirs de tel professeur implacable ou de telle épreuve traumatisante – il n'empêche qu'elle ne résiste pas à un examen critique. Tout d'abord, on se rend compte aisément que la majeure partie du code grammatical ne régit pas seulement la langue écrite, mais structure aussi la communication orale. Une analyse des fautes les plus fréquentes de nos élèves («vous faisez» pour «vous faites», «je m'ai promené» pour «je me suis promené», «j'attends jusqu'il vient» pour «j'attends jusqu'à ce qu'il vienne» ...) permet de constater sans peine que la plupart d'entre elles affectent aussi bien l'écrit que l'oral. Il en va de même pour les autres langues: c'est ainsi qu'en anglais, l'oubli du fameux –s final de la troisième per-

sonne du singulier du présent fait aussi mal à l'oreille qu'à l'œil, tout comme les erreurs de déclinaison en allemand. Sans parler des mécanismes syntaxiques élémentaires – la négation, l'interrogation, le passif – qui, dans n'importe quelle langue, structurent toute forme de production langagière. Loin d'être un ornement ou un caprice de puristes, la grammaire n'est donc rien de moins que le soubassement indispensable à toute compétence linguistique digne de ce nom.

Pour la même raison, l'argument – désormais classique – selon lequel toute phrase est acceptable tant qu'elle reste compréhensible est à ranger au rayon des clichés pseudo-pédagogiques les plus éculés. En réalité, le degré de clarté d'un message est étroitement lié à sa correction grammaticale. Un secrétaire qui, en bas d'une facture, remplacerait la mention «à payer» par «a payé» s'assurerait sans doute la reconnaissance de son client, mais non celle de son patron. De même, les malades ont intérêt à ce que les infirmiers rédigeant un rapport sous forme télégraphique sachent clairement distinguer les formules «injecter au patient deux milligrammes de morphine» et «injecté au patient deux milligrammes de morphine»... Enfin, dans un registre un peu moins inquiétant, un véritable gouffre sémantique et sentimental sépare les phrases «Je l'aime plus» et «Je ne l'aime plus». La même remarque vaut pour l'orthographe: écrire «nez en moins» pour «néanmoins» ou «la graisse» pour «la Grèce», voilà des distorsions graves et non des lapsus véniels. On objectera que des exemples aussi spectaculaires ne sont pas la règle et que dans la plupart des cas, quelques fautes ponctuelles ne suffisent pas à rendre un message sibyllin. Sans doute – mais si les erreurs s'accumulent à tous les niveaux et si la syntaxe se disloque, c'est toute l'armature logique de la phrase qui vole en éclats. Savoir distinguer le sujet et l'objet, l'actif et le passif, la principale et la subordonnée – de telles compétences sont absolument indispensables à quiconque prétend articuler sa pensée de manière compréhensible et cohérente. C'est ainsi que la confusion entre «qui» et «que», qu'on observe dans un nombre croissant de copies, peut faire dire à l'élève le contraire de ce qu'il avait l'intention d'exprimer.

«Le joueur qui a vaincu son rival» n'est pas «le joueur qu'a vaincu son rival» – n'en déplaise à tous les zéloteurs des méthodes communicationnelles qui prétendent pouvoir faire l'impasse sur une approche analytique de la langue. Enseigner une langue, ce n'est pas initier les élèves à un babillage superficiel en se contentant d'une communication rudimentaire: c'est avant tout, du moins au niveau du lycée, leur apprendre à penser, à exprimer leurs idées avec clarté et à faire ressortir distinctement les liens logiques qui unissent les chaînons d'un raisonnement.

L'éternelle jeunesse de la dictée – Que certains pédagogues branchés s'extasient devant le style SMS et pérorant sur une prétendue révolu-

tion que les langues sont en train de vivre n'est rien d'autre qu'un aveuglement volontaire dont les élèves risquent de faire les frais. «Essayez de formuler une pensée un peu complexe dans la pseudo-écriture des textos: vous verrez que c'est là une voie sans issue», écrit le linguiste André Chervel, pourtant favorable à une réforme de l'orthographe. Et puis, croit-on vraiment que dans la vie professionnelle, les smileys, les émoticônes et les abréviations soient des outils de communication privilégiés? Bien au contraire: dans les entreprises, la maîtrise du code orthographique et grammatical est plus que jamais une exigence incontournable. En 2007, un article du Nouvel Observateur a clairement mis en relief les difficultés croissantes que rencontrent les salariés brouillés avec la langue standard: «Jamais l'écrit n'a pris une telle place dans les échanges de travail. Jamais une mauvaise maîtrise de l'orthographe et de la langue n'a été si pénalisante».<sup>9</sup>

Certaines entreprises vont jusqu'à mettre en place des cours spécifiques pour les naufragés de l'écrit. Sans de telles bouées de sauvetage, beaucoup de salariés risqueraient de voir leurs espoirs de promotion compromis par leurs lacunes orthographiques et grammaticales. L'hebdomadaire français cite même un recruteur qui souligne que la bonne maîtrise de la langue est un critère de sélection primordial, car il s'agit d'après lui d'un élément objectif, d'un «indice de culture, de capacité à communiquer». En France, les plaintes des entreprises ont même poussé certains établissements d'enseignement supérieur à introduire des ... dictées. Ainsi, en 2006, l'institut universitaire de technologie de Grenoble a surpris ses nouvelles recrues par cet exercice dont on n'aurait jamais pensé qu'il pût un jour être investi de la dignité académique!<sup>10</sup>

Au Luxembourg, et c'est peu dire, l'heure ne semble décidément pas être à cette revalorisation des aspects formels de la langue. Dans le document présentant les socles de compétences de l'enseignement fondamental, la question est abordée avec une frilosité parfois sidérante.

C'est ainsi que dans la partie consacrée au 4<sup>e</sup> cycle, on lit que «pour l'évaluation de l'écrit, l'aspect de la correction peut (sic !) intervenir à côté des appréciations axées sur les autres aspects du développement de l'expression écrite.» La prise en compte de l'orthographe et de la grammaire est donc purement facultative. De même, on n'est pas vraiment rassuré d'apprendre que les élèves du même cycle qui ont atteint le niveau 3 sur 4 (niveau correspondant à un usager «compétent») sont censés «orthographe(r) la majorité des mots appris en classe» – l'enfant qui se trompe neuf fois sur vingt aura donc droit à des compliments. Dans cette perspective, une phrase du genre: «Nautre voisin regardes tout lé

soirs la télé avec sa phemme» serait à considérer comme satisfaisante puisque, après tout, six mots sur onze sont corrects...

Alors qu'un pays comme la France est en train de se recentrer sur les connaissances de base – le rapport Bentolila (2006) a plaidé avec force pour l'enseignement de la grammaire –, le Luxembourg semble être fidèle à son habitude d'imiter avec vingt ans d'écart les erreurs de ses voisins. On a donc toutes les raisons de craindre que notre enseignement des langues ne soit menacé de passer à son tour

**«Nautre voisin regardes tout lé soirs la télé avec sa phemme»? – admissible?**

par la moulinette du «tout communicatif». Si tel était le cas, l'addition serait salée – le monde professionnel n'attendra pas les bras croisés que l'école luxembourgeoise daigne sortir de sa phase d'anarchie linguistique.

Reste à espérer que même à l'heure de l'approche par compétences, dont le principal effet pourrait bien être de réduire la part de l'écrit dans l'évaluation<sup>11</sup>, les enseignants se laisseront guider par le bon sens et ne délaisseront pas des exercices absolument indispensables comme la rédaction, qui amène l'élève à réinvestir pleinement ses connaissances linguistiques, et la dictée, qualifiée par l'écrivain Daniel Pennac de «rendez-vous complet avec la langue»<sup>12</sup>. Un rendez-vous qu'il serait périlleux, voire irresponsable de boudier. Tout aussi funeste serait un bannissement des «bons vieux» exercices de grammaire, en d'autres mots des exercices d'application directe qui favorisent l'acquisition des automatismes élémentaires. De même que le musicien est obligé de faire ses gammes avant de jouer tout un concert, l'élève doit passer par une phase de reproduction qui lui permet de développer les réflexes linguistiques nécessaires à toute forme de créativité. «Les maux de grammaire, écrit encore Daniel Pennac, se soignent par la grammaire, les fautes d'orthographe par l'exercice de l'orthographe».<sup>13</sup> Un truisme? Pas vraiment, puisque certains gourous de l'approche par compétences semblent croire à une génération spontanée de la maîtrise formelle de la langue: à les entendre, il faut certes apprendre aux élèves à écrire correctement ... mais sans jamais prévoir des leçons de grammaire ou d'orthographe! De qui se moquent-on?

Quant à la fameuse «contextualisation» des exercices, dont la pédagogie moderne tend à faire un dogme, elle n'est à la réflexion qu'un aspect secondaire: bien qu'il soit évidemment utile, voire indispensable, de prévoir des activités permettant le transfert des notions acquises (par exemple de demander aux élèves de réaliser une interview après une leçon sur l'interrogation, ou de rédiger un fait divers dans le cadre d'une séquence sur le passif), on voit mal pourquoi le moindre contrôle grammatical devrait être rattaché de façon artificielle au «vécu de l'élève» qu'on mêle désormais à toutes les sauces. Si, à l'avenir, il faut organiser une cueillette de champignons ou un atelier de cuisine à chaque fois qu'on veut soumettre à sa classe un

modeste exercice sur les verbes irréguliers (exercice composé alors exclusivement de phrases se rapportant au projet collectif), on est plus près du Grand Guignol que d'un enseignement sensé. Cessons donc de nous voiler la face! Prétendre enseigner une langue sans en aborder les mécanismes de façon explicite et sans recourir à des exercices clairement ciblés, c'est vouloir construire un bateau sans coque. Et un tel bateau, même les voiles les mieux gonflées et les capitaines les plus motivés ne pourront plus le sauver.

\* L'auteur est professeur de français au Lycée Michel Rodange à Luxembourg.

<sup>1</sup> Julien Gautier, «Critique de la réforme de l'orthographe d'André Chervel», article publié sur le site skhole.fr.

<sup>2</sup> Les quatre compétences de base sont traditionnellement résumées par les verbes «écouter, parler, lire, écrire». Certains exigent qu'elles aient chacune le même poids, ce qui permettrait théoriquement à un quasi-illettré d'obtenir un résultat globalement suffisant grâce aux deux compétences portant sur l'oral.

<sup>3</sup> Ajoutons que le constat est à peu près le même pour les enfants surdoués: la réalité du phénomène est incontestable, mais sa fréquence est moindre que certains ne le pensent. Faire de presque chaque élève en perdition scolaire un génie méconnu, c'est tout simplement se voiler la face.

<sup>4</sup> Colette Ouzilou, Dyslexie: une vraie-fausse épidémie, Presses de la Renaissance, 2001.

<sup>5</sup> Cité dans l'article «Les raisons du désastre», Le Nouvel Observateur, édition du 6 septembre 2007.

<sup>6</sup> A titre de comparaison, on notera que ce pourcentage s'élève à environ 44 pour cent en compréhension de l'oral et à environ 47 pour cent en compréhension de l'écrit. Parmi les trois domaines de compétence évalués, c'est donc la grammaire qui fait figure de parent pauvre. Ainsi, une forme verbale telle que «nous ne nous sommes pas ennuyées» (sachant qu'il est question d'un groupe de jeunes filles) n'a été conjuguée correctement que par 33,9 pour cent des élèves. Un exemple qui atteste assez nettement que chez bon nombre d'enfants, les réflexes grammaticaux élémentaires sont restés en friche.

<sup>7</sup> Dans le cadre de la préparation de l'enseignement par compétences, j'ai personnellement assisté à une formation continue où une intervenante, la bouche en cœur, a tenté de convaincre l'assistance médusée que même de telles fautes ne sont pas graves puisque le contexte suffit à garantir la clarté du message! (Seulement, que faire si les phrases exposant le contexte sont également truffées d'erreurs?) Heureusement, les professeurs présents ont été assez courageux pour faire comprendre à la gente dame qu'ils diront toujours non à cette forme d'abrutissement collectif. La même intervenante a estimé que pour être conforme au cadre européen, il ne fallait pas tenir compte des fautes d'orthographe et de grammaire jusqu'en classe de quatrième inclusivement (sic !).

<sup>8</sup> Cité par Julien Gautier, art. cit.

<sup>9</sup> «Stages d'orthographe dans les entreprises», Le Nouvel Observateur, édition du 6 septembre 2007.

<sup>10</sup> «Le retour de la dictée dans l'enseignement supérieur», Le Monde, édition du 19 décembre 2006.

<sup>11</sup> Rappelons qu'en 2007, Madame la ministre avait suggéré de prévoir, en classe de septième, 3/6 pour l'écrit, 2/6 pour la compréhension et 1/6 pour l'oral. Cependant, dans une interview parue dans les colonnes du Land le 27 avril de la même année, elle s'était empressée de préciser que cette proposition était «conservatrice». Une évaluation vraiment moderne devrait-elle donc impliquer la possibilité d'obtenir un résultat global suffisant en langues même si les capacités de rédaction sont proches du néant absolu ?

<sup>12</sup> Daniel Pennac, Chagrin d'école, Gallimard, p. 145.