



dossier/

- 4 Dédramatisons le débat!
- 6 L'orthographe au secondaire II: réactiver la motivation!
- 8 Formation des enseignant-e-s: l'orthographe compte!
- 9 Élargir les horizons des enfants
- 11 La langue, un levier pour l'égalité
- 13 Que devient la langue dans la culture de communication numérique?
- 15 L'essor des mots
- 16 Le forum est envahi par des kikoos!
- 17 De l'intuition en langue(s)

Quelles évolutions pour le français?

Dossier réalisé par José Ticon

Dédramatisons le débat!

Les rectifications orthographiques de 1990 ont beau avoir trente ans, elles suscitent encore des débats animés.

Virginie Conti, linguiste

Une histoire

Dans son petit ouvrage *L'orthographe en crise à l'école*¹, André Chervel met en évidence que les nombreuses et importantes réformes qui ont eu lieu entre 1650 et 1835 ont essentiellement été suscitées par la grande difficulté que représentait l'apprentissage de la lecture. L'histoire du français écrit est indissociable de celle du latin et avant ces réformes, il était quasiment impossible d'apprendre à lire directement en français, car l'orthographe de cette langue était truffée de traces étymologiques très éloignées de la prononciation. Quand le français est devenu langue de culture en Europe et que les difficultés de lecture menaçaient le succès de son apprentissage à l'échelle internationale, on s'est décidé à remanier son orthographe pour en faciliter l'accès. Les évolutions se sont déroulées sous la pression des maîtres d'école, qui ont ainsi influencé les pratiques des imprimeurs, qui elles-mêmes ont influencé les pratiques de l'ensemble des usagères et usagers du français écrit. On assiste alors, pendant presque deux siècles, à des réformes d'envergure. La première, au milieu du XVIIe, consiste à supprimer les consonnes (étymologiques) qui ne sont pas prononcées à l'intérieur des mots (exemple: *nopces* devient *noces*). D'autres grandes réformes interviennent ensuite jusqu'en 1835 sous forme de régularisations qui sont plus «transparentes» par rapport à la prononciation, améliorant ainsi la lecture. Chervel note que ces réformes vont en retour apporter un changement radical aux méthodes pédagogiques: on passera d'une didactique de la lecture contrainte de commencer par la lecture du latin à un enseignement direct de la lecture du français, ce qui, selon lui, est au bénéfice de l'école et de la société. Le train des réformes s'arrête toutefois en 1835. Après cette date, la grande majorité des changements proposés en resteront à l'état de projet jusqu'en 1990 où des modifications orthographiques sont 'officiellement' agréées.

Les rectifications de 1990

Jugeant certains aspects de l'orthographe française inutilement irréguliers, le Premier ministre français de l'époque, Michel Rocard, demande au Conseil supérieur de la langue française de faire des propositions d'amélioration de l'orthographe sur cinq points: le trait d'union; le pluriel des mots composés; l'accent

circonflexe; le participe passé des verbes pronominaux; diverses anomalies orthographiques. Le Conseil constitue alors un groupe de travail qui formule des rectifications finalement publiées dans le *Journal officiel de la République française* du 6 décembre 1990. Il s'agit bien de «rectifications» qui à aucun moment ne touchent aux principes fondamentaux de l'orthographe française.

Les rectifications et l'enseignement

En fait, ces rectifications sont voulues comme de petits aménagements pour aller vers plus de systématisme. Pour l'enseignement, cela devait avoir quelques conséquences qui me semblent toutes bénéfiques: sur les points concernés, on pourra désormais travailler la régularité, la logique, et réduire l'apprentissage d'exceptions qui ne peuvent pas recevoir d'explication logique; surtout, on gagnera du temps, que l'on pourra consacrer à des éléments plus riches en contenu – l'expression écrite, par exemple. Certaines de ces rectifications ont pourtant suscité des réticences marquées, pour diverses raisons. Beaucoup d'adultes ont tendance à préférer l'orthographe traditionnelle, parfois par véritable goût pour la difficulté (l'amour des dictées), parfois pour des questions de représentations (esthétique des circonflexes), parfois simplement par habitude (mais les habitudes peuvent changer: j'écris selon les rectifications depuis des années et «paraître» m'est maintenant plus familier que «paraître»). Tout cela doit être entendu, et discuté calmement: les rectifications de 1990 ne concernent généralement qu'une moyenne d'un ou deux mots par page, et beaucoup d'entre elles ne touchent pas des points sensibles et seraient probablement acceptées facilement si elles étaient mieux connues.

«L'usage décidera»

À l'usage de décider, selon l'Académie. Le principe peut paraître des plus démocratiques, mais il l'est en fait seulement à une condition: que l'on donne à ces nouvelles formes l'occasion d'entrer dans l'usage. Au contraire de l'oral, plus libre, l'écrit est très normé et, surtout, l'écrit s'apprend en très grande partie... à l'école! De ce fait, cette dernière est l'une des institutions qui en conditionnent les représentations et les usages; si

seule l'orthographe traditionnelle y est enseignée, si la prise en compte des rectifications s'y limite à une tolérance (ce qui est la recommandation officielle de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, CIIP, depuis 1996) et pas à un enseignement actif obligatoire, on laisse peu de chances aux formes rectifiées d'être utilisées par les élèves d'aujourd'hui et adultes de demain. Les conditions actuelles ne sont donc pas vraiment celles d'un choix libre dans l'usage.

Le Gouvernement français a récemment tranché la question, en imposant les rectifications. Ces dernières ont été officiellement inscrites dans les programmes français des cycles 2 à 4 où elles ont été décrétées formes de référence pour le français dans l'enseignement (*Bulletin officiel* du 26 novembre 2015²).

Rendre l'écriture plus accessible

L'orthographe est un sujet sensible pour les francophones, on le voit bien à la lumière des réactions suscitées par ces quelques rectifications qui ne sont pourtant pas censées révolutionner l'écriture. Malgré ce terrain difficile, certains chercheurs osent faire des propositions qui constituent de véritables réformes, prenant le relais de celles qui sont intervenues entre 1650 et 1835, mais reposant désormais sur de solides études linguistiques, qui ont permis d'en montrer à la fois la faisabilité et la pertinence. Elles visent à régulariser des points qui touchent un grand nombre de mots, par exemple en supprimant les consonnes doubles là où elles ne sont pas nécessaires (>*patrone*, *nourir*, etc., mais *ennui* sans changement, car les deux *-n-* sont nécessaires pour refléter la prononciation) ou en remplaçant le *-x-* final par un *-s-* dans certaines conditions (>*cheveus*, *agneaus*, *caillous*, etc.)³. Il s'agirait donc de changements d'importance, qui auraient de réels effets et permettraient vraiment d'aller vers une écriture plus accessible tout en respectant absolument les principes de l'orthographe française – il ne s'agit pas du tout de passer à une orthographe phonétique, par exemple.



Si les réformes des siècles passés avaient pour but de rendre la lecture plus accessible à tous et toutes, l'enjeu aujourd'hui est bien de rendre *l'écriture* plus accessible, dans une perspective démocratique. Et ceci a une résonance toute particulière dans l'enseignement. Pendant la première moitié du XIXe siècle, la «didactique» de l'orthographe vivait ses heures de triomphe et l'enseignement de l'orthographe occupait une place gigantesque dans les programmes. Il n'a plus cette place aujourd'hui: dans la discipline français, cet enseignement a dû laisser de l'espace à d'autres activités (lecture, expression écrite) et par ailleurs, il y a maintenant bien d'autres branches que le français dans les programmes. L'orthographe, elle, est restée exactement la même. Selon Chervel, même en tenant compte des progrès de la didactique, il est utopique de viser des résultats satisfaisants dans ces conditions et, si l'on ne fait rien, l'orthographe deviendra de plus en plus une «discipline de luxe», réservée à une certaine élite (comme l'était le latin au XIXe). C'est pourquoi il plaide, comme d'autres, pour des réformes d'envergure.

Comme dernier exemple de telles réformes, on peut évoquer la proposition de simplification de l'accord du participe passé présentée en septembre 2018 par deux anciens enseignants de français, Arnaud Hoedt et Jérôme Piron, dans une tribune de *Libération* qui a reçu un fort écho. Ils soulèvent des questions pertinentes: on passe des heures à l'école à apprendre des règles que quasiment personne ne maîtrise vraiment à la fin, est-ce souhaitable de continuer de la sorte? L'orthographe ne devrait-elle pas être à notre service, plutôt que nous à la sienne? Mérite-t-elle le respect qu'on lui voue? Ils développent ces différentes questions, de façon à la fois très drôle et très convaincante, dans un spectacle à succès et dans le livre qui en est tiré⁴, que je conseille très vivement pour poursuivre la réflexion. •

¹ Chervel, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école: Et si l'histoire montrait le chemin?* Paris: Retz.

² «L'enseignement de l'orthographe a pour référence les rectifications orthographiques publiées par le *Journal officiel de la République française* le 6 décembre 1990.»

³ Voir par exemple Gruaz, C. (2018). *Dictionnaire de l'orthographe rationalisée du français: «Cessons de considérer comme fautes ce qui est logique: Les consonnes doubles, le x final, les lettres grecques et similaires»* (Études pour une rationalisation de l'orthographe française d'aujourd'hui). Limoges: Lambert-Lucas.

⁴ Hoedt, A., Matagne, K., & Piron, J. (2017). *La faute de l'orthographe: La convivialité*. Paris: Textuel.

L'orthographe au secondaire

À l'heure où les adolescent·e·s n'ont probablement jamais autant écrit, faire progresser ceux qui leur sont familières font bien souvent fi des règles et subtilités de la norme écrite.

Florence Epars

Les enseignant·e·s concerné·e·s le constatent avec découragement parfois, les jeunes adultes qui entrent au secondaire II (gymnase ou école professionnelle) n'ont pas toujours acquis les réflexes orthographiques normés qui leur sont pourtant enseignés durant toute leur scolarité obligatoire.

Adopter une nouvelle approche

Le défi est alors de taille: travailler l'orthographe sans pour autant refaire pour la énième fois des exercices à trous (activités dites «décontextualisées») qui, les études et le constat sur le terrain l'ont montré, ne permettent pas une transposition des objets travaillés dans les productions des élèves. Par ailleurs, les brochures et autres manuels lassent certain·e·s élèves qui ont l'impression de rabâcher les mêmes activités depuis l'école primaire, tandis que celles et ceux qui apprécient ce genre d'exercices sont souvent faibles en orthographe et sont rassuré·e·s par le côté mécanique et peu engageant de la tâche, sans pour autant que leur orthographe ne s'améliore dans leur propre production textuelle.

Pour donner un nouvel élan à l'étude de l'orthographe au secondaire II, on peut s'inspirer des techniques proposées au secondaire I et même en primaire. En effet, depuis quelques années déjà, l'enseignement de l'orthographe a trouvé un nouveau souffle avec l'introduction de formes de dictées innovantes et avec la volonté de travailler sur les types d'erreurs effectuées par les élèves.

S'inspirer du primaire

À cet égard, l'ouvrage de Brissaud et Cogis *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?*¹ est une ressource particulièrement riche: si les degrés scolaires annoncés par l'ouvrage concernent le primaire, il est tout à fait possible d'adapter certaines des activités proposées à un public d'adolescent·e·s ou de jeunes adultes. Parmi les propositions faites par les deux auteures autour de la dictée (explicitement inspirées par une approche socioconstructiviste), citons *l'atelier de négociation graphique* ou *la phrase dictée du jour*, où les élèves sont incités à réfléchir sur l'orthographe de phrases tirées des productions de la classe.

Ce sont les suggestions faites en lien avec l'analyse des erreurs orthographiques qui seront retenues ici.

En effet, face à des élèves multipliant les erreurs orthographiques au niveau secondaire II, et eux-mêmes se déclarant fatalistes quant à leurs compétences qu'ils jugent définitivement mauvaises («De toute façon, j'ai toujours été nul en orthographe!»), il faut trouver une manière de les mobiliser à nouveau pour continuer à progresser en orthographe.

Quatre axes se détachent pour y parvenir: 1) faire écrire les élèves, 2) analyser les erreurs commises, 3) donner un outil d'anticipation de leurs erreurs, 4) différencier les activités. Sur ces principes de base, une séquence a été montée dont la description est intégrée aux éléments théoriques ci-dessous.

Faire écrire les élèves

Mettre les élèves en situation concrète est capital: seuls leurs écrits personnels vont réellement montrer leurs difficultés et leurs acquis. Par ailleurs, lorsque l'exercice prend un sens pour les élèves, non pas dans une perspective fonctionnaliste, mais dans l'idée où l'élève exprime sa créativité (et se mobilise ainsi au niveau cognitif), alors l'investissement au niveau de la forme, et donc de l'orthographe, est motivant. En classe, cela se concrétise ainsi: en début du bloc de deux périodes (une fois par semaine), les élèves ont quinze minutes pour écrire de manière très libre sur un sujet donné (par exemple: «Bleu», «Je déteste...», etc.). Cet exercice se répète chaque semaine. Les textes sont ramassés par l'enseignant·e.

Analyser les erreurs

Comme le proposent Brissaud et Cogis, l'analyse des erreurs des élèves est une étape indispensable. Pour ce faire, on peut s'inspirer de Nina Catach², linguiste spécialisée dans la description du plurisystème orthographique du français, dont les travaux remontent aux années 80. Les types d'erreurs qu'elle a isolés sont trop fins pour être directement opérationnels avec les élèves. En revanche, on peut établir des catégories à la portée de compréhension des élèves, comme «accord de l'adjectif», «accord du verbe», «accents», «a/à», etc.; cette liste est à développer et à affiner en fonction des besoins. L'essentiel est de distinguer visiblement des catégories qui vont permettre de classer les erreurs des élèves de manière individuelle et obtenir ainsi une «photogra-

II: réactiver la motivation!

resser leur orthographe est d'autant plus ardu que les habitudes scripturales rite.

© Gianni Chirringhelli

phie» des compétences et faiblesses de chacun.e. Les erreurs peuvent être reportées dans un tableau individuel qui met en évidence les types d'erreurs particulièrement récurrents. Cet état des lieux ne peut se faire sur un seul texte. Ainsi, il est nécessaire de répéter l'opération d'analyse tout au long de l'année scolaire, afin d'observer l'évolution des erreurs, non seulement pour continuer à cibler les faiblesses, mais aussi pour mettre en évidence les améliorations.

Un outil d'anticipation

Avant de mettre en évidence les erreurs des élèves, il est pertinent de leur donner la possibilité de se corriger. Cette autocorrection a toutes les chances d'être meilleure si elle se fait de manière différée, c'est-à-dire si la relecture de son texte par l'élève se fait le lendemain ou la semaine suivante. Comme l'expliquent Brissaud et Cogis, les études en psycholinguistique ont en effet démontré que la création d'un texte et sa correction (quasi-) simultanée provoquent une surcharge cognitive dommageable au repérage des erreurs orthographiques. Concrètement, cela implique de redonner à l'élève son texte pour relecture avant d'y relever les erreurs qui lui ont échappé et qui seront prises en compte pour l'analyse.

Au fur et à mesure de la séquence, le tableau des erreurs va se préciser et sera utilisé par l'élève pour focaliser son attention sur les difficultés récurrentes qu'il rencontre. La relecture de ses textes sera donc guidée et l'utilisation des outils de vérification à disposition (dictionnaire, manuel de conjugaison, ouvrage de règles) sera optimisée. En effet, si une ou un élève constate que ses erreurs relèvent essentiellement d'un domaine de l'orthographe grammaticale, il privilégiera l'usage d'un manuel adéquat au lieu de chercher dans le dictionnaire une réponse qu'il ne trouvera pas. Signalons au passage que l'utilisation de manuels de référence ne sera profitable que si elle a été travaillée avec les élèves. Par ailleurs, la construction des outils par les élèves eux-mêmes est souvent plus efficace que le recours à un ouvrage officiel souvent trop compliqué dont le vocabulaire peut leur sembler hermétique.

Différencier les activités

On l'aura compris, travailler sur les types d'erreurs mène à différencier de manière objective les compétences en orthographe de chaque élève, tout en explicitant clairement les forces et les faiblesses de chacun.e. Dès lors, ce diagnostic personnalisé conduit à un entraînement de l'orthographe différent d'un.e élève à l'autre. Concrètement, cela implique que l'usage des activités décontextualisées sera individualisé, avec pour conséquence le renoncement à LA leçon sur la participe passé ou LA leçon sur la différence entre les homophones a et à. Même si aborder un sujet spécifique peut être profitable à l'ensemble de la classe, la plupart du temps il est inutile de vouloir faire travailler le groupe entier sur un même aspect. Cela nécessite la création d'ateliers, auxquels participent les élèves en fonction de ce que montre leur cartographie des erreurs. Certes, cette pratique est couteuse en temps et en énergie, mais, au final, les bénéfices retirés sont visibles et la motivation de l'élève à travailler sur ce qui lui est objectivement utile est retrouvée.



© Gianni Chirringhelli

¹ Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?*. Paris: Hatier

² Catach, N. (2016). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*. Paris: Armand Colin

Formation des enseignant·e·s : l'orthographe compte!

Certain·e·s praticiennes et praticiens formateurs·trices de terrain se plaignent parfois, à juste titre, des piètres performances en orthographe des stagiaires qu'ils/elles forment et se demandent si les institutions de formation des enseignant·e·s intègrent dans leur cursus la dimension de la pratique de l'orthographe.

Florence Epars

La réponse est positive. La HEP Fribourg, par exemple, fait passer un test à la fin de la première année de formation en primaire. En cas d'échec au troisième essai, après une année de suspension de formation, l'étudiant·e est en échec définitif. À la HEP-BEJUNE, en filière primaire, un examen à la fin du premier semestre sanctionne l'orthographe. Cet examen peut être refait deux fois et il est éliminatoire.

Focus sur la HEP Vaud

Le parcours des étudiant·e·s prend en compte l'orthographe par le biais de deux axes. D'une part, les candidat·e·s sont soumis·e·s à un test de français (voir plus loin) durant leur première année de formation, d'autre part, plusieurs modules de formation sanctionnent une orthographe défaillante par un échec au-delà d'un certain nombre d'erreurs (même si le contenu est correct).

Améliorer son orthographe

Quant au perfectionnement en orthographe, il est assuré par un appui pour celles et ceux qui ont échoué au test de français et par l'accès à une plateforme d'entraînement en ligne dont l'utilisation est proposée non seulement aux étudiant·e·s en échec, mais également à toutes celles et ceux qui en font la demande.

L'appui concerne essentiellement des sujets d'orthographe grammaticale, mais aborde également des questions d'orthographe lexicale et de syntaxe. Il se déroule sous forme de classe inversée: les étudiant·e·s ont accès à des vidéos formatives et un suivi régulier en présentiel leur est proposé pour répondre à leurs questions. De nombreux exercices et enregistrements de dictées en autoformation complètent ce dispositif, accessibles sur la plateforme intranet de la HEP.

La plateforme d'entraînement en ligne propose aux étudiant·e·s un suivi personnalisé grâce à une évaluation initiale pour repérer leurs difficultés. Il est également possible de travailler sur des sujets spécifiques qui peuvent être choisis par l'apprenant·e. Cette plateforme couvre des sujets d'orthographe lexicale et grammaticale, mais également de vocabulaire et de syntaxe.

Malgré cette attention portée à l'orthographe au sein du cursus de formation de la HEP, l'orthographe des futur·e·s enseignant·e·s est parfois décevante, et il en va de la responsabilité de chacun·e de continuer son propre perfectionnement, non seulement dans le cadre de ses études, mais également dans le cadre de son environnement professionnel. L'orthographe est une compétence qui continue à s'améliorer en tout temps, pour autant qu'elle soit travaillée.

Le test de français

Ce test est obligatoire pour l'ensemble des étudiant·e·s en première année à la HEP, quelle que soit la filière ou la branche d'enseignement (seules sont exemptées les personnes qui enseignent uniquement une langue étrangère). Il est composé de deux parties: une dictée à trous et un questionnaire à choix multiple portant sur de l'orthographe, du vocabulaire, de la syntaxe et de la compréhension. Aucun moyen auxiliaire n'est autorisé, l'idée étant de mettre les participant·e·s en situation imprévue, telle que le vit tout·e enseignant·e dans sa classe.

Un·e étudiant·e en échec à cet examen pourra le refaire deux fois la première année. Si l'épreuve n'est toujours pas réussie à la fin de la première année, l'étudiant·e sera mis en suspension d'études, jusqu'à la réussite de l'épreuve.

Ce test a le mérite de mettre en évidence les étudiant·e·s qui ont de grosses lacunes en français; ils sont entre 10 et 15% chaque année, allophones pour certain·e·s (c'est-à-dire ayant essentiellement suivi une scolarité bilingue ou non francophone), mais également détenteurs d'un diplôme obtenu après une scolarité entièrement francophone.

Par contre, les étudiant·e·s qui ont passé le test de justesse ne sont pas suivis pour leurs lacunes et ce sont à elles/eux de prendre en charge leur perfectionnement. Les autres examens où l'orthographe compte sont là pour le leur rappeler.

Vers des documents épicènes

Le langage épicène ou l'écriture inclusive reposent sur un ensemble de règles et de pratiques qui cherchent à éviter toute discrimination supposée par le langage. Cela se fait à travers le choix des mots, la syntaxe ou la typographie. Il est recommandé de concevoir d'emblée les documents de manière à respecter l'égalité entre les sexes et d'abolir l'usage d'une phrase introductive qui contribue à légitimer l'usage du masculin générique, par exemple «Dans le présent document, les expressions au masculin s'appliquent indifféremment aux femmes et aux hommes».

Quelques principes

Les étudiant-e-s sont invité-e-s ; les enseignant-e-s sont convié-e-s.

Utiliser le tiret et le point médian pour les formes contractées destinées à signifier la mixité.

La praticienne formatrice ou le praticien formateur est libéré d'un certain nombre de périodes d'enseignement.

En cas de double désignation, adopter l'ordre de présentation féminin puis masculin. L'accord et la reprise se font alors au plus proche, soit au masculin.

Le choix des visuels figurant dans les documents fait également l'objet d'une analyse pour éviter le renfort des stéréotypes.

D'après Wikipedia et www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/instance-egalite/petit_guide_epicene_ipe.pdf



Élargir les horizons des enfants

La forme grammaticale masculine est ambiguë. Son usage dans un sens générique a des conséquences sur nos représentations du monde. Et limite les choix professionnels des filles (et des garçons). Explications.

Pascal Gygax, Université de Fribourg, Sandrine Zufferey, Université de Berne, & Ute Gabriel, Norwegian University of Science and Technology

Dans de nombreuses langues dont le français, la forme grammaticale masculine est ambiguë. Dans son sens dit *spécifique*, elle sert à désigner un groupe exclusivement masculin. Mais à ce sens s'ajoute un autre sens dit *générique* lorsque le masculin sert à désigner un groupe mixte d'hommes et de femmes, ou encore un groupe dont le genre n'est pas connu. Ainsi, la phrase «Les écoliers n'écoutent plus le professeur» est ambiguë. Premièrement, le terme *écoliers* peut soit désigner un groupe constitué exclusivement de garçons, soit un groupe mixte de garçons et de filles. Ensuite, le terme *professeur* peut désigner un homme, une femme, ou encore une personne dont on ne connaît pas le genre. Par conséquent, lorsque notre cerveau rencontre une forme grammaticale masculine, il doit choisir parmi ces différentes

options pour pouvoir interpréter le sens de la phrase. Deux décennies de recherche en psycholinguistique ont clairement démontré que c'est le sens spécifique du masculin qui est prioritairement choisi par le cerveau, et ce même dans des expériences qui cherchent à faire activer consciemment son sens générique¹. Cette prédominance du sens spécifique s'explique par plusieurs facteurs, dont certains ont directement trait à la manière dont les différents sens du masculin sont enseignés aux enfants. En effet, l'apprentissage du sens spécifique du masculin précède toujours celui du sens générique dans les manuels scolaires². Ainsi, pour des êtres animés, les enfants apprennent d'abord à associer la forme grammaticale masculine à des hommes ou, dans le cas des animaux, à des mâles (le genre grammatical est aléatoire pour des référents inanimés). Par



ailleurs, le sens générique du masculin fonctionne surtout avec les formes plurielles, alors qu'au singulier, il est plus difficile d'associer une représentation féminine avec un mot au masculin. Par exemple, il semble difficile de montrer une femme en train de nager en disant «Regarde ce nageur» dans un sens générique. Ainsi, le sens spécifique du masculin est le plus fréquent des deux, car il fonctionne au singulier et au pluriel. Enfin, pour les enfants comme pour les adultes, le contexte de la phrase ne permet souvent pas de déterminer si le sens du masculin est spécifique ou générique, comme dans la phrase «Elle souhaitait parler à un chirurgien». L'association automatique de la forme grammaticale masculine à un sens masculin spécifique engendre des conséquences concrètes sur les représentations du monde que nous entretenons, dont certaines touchent plus particulièrement les enfants. En 1984, Janet Hyde³ a été l'une des premières à montrer que les enfants ont beaucoup de difficultés à comprendre et à appliquer la notion même de sens générique, et ce quelle que soit leur connaissance formelle de la règle. D'autres études ont montré depuis que cette difficulté se répercute sur les aspirations professionnelles des enfants. Par exemple, Armand Chatard et ses collègues ont montré



en 2005⁴ que l'utilisation du masculin seul (p.ex. mécaniciens) plutôt que des formes plus inclusives (mécanicien/nes) se répercutait négativement sur les représentations mentales de garçons et de filles âgé·e·s de 14 et 15 ans, qui ont affirmé se sentir moins capables de poursuivre des études pour exercer des métiers présentés seulement au masculin. Dix ans plus tard, Dries Verweken et ses collègues⁵ sont parvenus à des résultats très semblables, en élargissant la population testée à la tranche 14-17 ans. Cette étude a montré deux résultats importants. Premièrement, les adolescentes et adolescents de 14 à 17 ans estiment que les femmes ont moins de chance de réussir dans des métiers stéréotypés masculins (p.ex. informaticiens) ou sans stéréotypes (p. ex. écrivains) si ces métiers ne sont présentés qu'au masculin plutôt que par un doublet (p. ex. les informaticiennes et informaticiens). Deuxièmement, si les chances de réussite perçues pour les femmes étaient tout de même plus élevées pour des métiers stéréotypés féminins même lorsqu'ils étaient présentés au masculin (p.ex. les infirmiers), les chances de réussite perçues pour les hommes augmentaient lorsque ces métiers étaient présentés sous forme de doublet (par ex. les infirmières et infirmiers). Ces résultats montrent ainsi que les doublets sont une forme inclusive pour les femmes et les hommes, qui permet d'élargir le champ des possibilités identitaires pour les filles comme pour les garçons.

Gabriel et Gygax⁶ ont également souligné que l'utilisation du masculin seul attire invariablement l'attention des enfants vers des propriétés limitantes du monde. Elle nourrit un certain androcentrisme, amenant filles et garçons à penser qu'une majorité des métiers sont réservés aux hommes. Écarter les femmes de certains métiers était d'ailleurs l'une des raisons qui ont conduit les grammairiens du français à supprimer certaines formes féminines au XVII^e siècle. Notons pour conclure que, même si les études sur l'effet du langage inclusif chez les enfants ne sont pas encore très nombreuses, elles montrent déjà des effets très positifs. Elles mettent en effet en évidence un phénomène très important, en démontrant que des réformes langagières peuvent ouvrir l'esprit des enfants et ce faisant, élargir leurs horizons.

¹ Gygax, P., Gabriel, U., Lévy, A., Pool, E., Grivel, M., & Pedrazzini, E. (2012). «The masculine form and its competing interpretations in French: When linking grammatically masculine role names to female referents is difficult». *Journal of Cognitive Psychology*, 1-14.

² Gygax, P., Gabriel, U., Sarrasin, O., Garnham, A., & Oakhill, J. (2009). «Some grammatical rules are more difficult than others: The case of the generic interpretation of the masculine». *European Journal of Psychology of Education*, 24, 235-246.

³ Hyde, J. S. (1984). «Children's understanding of sexist language». *Developmental Psychology*, 204, 697-706.

⁴ Chatard, A., Guimond, S., & Martinot, D. (2005). «Impact de la féminisation lexicale des professions sur l'auto-efficacité des élèves: une remise en cause de l'universalisme masculin?». *L'Année Psychologique* 105, 249-272.

⁵ Verweken, D., Gygax, P., Gabriel, U., Guilloid, M., & Hannover, B. (2015). «Warm-hearted businessmen, competitive housewives? Effects of gender-fair language on adolescents' perceptions of occupations. *Frontiers in Psychology*», 6. doi:10.3389/fpsyg.2015.01437

⁶ Gabriel, U., & Gygax, P. (2016). «Gender and linguistic sexism». In H. Giles & A. Maas (Eds). *Advances in intergroup Communication*. CITY: Peter Lang Publishers.

La langue, un levier pour l'égalité

Si la grammaire française connaît le féminin et le masculin, elle ne les traite pas de la même manière. En effet, au fil du temps, certains usages témoignent d'un retrait progressif du féminin. Depuis février 2019, la féminisation des noms de métiers et des fonctions grammaticales ainsi que l'usage du langage inclusif font à nouveau débat dans les médias. Point de situation.

Muriel Guyaz, HEP Vaud

Comment comprendre ce regain d'intérêt et les remises en question de certaines normes langagières? Le dernier ouvrage d'Éliane Viennot (2018), *Le langage inclusif: pourquoi et comment*, éclaire les enjeux relatifs aux pratiques normalisées de la langue qui tiennent encore peu compte de l'égalité entre les sexes. Cette autrice développe une approche historique de la langue documentée et richement illustrée d'extraits de textes de différentes époques. Elle propose en outre des solutions «pour restaurer l'équilibre entre les genres, afin de mieux accompagner - voire accélérer- la marche vers l'égalité» (p.13).

Le fonctionnement de la langue: deux points d'attention

En français, il existe généralement deux catégories de noms: les inanimés et les animés. Pour les premiers, le genre reste arbitraire alors que pour les seconds, il est motivé puisque ces noms peuvent se décliner au masculin et au féminin. Or, certains noms de métiers ne se féminisent plus aujourd'hui.

Des recherches menées dans des textes et des dictionnaires anciens (notamment *Le Dictionnaire de l'Académie française*, première édition parue en 1694) révèlent pourtant qu'à l'époque «tous les termes désignant des activités masculines ont un correspondant féminin aussi vieux que lui, et vice-versa» (*ibid*, p.22). «Les femmes pouvaient être écrivaines, mais aussi peintres, mais aussi bouchères, maréchalles-ferrantes, chaudronnières, (...). Les femmes exerçaient alors la médecine et les miresses étaient des botanistes et herboristes renommées; plusieurs d'entre elles enseignaient la médecine à la Faculté. Toutes et tous avaient dans un tel monde une place distincte également assignée par le langage» (Moreau, 2002, p. 6).

La langue française contient également des noms qui ne varient pas au féminin et au masculin; on les qualifie alors d'épicènes, tels «enfant» ou «camarade». S'ils ne sont pas marqués en genre, ils ne sont pas neutres

pour autant, puisque c'est grâce aux mots qui les accompagnent que l'on sait s'ils représentent une fille ou un garçon: un élève bavard, une camarade courageuse.

Quelques transformations des normes et des usages au fil des siècles

C'est au XVII^e siècle que la masculinisation de la langue se renforce notamment sous l'influence de l'Académie française fondée en 1635. Ce renforcement du masculin se concrétise par deux changements notables.

Le premier concerne la disparition de certains noms féminins qui désignent les professions considérées alors comme prestigieuses: la femme devient poète et n'est plus poétesse.

Le second est relatif à l'usage de l'accord de proximité des adjectifs et des participatifs. Ceux-ci étaient alors accordés avec le nom commun le plus proche; par exemple: «des pâturages et des prairies verdoyantes». Or, en 1647, le grammairien Vaugelas affirme que «le genre masculin, étant le plus noble, doit prédominer toutes les fois que le masculin et le féminin se trouvent ensemble (...). Et lorsqu'on demande à ces Messieurs en quoi le genre masculin serait plus noble que l'autre, vu qu'on parle de grammaire et qu'on allègue la raison, ils répondent comme Beauzée en 1767: «Le genre masculin est réputé plus noble que le féminin, à cause de la supériorité du mâle sur la femelle» (Viennot, 2018, p. 46). Pour Vaugelas, puisque cette supériorité existe dans la vie, la grammaire doit s'en inspirer et l'accord de proximité n'a plus lieu d'être. Désormais, le masculin l'emporte: «pâturages et prairies seront dès lors verdoyants.»

Comme nous pouvons le constater, ces modifications de la langue sont intimement liées au contexte historique, aux enjeux de pouvoir et de statut, mais nullement à des considérations linguistiques.

Bien que ces réformes rencontrent des oppositions, c'est l'école, rendue obligatoire dès le XIX^e siècle, qui va les imposer. Le bestseller scolaire qu'est le *Bescherelle*

Petit lexique de mots courants

Extrait de la *Liste de 2000 noms au masculin et au féminin*, www.vd.ch/egalite>rubrique *Rédaction égalitaire*

auteur- autrice	jardinier- jardinière	saisonnier- saisonnière
camionneur- camionneuse	logisticien-logisticienne	teinturier- teinturière
carrossier- carrossière	lutteur-lutteuse	tragédien- tragédienne
contrôleur- contrôleuse	maçon-maçonne	vétéran- vétérane
docteur- doctoresse	poète-poétesse	douanier- douanière
pompier- pompière	écrivain- écrivaine	rédacteur en chef- rédactrice en cheffe

collège (créé en 1843 et édité par Hatier depuis 1913) confirme qu'en grammaire «Le masculin l'emporte sur le féminin»; celui-ci régit l'accord de l'adjectif au pluriel, ainsi que *quand il y a plusieurs noms de genre différent, l'accord se fait au masculin pluriel* (p. 205). Ces modifications de la langue touchent à sa structure même, car le genre masculin se voit assigner un nouveau sens, dit générique ou indifférencié. Ainsi, l'élève apprend à écrire «les chanteurs du chœur de l'école», même si le chœur est composé de filles et de garçons. D'une part, cette règle rend la langue peu précise et d'autre part, elle invisibilise les femmes.

Ironie du sort, l'école contribue aussi dans le même temps à l'élévation du niveau de formation des femmes, à leur arrivée sur le marché du travail et dans des carrières supérieures, faisant ressurgir le débat d'un nécessaire usage du féminin des métiers et des fonctions. Fin février 2019, l'Académie française ratifie la féminisation des noms de métiers après l'avoir longtemps et vigoureusement combattue. Comme l'écrit Moreau (2002), citant Liliane Maury Pasquier, «la langue (...) est le miroir de l'évolution de la société, de ses mœurs et de son organisation, et se doit donc d'être le reflet des êtres humains qui la parlent» (p. 2). Si la vénérable Académie a contribué à faire disparaître certains noms féminins, elle les réhabilite aujourd'hui: *autrice, chercheuse, contrôleuse, doctoresse, écrivaine, inventrice ou professeuse* (Viennot, 2018, p. 72) ont désormais le droit d'exister et d'être utilisés. De fait, il est erroné de parler de féminisation des noms de métiers, puisque *nous n'avons pas à modifier notre langue, mais à renouer avec ses logiques* (*ibid*, p. 15) qui existaient par le passé.

Vers un langage inclusif

Le Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes l'affirme en 2016 (p. 7): «La langue est un héritage, mais aussi une matière vivante qui doit s'adapter aux évolutions sociales. Dans un pays où l'égalité entre les femmes et les hommes est inscrite dans la Constitution, la langue ne peut rester un domaine où serait encore admise et revendiquée l'expression de la prétendue supériorité d'un sexe sur un autre. Ne pas pouvoir nommer le féminin, ou le faire disparaître dans un genre prétendument indifférencié, c'est organiser l'invisibilité donc l'absence des femmes dans la sphère publique.»

L'obtention du droit de vote et d'éligibilité pour les femmes (en 1959 dans le canton de Vaud, puis en 1971 au plan fédéral) et l'inscription de l'égalité dans la Constitution fédérale de 1981 (art.8) confèrent aux femmes un nouveau statut au sein de la société. Celui-ci est consolidé en 1996 par une Loi fédérale qui

visait la promotion de l'égalité dans les rapports de travail.

Néanmoins, il faut du temps pour légiférer (par exemple, le congé maternité sera inscrit dans la loi de 2005 après 60 ans de revendications) et les prescriptions législatives peinent à se traduire dans les faits, que ce soit au sein des familles ou dans le monde professionnel.

Aussi, faire évoluer la langue dans le sens de la réorganisation des rôles au sein de la société et des réalités sociales devient nécessaire malgré les résistances encore vives. En effet, «les obstacles les plus importants à l'adoption du langage inclusif ne résident pas dans la langue elle-même, mais dans les fausses idées que nous avons de son fonctionnement et dans la méconnaissance de son histoire» (Haut Conseil à l'égalité, 2016, pp. 12-13).

Pourtant à fin 2004, le Conseil d'État du canton de Vaud introduit une directive en matière de rédaction épiciène. Elle a pour buts, entre autres, de «tenir compte de la totalité des destinataires sans privilégier une catégorie ou l'autre; à contribuer à la construction de l'égalité. (...) et s'applique à toute la correspondance et à tous les documents publiés par l'État, les services, établissements ou institutions dépendant de l'État, quel que soit le support utilisé» (p. 1). Dans un souci de développer des pratiques langagières harmonisées, certaines institutions comme le Bureau de l'égalité entre femmes et hommes du canton de Vaud, l'UNIL, le CHUV et la Faculté de biologie et de médecine, la HES-SO ou encore la HEP Vaud et la HEP BEJUNE, prennent la relève en publiant leur propre guide. Ceux-ci sont destinés avant tout à des professionnel·le·s afin qu'elles-ils comprennent les enjeux de l'usage d'un langage inclusif. Cependant, nous constatons que la pratique du langage inclusif gagnerait à être développée dès l'entrée à l'école afin d'ouvrir le champ des possibles aux élèves et de renforcer ainsi l'application de l'article 10 de la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO, 01.08.2013) qui précise que l'école veille à l'égalité entre filles et garçons, notamment en matière d'orientation scolaire et professionnelle.

Bibliographie

- Le Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (2016). *Pour une communication publique sans stéréotype de sexe. Guide pratique*. Préface de ROSSIGNOL, L. Documentation française: Paris.
- Moreau, T. (1999). *Le nouveau dictionnaire féminin masculin*. Éd. Métropolis: Genève.
- Moreau, T. (2002). *Écrire les genres. Guide romand d'aide à la rédaction administrative et législative épiciène*. État de Genève.
- Moreau, T. (2002). Préface. In L. Maury Pasquier, *Écrire les genres. Guide romand d'aide à la rédaction administrative et législative épiciène*. État de Genève.
- Viennot, E. (2018). *Le langage inclusif, pourquoi, comment*. Éditions IXe: Donnamarie-Dontilly.

Que devient la langue dans la culture de communication numérique?

Avec l'avènement du numérique, les usages langagiers sont marqués du sceau des affordances propres à chaque dispositif¹: Facebook, Twitter, Instagram, YouTube etc. et dépendent encore plus spécifiquement des formats imposés par la 'téléphonie' mobile². Ici, j'aimerais indiquer quelques pistes de réflexion à propos de la langue dans la culture de communication numérique³.

Marcel Burger, Université de Lausanne

Réfléchir à la langue dans la communication numérique, c'est d'abord tenir compte d'un contexte dominé par trois dimensions. Chacune laisse des traces spécifiques dans les messages (voir Burger à paraître): la postvérité, qui favorise le marquage des émotions et des affects (voir les répertoires d'emojis intégrés aux suites de mots); la postmédiation, qui impose des codes inédits de présentation de soi (appartenir à la communauté numérique unetelle c'est interioriser un langage propre, par exemple le *selfie*); et enfin la postcommunication. Cette dernière dimension est essentielle, mais plus complexe à saisir: elle renvoie à la possibilité offerte par le numérique⁴ de cibler des destinataires en masse – à l'échelle planétaire – mais en le faisant de manière «chirurgicale» – c'est-à-dire fortement personnalisée (voir les messages email incitant à cliquer, comme ceux envoyés par quelqu'un qui dit vous connaître mais que vous ne connaissez pas)⁵. Ce paradoxe apparent est au fondement du brouillage qu'opère le numérique en communication: on mêle des réalités locales et globales, publiques et privées (voir Burger 2019).

Le numérique favorise ainsi des messages aux mises en scène de soi hybrides à l'intersection d'une identité collective-singulière: celle qui combine un «je» irréductible et un «lui» comme membre d'une collectivité. Autrement dit, le numérique – c'est la tendance dominante – impose des «moi-nous»⁶. Ces instances affirment dans un même élan un message d'intérêt général tout en se dévoilant par une mise en visibilité narcissique. C'est, par exemple, l'activité compulsive d'untel dans la section «commentaires» de tel site: il définit par son activité autant une forme d'expertise pour une communauté par les conseils prodigués et,

en parallèle, son affirmation identitaire personnelle. Cette instance est crédible par son expérience de vie dont elle témoigne et ce qu'elle nous dit est posé dans notre intérêt.

Les trois réalités du contexte de la communication numérique affectent d'une manière plus spécifique la langue mise en message⁷. Elle se caractérise par deux traits majeurs: la «multimodalité» des contenus et leur «délinéarisation». On peut illustrer cette donne avec deux exemples: a) une capture d'écran d'un échange privé sur un smartphone; b) deux messages de comptes publics sur Twitter (c'est à dessein que ces messages ne sont pas qu'en français).

En sciences du langage et de la communication, la multimodalité renvoie à l'idée que le sens d'un message ne se réduit pas à une dimension linguistique simple, mais résulte d'une combinaison de ressources. Par «mode», on entend un code de communication pertinent pour une communauté donnée de sujets communicants (et non pas un code a priori et dans l'absolu). Dans l'échange privé (page suivante), on observe d'abord que deux codes linguistiques se combinent (i.e. indo-européen et idéogrammatique asiatique). Mais on saisit aussi comment des codes non linguistiques participent du sens et témoignent de la créativité des développeurs et développeuses technologiques. Par exemple, le caractère interpersonnel est rendu à la fois par les couleurs (à chacun des deux locuteurs la sienne) et par l'espace (les prises de «parole» des locuteurs sont démarquées à gauche, respectivement à droite). De plus, le message communique aussi qu'il faut «lire» les paroles comme si elles étaient «dites»: comme dans les bandes dessinées, des bulles représentent en effet graphiquement l'oralité du dialogue⁸.



a) message de communication privée

b) messages de communication publique

Avec le premier de ces deux messages, le lecteur articule sans doute dans un même élan les phrases lues et les images vues. Les deux vont de pair, l'une des dimensions «illustrant» l'autre pour fonder un tout unifié, c'est-à-dire un «texte» vi-sible. À ce titre, la communication numérique reconfigure le plus souvent des pratiques de communication déjà établies⁹. Ici, on pense au procédé de l'enluminure des manuscrits médiévaux où la première lettre du texte fait corps avec un visuel qui «raconte» littéralement un épisode d'une histoire.

Si le second message aussi fait la part belle à l'organisation multimodale¹⁰, il témoigne bien quant à lui de la délinéarisation des contenus qui est native du numérique. Les utilisatrices et les utilisateurs de dispositifs numériques savent que tout message leur offre l'opportunité de quitter le déroulé syntaxique – l'horizontalité du texte – pour 'naviguer' et accéder à des contenus liés: en cliquant sur les mots colorés ou dans des espaces réservés, comme les cases «modifier», «message» ou encore l'icône représentant un appareil photographique (dans le message privé (a)).

En somme, la délinéarisation marque, pour l'utilisateur, des trajets de sens, ou, si l'on veut, des possibilités signifiantes alternatives et complémentaires. À ce titre, la communication numérique donne à la langue des

compagnons de route sur le chemin de la construction du sens des messages. Les mots et les phrases ne sont jamais seuls, mais toujours accompagnés. Des acolytes sophistiqués, et en nombre, montrent sans dire, suggèrent, témoignent, parfois dans le silence, et toujours enrichissent le message.

¹ «Affordance» est un concept issu de la psychologie de la perception. Il s'agit d'une «opportunité d'action» offerte (to afford) par un environnement. Par exemple, l'idée qu'une chaise «offre» l'opportunité de s'asseoir. Avec le numérique, les affordances renvoient aux opportunités d'action des dispositifs (ex: la possibilité d'envoyer des messages vocaux sur WhatsApp est une affordance de WhatsApp). Voir Luyat & Regia-Corte (2009).
² Placé entre guillemet car le téléphone mobile ne sert qu'accessoirement à téléphoner: c'est le dispositif numérique le plus utilisé (voir Cummiskey & Hjorth (2017)).
³ On consultera avec profit des ouvrages de synthèse traitant de ces relations: Thurlow & Mroczek (2011); Tannen & Trester (2012); Page et al. (2014); Jones, Chik & Hafner (2015); Georgakopoulou & Spilioti (2016).
⁴ Par le calcul algorithmique qui trie, établit des profils identitaires et puis sollicite ses destinataires.
⁵ On parle de «narrowcasting» (versus «broadcasting»): ciblage étroit vs communication de masse (Baym & Boyd 2012).
⁶ Voir Burger (à paraître) pour un exposé de cette thématique.
⁷ On consultera avec profit des ouvrages de synthèse traitant de ces relations: Thurlow & Mroczek (2011); Tannen & Trester (2012); Page et al. (2014); Jones, Chik & Hafner (2015); Georgakopoulou & Spilioti (2016).
⁸ Des dispositifs comme WhatsApp admettent une complexité multi-modale très grande: voir comment des messages vocaux, des vidéos, des images dynamiques (GIF: *graphic format interchange*) se combinent avec du texte et des images statiques.
⁹ Voir les travaux pionniers de Susan Herring qui distingue des pratiques numériques «familiales», «reconfigurantes» ou «émergentes» (Herring 2013, 2016).
¹⁰ Les émojis, la couleur du nom d'auteur-e, le jeu avec la taille de caractère etc.

Références

Baym Nancy K. & Danah boyd (2012) «Socially Mediated Publicness: An Introduction», *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 56:3, 320-329, DOI: 10.1080/08838151.2012.705200

Burger Marcel (en préparation). *Presenting Oneself Online. Staging «Inner-Outer» Identities*.

Burger Marcel (2019). «Se mettre en scène dans les sphères publiques en ligne». *Cahiers de l'Institut de linguistique et des Sciences du langage* 59, pp. 3-18

Cummiskey Kathleen & Hjorth Larissa (2017). *Haunting Hands. Mobile Media Practices and Loss*. Oxford. Oxford University Press.

Georgakopoulou Alexandra (2016). «From Narrating the Self to Posting Selfies: a Small Stories Approach to Selfies». *Open Linguistics* 2: 300-317.

Herring Susan C. (2013). «Discourse in Web 2.0: Familiar, Reconfigured, and Emergent». In Tannen D. & A.-M. Trester. *Discourse 2.0. Language and the New Media* (pp. 1-26). Washington DC. Georgetown University Press.

Jones Rodney, Alice Chik & Christopher HAFNER (2015). «Introduction: Discourse Analysis and Digital Practices» (pp. 1-17). In Jones R., A. Chik & Ch. Hafner (Eds.). *Discourse and Digital Practices*. London. Routledge.

Luyat Marion & Tony Regina-Corte (2009). «Les Affordances: de James Jérôme Gibson aux formalisations récentes du concept». *NecPlus* 2009/2 vol 109, pp. 297-332.

Page Ruth, David Barton, Johann Wolfgang Unger & Michele Zappavigna (2014). *Language and Social Media. A Student Guide*. London. Routledge.

Papacharissi Zizi (2015). *Affective Publics. Sentiment, Technology and Politics*. Oxford. Oxford University Press.

Tannen D. & A.-M. Trester. *Discourse 2.0. Language and the New Media* (pp. 1-26). Washington DC. Georgetown University Press

Thurlow Crispin & Kristine Mroczek (2011). *Digital Discourse. Language in the New Media*. Oxford. Oxford University Press.



L'essor des mots

Quel est le point commun entre *hacktivisme*, *grossophobie* et *bisounours*? Ces trois mots entrent en 2019 dans le dictionnaire *Le Robert*. Marie-Hélène Drivaud, directrice éditoriale du *Robert*, nous dévoile les coulisses de ces ajouts annuels.

José Ticon

Comment se déroule le processus décisionnel qui conduit à faire entrer de nouveaux mots dans votre dictionnaire?

Marie-Hélène Drivaud: Pour les ajouts (mots, sens, expressions), nous votons chaque année lors d'un comité éditorial spécifique, auquel participe notamment le linguiste Alain Rey qui travaille depuis 1952 à l'édition de nos dictionnaires. Nous sélectionnons parmi une liste proposée par le service Documentation. Cette liste est constituée de relevés effectués toute l'année essentiellement dans la presse et la littérature contemporaine.

Combien de mots sont-ils ajoutés chaque année?

Chaque année, nous ajoutons entre cent-vingt et trois-cents mots, dans tous les domaines, de la science aux nouvelles technologies, en passant par la vie quotidienne, dans des registres divers, y compris familial. À titre d'exemple, des mots comme *dé-gagisme*, *darknet*, *infobésité* ou *grossophobie*, très présents dans le débat public, ont fait leur entrée dans l'édition 2019. Le *nihonium*, le *moscovium*, le *tenessine* et l'*oganesson*, qui sont quatre éléments chimiques nouvellement nommés, y sont aussi entrés. Sans oublier les mots de la francophonie, auxquels Le Robert accorde évidemment, et depuis toujours, une attention soutenue. Le verbe *ébriquer* ou le mot *calure*, bien connus en Suisse romande, font partie des nouveautés de l'édition 2019.

Retirez-vous aussi des mots?

Non, aucun, le *Petit Robert* étant un dictionnaire historique et littéraire, nous ne retirons jamais rien. Quand c'est nécessaire, nous ajoutons des marques

BISOUNOURS [bizunurs] n. et adj. – v. 2000 ♦ *Les Bisounours*, marque déposée; nom français (1984) des personnages d'une série animée; mot-valise, de *bisou* et (*nou*)*nours* ■ FAM. Personne d'une gentillesse naïve. *Une politique de bisounours.* — *Le monde, le pays des bisounours, un monde merveilleux, idéal.* ♦ adj. *Un film bisounours.* > mièvre.

GROSSOPHOBIE [grosɔfɔbi] n. f. – 1994 ♦ de *gros* et *-phobie* ■ Attitude de stigmatisation, de discrimination envers les personnes obèses ou en surpoids. — adj. et n. (1993) **GROSSOPHOBE.**

HACKTIVISME [aktivism] n. m. – 1999 ♦ mot-valise, de *hack(eur)* et (*act*)*ivisme*, d'après l'anglais *hacktivism* ■ Piratage informatique pratiqué par activisme (3°). «*L'hacktivisme, activité de résistance de ces nouveaux héros que sont les hackers*» E. PIREYRE. — n. et adj. **HACKTIVISTE.** ■ HOM. Activisme.

d'usage (vieilli, vieux). Comme nous le rappelons régulièrement, nous ne sommes pas des «tueurs de mots», bien au contraire!

Observez-vous des régularités qui expliquent ces évolutions?

Les nouveautés concernent des sujets d'actualité en lien avec la politique, l'environnement, les questions de société, ainsi que des domaines plus quotidiens (comme l'informatique, le multimédia, les réseaux sociaux, l'alimentation), et la francophonie. La langue et nos usages de la langue évoluent en permanence, il est donc difficile d'établir des règles à ce sujet, mais nous pouvons observer une certaine corrélation entre les évolutions sociétales et technologiques, par exemple, et l'essor de certains mots dans le langage courant. •

Le forum est envahi par des *kikoos*!

Incursion dans le parler des jeunes qui dévoile une langue en permanente évolution.

José Ticon

Brice Perrin sur son site *Le curionaute* (www.lecurionaute.fr/) dévoile une liste d'expressions et de mots utilisés par les jeunes Français·e·s pour s'exprimer tant sur les réseaux sociaux qu'à l'oral. Ce journaliste constate qu'il faudrait davantage parler de langages jeunes au pluriel tant les variantes régionales et sociales sont nombreuses. Les mots *jeunes* évoluent très vite. Pourtant, quelques constantes apparaissent. Le verlan d'abord reste à l'honneur ainsi que les abréviations, les emprunts à d'autres langues constituent aussi un moteur à cet enrichissement de la langue

française. Parmi ces langues, l'anglais continue à avoir un fort impact sur le français, quelques mots reprennent la langue arabe du Maroc ou d'Algérie. Ces mots ont été proposés à trente adolescent·e·s vaudois·e·s de 13 à 17 ans.

Les mots qu'ils utilisent souvent figurent ci-après, ainsi que ceux qui sonnent jeunes mais qui sont considérés comme ringards, forme d'avertissement aux adultes qui souhaiteraient s'illustrer en parlant jeune...

Source: www.lecurionaute.fr/langage-jeunes-ados-2017-lexique-mots-termes-dictionnaire/

Mots ou expressions jeunes

Bail: un truc, un machin, une chose, des affaires, des histoires. Peut désigner tout et n'importe quoi, utilisé le plus souvent au pluriel. Peut également désigner une relation amoureuse. Rien à voir avec l'expression «ça fait un bail» (qui permet de repérer un vieux de plus de 30 ans).

Balec, balek, blc: abréviation de l'expression fleurie «je m'en bats les c...» Exemple: «On a un contrôle de maths? Balec, je sèche!».

Carotte: voler. Exemple: «J'me suis fait carotte mes dix francs.»

Hess (la): la misère, la crise, la galère.

Mifa: verlan de «famille».

Miskine: parfois abrégé en *msk*. Issu de l'arabe, exprime la pitié, l'énervement ou le mépris, ou encore signifier «le/la pauvre...»

Mort: sous-entendu «de rire». Ainsi, à ne pas comprendre dans le sens «passé de vie à trépas», mais plutôt comme substitut à l'expression «c'est trop, j'en peux plus de rire, ça me tue tellement c'est drôle». Les moins feignants écriront «je suis mort», les plus épuisés se contenteront de «mort».

Seum: parfois orthographié *sème*, ou *seume*. Avoir le *seum*, c'est avoir la haine, la rage, être en colère, très déçu, dégoûté. Terme issu de l'arabe.

Wesh: parfois abrégé en *wsh*: interjection pour saluer, demander comment ça va. Se prononce *ouèche*. Le terme serait dérivé du mot berbère *ash*. Le terme *wesh* ou *wesh-wesh* est aussi parfois utilisé pour désigner les jeunes des banlieues.

Déjà ringard?

À la bien: l'expression a deux significations différentes. La première signifie faire quelque chose de façon soignée, convenablement. La seconde: une situation tranquille, plaisante. Se mettre à la bien, c'est se mettre à l'aise, se détendre, passer un bon moment.

Dab: c'est un mouvement réalisé avec les bras. Pour reprendre la définition de Wikipédia, «le dab est un mouvement chorégraphique où le danseur place simultanément son visage dans le pli du coude, tout en pointant le ciel dans la direction opposée avec les deux bras parallèles». Le geste a surtout été popularisé par les footballeurs, notamment Paul Pogba, quand ils célèbrent une victoire. Sachez que vous pouvez même le conjuguer: le verbe *dabber* est très utilisé.

Kawaiï ou Kawaii: «mignon» en japonais. Utilisé initialement par les fans de manga et les adeptes de culture nipponne.

Kikoo: mot familier employé pendant longtemps par les ados sur internet pour se saluer, kikoo (ou kikou) est une forme déformée de «coucou». Aujourd'hui le terme n'est plus utilisé en tant que tel, mais plus pour moquer, toujours sur internet, les ados immatures, laxistes avec l'orthographe ou agressifs.

Sbeul: c'est le désordre, le capharnaüm.

Thug: terme issu de l'anglais qui désigne un gros dur, un caïd.

Troll: individus qui, sur internet, se complaisent dans la provocation.

De l'intuition en langue(s)

Christian Surcouf, École de français langue étrangère, Faculté des Lettres, Université de Lausanne

Il y a quelques jours, un étudiant étranger me demandait pourquoi on disait «roi de France» et pas «roi de la France». Question difficile. À priori, pour les noms de pays féminins, on dit effectivement «le roi de France», «la reine de Suède», etc., et pour le masculin, l'article «le» s'impose, contracté avec la préposition de: «le roi du Danemark», «l'empereur du Japon», «le président du Brésil». Si au masculin «le roi du Brésil» et «le président du Brésil» sont tous deux possibles, en revanche la question se complique avec le féminin (c'est comme dans la vraie vie...). «Le roi de France» est l'expression consacrée, et «le roi de la France» paraît étrange. La Révolution et l'avènement de la République semblent même avoir opéré une petite révolution syntaxique. À 180°. C'est en effet l'inverse avec *président*: «le président de la France» est une formulation plus acceptable que «le président de France», à priori exclu. Mais pourquoi? «Le roi de France» constituerait peut-être le vestige d'un état antérieur de la langue (voir Grevisse & Goosse (2008) *Le bon usage*, 761-H4), où l'on omettait l'article devant les noms de pays. Une telle piste demanderait cependant à être examinée scrupuleusement dans l'histoire du français, d'autant plus que des formations récentes comme «le Tour de France» existent (mais il s'agit peut-être de recyclage...).

L'origine de l'intuition?

Comme l'illustrent ces petites acrobaties intellectuelles caractéristiques du quotidien du linguiste, une question anecdotique peut se révéler d'une redoutable complexité et demander plusieurs semaines de recherche, à l'issue desquelles n'émergera peut-être aucune «règle» claire, susceptible d'aider les apprenant-e-s étrangers-ères. Pourtant, tout locuteur francophone natif est capable de trancher intuitivement entre ces diverses solutions, même s'il est incapable de justifier son choix. La question serait alors de savoir d'où nous viendrait cette intuition si elle ne découle d'aucun raisonnement, d'aucune règle apprise directement ou indirectement. Par exemple que répondriez-vous à la question: «Pourquoi en français, on dit *noir et blanc* et pas *blanc et noir*?»? Hmm... parce que c'est comme ça... Pourtant en espagnol, c'est l'inverse «*blanco y negro*», et en chinois, c'est comme en français «*黑白*» (*heibai*; noir-blanc), mais en japonais, c'est comme en espagnol «*白黒*» (*shiro-kuro*; blanc-noir). Difficile d'expliquer pourquoi. Mais votre intuition vous dicte les (im)possibilités...

On passe des milliers d'heures par an à parler, écouter, lire et écrire sa langue. On pense également dans cette langue, et la nuit, il nous arrive encore de rêver dans cette langue, omniprésente. Il n'est donc pas étonnant qu'on ait des *intuitions*, sortes de connaissances floues nous permettant malgré tout de déterminer sans hésitation que «roi de France» se dit, mais pas vraiment «roi de la France», et pas du tout «président de France». Et en définitive, on ignore d'où nous viennent ces convictions, partagées de surcroît par des millions d'autres locuteurs.

Comprendre, expliquer, décrire

En tant que scientifique, le linguiste, lui, essaie d'expliquer *pourquoi* «roi de France» serait possible, mais pas «président de France». Il y parvient parfois. Du moins en apparence. Il repère des régularités, en propose des





© Gianni Chungheili

descriptions. Mais à quoi correspondent exactement ces descriptions? Seraient-elles le reflet des processus mis en œuvre dans le cerveau des locuteurs lorsqu'ils parlent? L'introspection ne nous livre aucun indice à cet égard, et à ce jour, les progrès considérables des neurosciences n'apportent guère d'éclairage sur cette question délicate. Le linguiste doit alors se résigner à analyser les seules données dont il dispose vraiment: les énoncés (entendus ou lus).

Pour mieux saisir les enjeux sous-jacents à la description linguistique, commençons par un exemple, plus simple, d'arithmétique. Si je vous demande de multiplier 3 par 15, vous répondrez sans hésiter 45 (du moins j'espère...). J'observe ce résultat, et constate qu'il est juste. Cependant j'ignore tout des opérations que vous avez mises en œuvre pour l'obtenir. De multiples voies sont possibles: $3 \times (10+5) = (3 \times 10) + (3 \times 5) = 30 + 15 = 45$ ou $3 \times (20-5) = (3 \times 20) - (3 \times 5) = 60 - 15 = 45$, ou encore $3 \times (9+6) = (3 \times 9) + (3 \times 6) = 27 + 18 = 45$, etc. L'important est que vous soyez parvenu-e au résultat: 45.

En tant qu'observateur, je peux seulement constater qu'il est juste. Si une erreur s'est glissée dans votre calcul, je ne pourrai la détecter qu'à partir du moment où le résultat final est faux. Mais il est également possible que vous ayez commis deux erreurs se compensant et que vous ayez malgré tout obtenu le bon résultat. On peut même imaginer un raisonnement absurde qui, par chance, déboucherait sur la solution

attendue. Par exemple, un individu pourrait mener une réflexion alambiquée consistant à faire pivoter d'un quart de tour le signe \times de la multiplication pour obtenir $+$, qu'il utiliserait pour additionner les deux chiffres de gauche de 3 et 15, $3+1=4$, et adjoindre à ce résultat le chiffre de droite de 15, aboutissant dès lors à 45, comme attendu... En somme (si j'ose dire), il m'est impossible de savoir quel type de raisonnement a été effectué pour parvenir au bon résultat. Seule une erreur finale peut m'avertir d'un raisonnement erroné sous-jacent.

Prenons maintenant un exemple langagier. On vous a appris à l'école que le passé composé se forme à l'aide de l'auxiliaire *avoir* (ou *être*) au présent auquel on ajoute le participe passé. Ainsi pour *rater*, vous direz [ilavate]¹ (*il a raté*), pour *couler*, [ilakule] (*il a coulé*), etc. Mais comment être sûr que tout le monde raisonne vraiment de la sorte? En effet, la même prononciation existe dans [ilvavate] (*il va rater*), [ilvakule] (*il va couler*), etc., et le locuteur pourrait *intuitivement* utiliser une règle de type: «pour former le passé composé, utilise *avoir* (ou *être*) au présent et ajoute l'infinitif.» Vous objecterez que cette règle ne fonctionne pas avec *lire* ni avec *finir* et pas davantage avec *faire* ou *vouloir*, etc. C'est vrai. Elle couvre néanmoins 90% des 6500 verbes du *Petit Robert*. Le locuteur insatisfait de ce pourcentage, pourrait – toujours intuitivement – ajouter la règle complémentaire suivante portant sur les autres verbes: «pour former le passé composé, utilise *avoir* (ou *être*) au présent et ajoute le singulier du présent du verbe.» Ainsi, à partir de [ilfini] (*il finit*), [ilfe] (*il fait*), [ilekvi] (*il écrit*), etc., le locuteur construirait les passés composés [ilafini] (*il a fini*), [ilafe] (*il a fait*), [ilaekvi] (*il a écrit*), etc. Ajoutée à la première, cette nouvelle règle *intuitive* permet désormais de couvrir 96% des 6500 verbes du *Petit Robert*. Un joli score, qui ne correspond pas du tout aux règles des grammaires... Vous êtes sceptique? Avouez pourtant que si vous étiez atteint-e d'une pathologie grave et qu'on vous proposait un médicament qui guérit 96% des patients traités, vous imagineriez une issue plutôt favorable à votre maladie! 96% pour une règle, c'est très satisfaisant!

Orthographe et intuition

Pures spéculations théoriques me direz-vous? C'est normal. Si vous êtes en train de lire ces lignes, c'est que vous êtes fortement alphabétisé-e et que pour vous, il est évident que «il a fini» n'est pas «*il a finit» et que «il a mangé» n'est pas davantage «*il a manger». Mais il s'agit là d'orthographe. L'humain apprend à parler bien avant d'écrire. Un enfant de 6 ans maîtrise déjà ces conjugaisons-là, même s'il n'a aucune idée de leur orthographe. D'ailleurs, si les locuteurs faisaient vraiment (intuitivement?) la différence entre l'infinitif et le participe passé, alors pourquoi, même après des milliers d'heures de scolarisation, feraient-ils encore des erreurs de type «hier, j'ai doucher le chat»? En soi, l'orthographe constitue déjà une forme de théorie sur la langue, et il est fort probable que dans beaucoup de cas, sa difficulté provient du fait qu'elle contrevient justement à notre intuition...

¹ Les crochets indiquent la prononciation en alphabet phonétique international.