

Vous répondez quoi, Christian Surcouf, à vos étudiant-e-s qui expriment le désir d'apprendre le « bon français » ?

### 1. Préambule

Ma réponse pourrait être extrêmement laconique : je n'ai aucun souvenir d'étudiants exprimant un tel désir durant mes cours. Je reformulerai donc la question : « Que répond l'enseignant que je suis à une question qu'on ne me pose pas ? ».

### 2. Esquisse de réponse 1 : prétendre la naïveté

Que le mot « français » s'écrive avec un « s » même au singulier laisse déjà présager les pires difficultés. Mais pour l'instant, je ferai semblant de croire qu'il s'agit d'une question naïve. Le « bon français » existe avec son pendant : *un mauvais français* ou pire *des mauvais français*.

Alors que répondrais-je ?

L'expression d'un tel désir par un étudiant me paraît difficile à imaginer. On peut envisager deux cas. 1) L'étudiant pense que son enseignant lui propose du « bon français », et n'a par conséquent aucune raison de formuler cette demande. 2) L'étudiant se sent insatisfait du français qu'on lui enseigne, et en vient à exprimer ce souhait. Ici, seule la deuxième alternative nous intéresse.

S'il s'agit d'un débutant complet, sa méconnaissance totale<sup>1</sup> du français l'empêche par définition de porter un quelconque jugement sur la qualité du français que je me propose de lui enseigner. Dans l'absolu, une telle incertitude pourrait plonger notre valeureux étudiant dans l'inquiétude la plus profonde : « et si par malchance j'étais tombé sur un enseignant de *mauvai français* ? »<sup>2</sup>. Cette interrogation angoissée semble toutefois improbable. La relation pédagogique, à l'image de nombreuses situations sociales, repose par défaut sur un contrat de confiance implicite. Les voyageurs montant dans un bus à destination de l'aéroport n'imaginent pas que le chauffeur puisse aller ailleurs. Ils ne *croient* pas que le chauffeur les conduira à l'aéroport. Ils le *savent*. Ce savoir repose sur l'existence tacite d'une forme de « contrat social », fondé sur la base d'une confiance réciproque implicite. De même, un étudiant étranger arrivant dans une université francophone *sait* que son enseignant lui apprendra « le bon français ». En d'autres termes, la représentation qu'il se construira à cet égard n'aura rien à voir avec la qualité effective du français proposé par l'enseignant, mais reposera sur des paramètres externes : le statut de la Suisse au niveau international, le prestige social de l'université, l'accueil administratif, l'architecture des bâtiments, leur état, l'allure de l'enseignant (son âge, son sexe, son accoutrement, les objets et les documents qu'il apporte, etc.), la disposition de la salle, le nombre d'étudiants dans le groupe, etc. En somme, sur la base de ces facteurs externes, il serait étonnant qu'un étudiant en vienne à s'interroger sur la qualité du français qu'on pourrait lui proposer et ainsi formuler son désir d'apprendre « le bon français ».

Dans le deuxième cas de figure, l'étudiant posséderait déjà des connaissances en français. Ces connaissances lui permettraient alors d'exprimer – de son point de vue – des réserves à propos de mon français. Contrairement à la situation précédente, l'étudiant serait ici en mesure de porter un véritable jugement qualitatif sur la langue que je lui enseigne. Mais de nouveau, on se retrouve confrontés à une forme de paradoxe<sup>3</sup>. Si l'étudiant perplexe formule le souhait d'apprendre le *bon français*, c'est qu'il pense que je lui propose du *mauvai français*. Imaginons qu'on puisse objectivement établir que a) l'étudiant a raison. Une conclusion logique s'impose alors : l'étudiant a un niveau de français supérieur au mien. Dès lors pourquoi continuerait-il de suivre des cours avec moi ? Envisageons maintenant l'alternative b) où l'on a mis en évidence que l'étudiant avait tort. Il pense que je lui enseigne du *mauvai français*, mais il se trompe : je ne lui ai enseigné que du *bon français*. En somme, son niveau ne l'autorise toujours pas à porter un jugement sur la qualité du français que je lui propose. Dès lors son souhait n'aurait aucune raison d'être.

### 3. De l'impossibilité de reformuler la question correctement en bon français

Comme je l'ai signalé dès le départ, pour ces exercices de pensée (très) schématiques, j'ai fait semblant d'admettre qu'il existerait *un bon français* auquel s'opposerait *un mauvais français*. La tournure de ma phrase – en partie imposée par la syntaxe du français – me contraint à une entorse par rapport à la formulation originelle de la question de Stéphanie, qui stipulait non pas « *un bon français* » mais « *le "bon français"* ». Impossible de dire cependant : « j'ai fait semblant d'admettre naïvement qu'il existerait *le bon français* ». Une telle structure serait du *mauvai français*. Si

<sup>1</sup> Mon argumentaire est délibérément schématique. Un débutant complet – même de langue éloignée – se rendant dans un pays francophone pour y apprendre le français a au moins une petite idée sur cette langue.

<sup>2</sup> Je traduis.

<sup>3</sup> Je continue bien entendu de faire semblant de croire à l'existence indiscutable du *bon français*.

la question m'avait été posée en anglais, aucun tel problème n'aurait survécu<sup>4</sup>. L'hypothétique opposition entre « I want to learn *\*the* good French » et « I want to learn <sup>?a</sup> (?one) good French » paraîtrait grammaticalement très suspecte aux anglophones<sup>5</sup>. S'il était venu à Stéphanie l'idée saugrenue de me poser la « même » question en chinois, elle n'aurait suscité aucune hésitation embarrassée de ma part. Dans cette langue, des articles, il n'y en a pas : 好的法語就是好的法語. La maîtrise du « bon français » ferait-elle surgir des questionnements à priori inconcevables dans certaines langues ? Peut-être. Mais je m'égare.

À ce premier problème relatif à la nature du déterminant se greffe celui du positionnement des guillemets dans la formulation de la question : « apprendre le "bon français" ». Pourquoi pas « apprendre "le bon français" » ?

#### 4. Esquisse de réponse 2 : ne plus prétendre la naïveté

Revenons un instant sur le paradoxe déjà évoqué dans ma présentation schématique ci-dessus. À moins de supposer que l'étudiant a une connaissance du français supérieure à la mienne, il n'est pas – par la définition même de ce que constitue l'apprentissage – en mesure de porter un véritable jugement qualitatif sur le français que je lui enseigne. En d'autres termes, c'est en fonction de *sa représentation personnelle* du *bon français*, qu'il évalue le mien. Si cette représentation est juste en tout point, alors sa connaissance du français égale au moins la mienne, c'est-à-dire celle d'un locuteur natif, et il ne peut plus être question ici d'apprentissage. Une telle problématique fait écho à la nouvelle *De la rigueur de la science* de BORGES (1951/1994), extraite de *l'Histoire universelle de l'infamie* :

En cet empire, l'Art de la Cartographie fut poussé à une telle Perfection que la Carte d'une seule Province occupait toute une ville et la Carte de l'Empire toute une Province. Avec le temps, ces Cartes Démesurées cessèrent de donner satisfaction et les Collèges de Cartographes levèrent une Carte de l'Empire, qui avait le Format de l'Empire et qui coïncidait avec lui, point par point. (BORGES 1951/1994, 117)

La situation de l'apprenant de français langue étrangère ressemble à celle de ces géographes borgésiens s'évertuant de dresser la carte de l'empire à l'échelle 1/1. Toute prétention à juger l'exactitude de la représentation cartographique se voit impérativement liée à la connaissance préalable du territoire. C'est en ce sens que le cas de figure d'un étudiant exprimant « le désir d'apprendre le "bon français" » semble quelque peu paradoxal.

Mais est-ce vraiment un paradoxe ? En définitive, plus un objet est inconnu plus se fait ressentir la *nécessité* – qu'elle se voie satisfaite ou non – de s'en concevoir une représentation. Livrons-nous à une courte expérience à ce sujet. Imaginons que je vous parle de maléonlolépipithèques. Par expérience, je sais que vous n'en avez jamais entendu parler. Vous n'avez jamais aperçu ni entendu ni touché ni même imaginé de maléonlolépipithèque. Toutefois le fait même que j'aie écrit *maléonlolépipithèque* à deux reprises dans les phrases précédentes vous contraint à « imaginer *quelque chose* », à vous en construire une *représentation*, bien que vous ignoriez tout du maléonlolépipithèque jusqu'à la lecture de ces lignes. Dénommer, c'est inévitablement singulariser, c'est engendrer chez autrui le présupposé d'une existence, et donc l'émergence d'une représentation. Tout comme la mention du terme « maléonlolépipithèque » a probablement suscité un léger fourmillement d'impatience sémantique face à la vacuité de représentation que ce signifiant engendrait<sup>6</sup>, l'expression « le bon français » conduit tout locuteur francophone à présupposer l'existence d'une telle entité. « Le bon français » existe. La preuve : Stéphanie PAHUD l'évoque dans sa question, contrairement au maléonlolépipithèque dont elle tait habilement l'existence.

Cessons là nos considérations maléonlolépipithécologiques et venons-en à la partie en italique de cette redoutable expression « apprendre *le "bon français"* ». Réfléchissons pour l'instant à l'usage du déterminant *le*. Dans cette même position, la langue française offre quatre possibilités d'articles :

- [1] apprendre **le** bon français
- [2] apprendre **les** bons français
- [3] apprendre **un** bon français
- [4] apprendre **des** bons français

---

<sup>4</sup> "No such problem would have occurred" en version originale.

<sup>5</sup> La nuance « le/un bon français » n'est pas directement traduisible en anglais, « cette langue pauvre en nuances » aurait probablement ajouté Robert ERIALK, que je cite (sans forcément adhérer pleinement) : « l'anglais est une langue pauvre parlée par des riches et singée par des pauvres ».

<sup>6</sup> Je n'en dirai pas plus sur le maléonlolépipithèque. Vous devrez vous contenter du signifiant graphique. Une lecture conventionnelle vous permettra de vous en construire le signifiant phonologique : /maléölölepit&k/. Quant au signifié... S'ensuit l'inévitable question saussurienne : une telle vacuité permet-elle la construction d'un *signe* ? On peut y travailler. Avec un peu de pratique, l'omni-absence peut se retourner comme une chaussette. On obtient alors l'omniprésence, concept déjà utilisé ailleurs.

On peut utiliser *le* pour renvoyer à une entité unique : « Sors *le* chien du four ! ». Dans son usage générique, *le* sert également à évoquer la totalité d'un ensemble : « *le* lion est un animal carnivore », énoncé vrai qu'à partir du moment où *tous* les lions sont carnivores. Un tel usage suppose un ensemble parfaitement homogène. Qu'en serait-il maintenant de l'expression « *le* français » ? Renvoie-t-elle à une entité unique ? Si oui, laquelle ? Devrait-on/pourrait-on retenir *un* idiolecte qui incarnerait « *le* français » ? Celui de quel francophone<sup>7</sup> ? Toute langue devant son existence à son utilisation par au moins deux individus, devrait-on retenir *deux* idiolectes ? Lesquels ? On pourrait continuer. Ces quelques questions révèlent la difficulté de savoir à quoi renvoie *exactement* l'expression « *le* français ». Quel que soit le nombre d'individus que l'on retiendrait, il paraît difficile de concevoir que la multiplicité de ces idiolectes puisse aboutir à *un*<sup>8</sup> français. Dès lors, l'expression « *le* français » constituerait un abus de langage occultant la complexité de la réalité<sup>9</sup>. Pourtant les expressions théoriquement plus raisonnables « je parle/j'apprends *un/des* français » ne s'entendent guère... Elles susciteraient immédiatement une question étonnée : « Ah bon ? Le(s)quel(s) ? ». L'énoncé « j'étudie *le* français » ne provoque pas plus d'interrogation que « j'étudie *le* soleil ». Dans les deux cas l'objet serait unique, le même pour tout le monde. Des langues comme l'espagnol, l'allemand ou l'anglais offrirait deux énoncés différents, la première sans article, la seconde avec :

[5] Estudio francés/Ich studiere Französisch//I study French/

[6] Estudio *el* sol/Ich studiere *die* Sonne/I study *the* sun

Cependant « j'étudie *du* français » n'est pas un énoncé acceptable en (bon...) français. « J'apprends *un* français » provoquerait automatiquement une question de type « Lequel ? ». Le recours à l'article défini – avec ou sans l'adjectif « bon » – évacue le problème « j'apprends *le* (bon) français ». Seul un esprit malicieux demanderait dans ce cas « Lequel ? ». Nous arrivons progressivement au cœur du problème de la question de Stéphanie.

En définitive, en son essence, l'expression « *le bon* français » est tout autant une abstraction que « *le* français ». S'y ajoute cependant un jugement de valeur dont la version sans adjectif était (à priori) dépourvue. Dire « *le bon* français », c'est inévitablement sous-entendre l'existence de variétés de « français » qui *ne sont pas* bonnes. On aurait d'une part affaire à une unicité « *le bon* français », et de l'autre à une multitude de français peu recommandables, dont il faudrait notamment en tant qu'enseignant préserver les étudiants. Schématiquement, on pourrait proposer la conception pyramidale suivante :



Le sommet de la pyramide (en blanc) incarne l'unicité, c'est-à-dire « *le bon* français ».

Le reste (en noir) représente la multiplicité de *tout ce qui n'est pas* « *le bon* français ».

Une question fondamentale demeure. Comment se définit « *le bon* français » ? Ou, en le reformulant sans occulter les véritables acteurs : *Qui* définit « *le bon* français »<sup>10</sup> ?

Ma bibliothèque personnelle m'offre plusieurs noms : *Le Bled*, *Le Bescherelle*, *Le Larousse*, *Le Littré*, *Le Robert*, etc. Là encore, un article défini dans tous les cas. *Un* auteur – unique à l'origine – proposant *son* idéal personnel de la langue à une multitude de lecteurs anonymes achetant générations après générations ces ouvrages de référence. Attiré par les couleurs, j'ouvre *Le Bled*. L'« inspecteur d'académie » Daniel BERLION confie dans l'avant-propos qu'« à travers l'apprentissage de l'orthographe et de la conjugaison, c'est en fait la maîtrise<sup>11</sup> de la langue que nous visons » (BLED, BLED & BERLION 2010, 10). Il reconnaît par ailleurs qu'« Il en est de l'orthographe, de la grammaire et de la conjugaison comme de bien d'autres apprentissages : *pour atteindre l'objectif fixé* [=la maîtrise de la langue], avec ce que cela implique d'*efforts patients, persévérants et ordonnés*, il faut procéder en adoptant une démarche rigoureuse » (BLED *et al.* 2010, 8).

À la lecture de ces lignes, dans sa conception encore naïve de la complexité francophone, un extraterrestre<sup>12</sup> fraîchement atterri éprouverait sans doute la plus grande compassion à l'égard des étrangers confrontés à un tel apprentissage. Notre extraterrestre ingénu serait en somme victime de sa naïveté. Ça peut arriver. Les subtilités du monde francophone lui échappent. En dépit des apparences, le lecteur anonyme visé par *Le Bled* est bel et bien un

<sup>7</sup> Pourrais-je prétendre me hisser au statut chomskyen de « locuteur idéal » et proposer mon idiolecte ?

<sup>8</sup> Envisagé ici comme adjectif numéral, équivalent donc à 1 (*one* en anglais).

<sup>9</sup> Ce que montre la sociolinguistique.

<sup>10</sup> L'emplacement de mes guillemets diffère de celui proposé par Stéphanie.

<sup>11</sup> Depuis le 6 décembre 1990, le « î » s'est laissé décoiffer par un léger vent de réforme, qui n'est probablement pas du goût de BERLION, qui lui préfère « maîtrise ». « *Le bon* français » s'inscrit dans une tradition.

<sup>12</sup> Pour la cohérence de la démonstration, on le supposera doté d'un « langage acquisition device » (LAD) (CHOMSKY 1986, 3) intégrant une grammaire universelle instantanée le rendant immédiatement performant en français.

francophone *natif*. Mais tout natif qu'il soit, il devra déployer des « efforts patients, persévérants et ordonnés » pour prétendre à « la maîtrise de la langue ». De sa langue. Par chance, conscients du dévoiement langagier auquel seraient vouées des hordes de natifs – dans le bas de la pyramide –, quelques mousquetaires de la langue française rédigent des « ouvrages de référence ». Dictionnaires, grammaires et livres de conjugaisons sont édités, réédités, et vendus par centaines de milliers. Nul besoin de publicité tapageuse ou de démarchage. De ses premiers pas dans le système scolaire jusqu'à l'âge adulte, le francophone natif est convaincu que « *le bon français* » lui échappe. Il s'évertuera alors à l'apprendre en s'armant de patience, de persévérance et de rigueur. Mais quel serait donc ce « *bon français* » ?

Je poursuis. Éloignons-nous du *Bled* et de ses 319 pages joliment colorées rappelant une volière de vieux oiseaux au plumage exotique. Penchons-nous désormais sur la 14<sup>e</sup> édition de *Le bon usage* qui, dans les termes de l'éditeur en quatrième de couverture, « s'impose comme une référence incontournable ». On sait d'emblée qu'il s'agit d'un livre recommandable, puisqu'il recenserait le « bon » usage, qu'on peut sans hésitation traduire par « *le bon français* ». Les esprits subversifs qui auraient envisagé de maîtriser le *mauvai français* pourront économiser 89 euros. M'inscrivant pleinement dans une tradition d'adhésion aux valeurs sûres du passé, *Le bon usage* fait aussi partie de ma bibliothèque. 1600 pages. 7 centimètres d'épaisseur. 2,5 kilogrammes. Le même poids que le nouveau-né – un peu maigrichon – que j'étais. On nous confie de nouveau en quatrième de couverture que l'accouchement a été « le fruit d'un travail de plus de dix ans ». Le rédacteur, André GOOSSE (gendre de Maurice GREVISSE), officie comme secrétaire perpétuel de l'Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique. Dans l'avant-propos de cette 14<sup>e</sup> édition, il écrit : « *Le bon usage* a été publié pour la première fois en 1936. Il fut épuisé assez rapidement, ayant été bien accueilli, non comme manuel scolaire, ce qui était le but initial, mais comme référence pour des adultes attentifs à leur langue ou à la langue ». Désormais, il n'y a plus d'ambiguïté sur l'âge du public ciblé : des adultes. Plus particulièrement des adultes « *attentifs à leur langue ou à la langue* ». Vous devez choisir votre camp. Celui des attentifs, compulsant avec inquiétude *Le bon usage* pour savoir si le leur y est déjà répertorié (soulagement) ou non (effroi). Celui des autres<sup>13</sup>, qui n'achètent pas *Le bon usage*, ou ignorent l'existence même de cette « référence incontournable ». *Le Grevisse* inviterait à la vigilance. Il nous protégerait contre la torpeur nonchalante du cancre francophone qui sommeille en nous : ce gavroche langagier qui se contente d'utiliser le français comme il l'a toujours fait de manière spontanée. « *Le bon usage* » ne serait donc pas cette variété naturelle de la langue, il exigerait du francophone adulte toute son attention. Quelle serait donc la langue constituant le « bon usage » ? L'avant-propos de l'édition de la 12<sup>e</sup> édition (1986) offre une réponse à cet égard :

Les exemples ont été en partie renouvelés. Il est peu utile d'illustrer une règle générale par des auteurs tombés dans l'oubli depuis 1936. La douzième édition emprunte notamment des textes à des écrivains que Grevisse ne citait pas, comme Tocqueville, Gobineau, Lautréamont, Jules Verne pour le XIX<sup>e</sup> siècle ; comme André Breton, Éluard pour le XX<sup>e</sup>, ainsi que des auteurs plus récents comme René Char, Claude Simon, Jean Genet, Barthes, Foucault, Lacouture, Edgar Faure, François Mitterrand, J.-P. Chevènement, J.-Fr. Revel, – voire San-Antonio ou Cavanaugh (là où leur témoignage est utile).

L'écrivain est donc – sans surprise – au centre des préoccupations de GREVISSE et de son dauphin GOOSSE même si CÉZANNE, BERLIOZ, DUBY, etc. sont également convoqués pour compléter cette liste. Dans ce même avant-propos, GOOSSE nous révèle une audace sans précédent : « Quelques exemples oraux ont été introduits ». En d'autres termes, avant cette date, « le bon usage » se fondait uniquement sur l'écrit. Un tel positionnement s'avère d'autant plus paradoxal que le terme « langue » – récurrent chez les rédacteurs d'ouvrages de référence – désigne à l'origine un « organe charnu, musculeux, allongé et mobile, placé dans la bouche » (*Petit Robert* 2015). Le caractère charnu et mobile d'un tel organe ne pouvait que décontenancer les vieux messieurs des Académies et leurs amis<sup>14</sup>. Pourtant GOOSSE écrivait dans ce même avant-propos de la 12<sup>e</sup> édition (1986) : « L'ouvrage doit sa renommée à la nouveauté de ses principes (*observer* d'abord) ; à la solidité de son information sur la *langue réelle*, information enrichie et précisée d'une édition à l'autre ; à la modération de ses jugements normatifs ». La « langue réelle » « observée » par les auteurs ne se trouverait-elle que dans les écrits d'une poignée d'écrivains et d'intellectuels ? Qu'en est-il de l'usage quotidien de la langue par les dizaines de millions de francophones restants ? Seraient-ce des *mauvais usages* qu'il faudrait taire ?

L'option choisie par les auteurs de *Le bon usage* s'inscrit dans une longue tradition de grammairiens français. En quatrième de couverture de la 14<sup>e</sup> édition, on apprend que GREVISSE avait conçu « la première édition du *bon usage* [...] dans l'esprit de Vaugelas ». Plus de trois siècles après sa mort, l'esprit de VAUGELAS hante encore les pages de la 14<sup>e</sup> édition de l'ouvrage de GREVISSE & GOOSSE. Quelle était donc cette source d'inspiration dans laquelle GREVISSE a puisé ? Remontons par la magie de l'écriture les 368 ans qui nous séparent de VAUGELAS.

<sup>13</sup> Comme le rappelle la sagesse chinoise : « Méfie-toi des autres, ils sont plus nombreux ». (知不知上, 不知知病 ; 老子)

<sup>14</sup> En 1980, Marguerite YOURCENAR a été la première femme à entrer à l'Académie française.

En 1647, dans la préface de ses *Remarques sur la langue française utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire* VAUGELAS<sup>15</sup> expliquait en quoi il fallait opposer le bon usage du mauvais :

*Ily a fans doute deux formes d'Vfages, vn bon & vn mauvais. Le mauvais fe forme du plus grand nombre de perfonnes, qui prefque en toutes chofes n'eft pas le meilleur, le bon au contraire eft composé non pas de la pluralité, mais de l'élite des voix, c'eft veritablement celui que l'on nomme le Maître des langues, celui qu'il faut fuivre pour bien parler, pour bien écrire en toutes fortes de ftiles [...] Voicy donc comme on definit le bon Vfage : C'eft la façon de parler de la plus faine partie de la Cour<sup>16</sup>, conformément à la façon d'écrire de la plus faine partie des Auteurs du temps. (VAUGELAS 1647, préface)*

« Le bon français » héritier légitime du « bon usage » de la langue française serait donc à chercher dans les bibliothèques parmi les grands auteurs constituant « l'élite des voix ». En 1732, dans sa *Grammaire française sur un plan nouveau*, BUFFIER s'interroge cependant :

Quelque judicieufe que foit cette définition, elle peut devenir encore l'origine d'une infinité de difficultez. Dans les conteftations qui peuvent s'élever au fujet du langage, quelle fera la *plus faine partie de la Cour & des écrivains du tems* ? Certainement fi la conteftation s'éleve à la Cour, ou parmi les écrivains ; chacun des deux partis ne manquera pas de fe donner *pour la plus faine partie*. Cet inconvénient paroît néanmoins un mal fans remède ; à moins qu'il ne foit lui-même un remède, à l'envie de contefter fur des mots, pour favoir quel eft le meilleur : ce qui eft fouvent auffi vain que de s'amufer à difputer en fait d'habits, lequel eft le plus à la mode. (BUFFIER 1732, Section I §III )

BUFFIER propose alors de contourner le problème :

Peut-être auffi feroit-on mieux de fubftituer dans la définition de Monfieur de Vaugelas, le terme de *plus grand nombre* à celui de *la plus faine partie*. Car enfin, là où le plus grand nombre des perfonnes de la Cour s'accorderont à parler, comme le plus grand nombre des écrivains de réputation, on pourra aifément difcerner quel eft l'ufage. La *plus nombreufe partie* eft quelque chofe de palpable & de fixe ; au lieu que *la plus faine partie* peut fouvent devenir infenfible ou arbitraire. (BUFFIER 1732, Section I §III)

À nos yeux contemporains, la proposition de BUFFIER paraîtrait « plus démocratique » : le *bon usage* se conformant à celui du « plus grand nombre des personnes de la Cour », alors que pour VAUGELAS au contraire « le mauvais se forme du plus grand nombre de personnes, qui presque en toutes choses n'est pas le meilleur ». Quel que soit le positionnement adopté, il s'agissait toujours d'une « démocratie de Cour ». Le reste de la population était ignoré. Un tel débat peut paraître désuet. Le roi a perdu la tête. La Cour a disparu. Le nom a perdu sa majuscule, et évoque désormais celle de récréation. Mais cette vision cloisonnée et élitiste du « bon usage » a-t-elle pour autant disparu ?

Qu'au XX<sup>e</sup> siècle, GREVISSE se revendique encore de la tradition de VAUGELAS interpelle. Vanté par toute une élite, « accueilli favorablement par le grand public et par les spécialistes, grammairiens et même linguistes » (avant-propos de la 12<sup>e</sup> édition), *Le bon usage* incarne l'archétype de l'ouvrage de référence<sup>17</sup>. Comme au temps de VAUGELAS, les écrivains y occupent une place privilégiée.

Il paraît toutefois difficile d'imaginer que l'œuvre écrite d'une élite aussi restreinte soit seule à l'origine de cette représentation du « bon français », que les francophones ne parviendraient à maîtriser qu'en étant « attentifs à leur langue » (*Le bon usage*) au prix de 12,90 euros et « d'efforts patients, persévérants et ordonnés [...] en adoptant une démarche rigoureuse » (*Le Bled*). Les francophones seraient-ils par nature spontanément disposés à fournir autant d'efforts pour maîtriser « le bon français » alors qu'au cours de leur vie ils communiquent sans difficulté avec des milliers de personnes à l'aide de cette même langue ? « Le bon français » ne serait-il pas en définitive cette langue-là ?

Examinons plus en détail la définition du « bon usage » de VAUGELAS (1647), dont se revendiquent GREVISSE et son continuateur. Elle se déploie en quatre temps :

- 1) « C'est la façon de **parler** »
- 2) « de la plus faine partie de la Cour »
- 3) « conformément à la façon d'**écrire** »
- 4) « de la plus faine partie des Auteurs du temps »

<sup>15</sup> Anagramme intrigante de « l'usage va ».

<sup>16</sup> VAUGELAS apporte d'ailleurs une précision fondamentale : « Quand ie dis la Cour, i'y comprends les femmes comme les hommes ».

<sup>17</sup> Les linguistes s'empresseraient d'objecter que leur science s'élève au-dessus des considérations normatives des ouvrages de référence, tels que *Le bon usage*, *le Bescherelle*, *le Bled*, *le Robert*, *Le Larousse*, etc. Toutefois, 1) les descriptions linguistiques ne sont pas lues par le grand public pour la simple raison que 2) les linguistes ne s'adressent pas au grand public, 3) la linguistique de corpus, qui s'évertue de décrire les usages réels du français est relativement récente et 4) la domination de l'écrit dans les analyses a considérablement retardé les travaux sur le français parlé (inévitablement transcrit, donc réécrit...).

« Le bon usage » consiste donc à 1) « parler » comme 2) « la plus saine partie de la Cour », qui, elle-même 3) se conforme « à la façon d'écrire » 4) « des auteurs du temps ». À l'époque, comme nous le révèlent les estimations des historiens sur la capacité ou non à signer, la condition 3) excluait déjà à elle seule environ deux hommes sur trois et six femmes sur sept<sup>18</sup> :

En France [...] les signatures des mariés dans les registres paroissiaux [...] montrent en un siècle une nette progression : en 1686-1690, seulement 29% des hommes et 14% des femmes signent ; en 1786-1790, c'est le cas de 48 % des hommes et de 27 % des femmes. (CHARTIER 1985, 112)

Les préoccupations de VAUGELAS ne pouvaient donc concerner qu'une infime minorité, dont l'éducation, l'aisance financière, et l'emploi du temps permettaient la lecture des grands auteurs. En dehors de cette « négligence » propre à toute conception élitiste, la définition du « bon usage » de VAUGELAS pose un autre problème, plus sérieux. Y apparaissent deux verbes fondamentaux : *parler* et *écrire*. De leur ordre d'apparition dépend la cohérence de la proposition. Dans la logique de VAUGELAS, tout individu aspirant à la maîtrise du « bon usage » devait avoir accès à « la façon d'écrire de la plus saine partie des Auteurs du temps ». Il lui fallait par conséquent :

- (a) apprendre à lire
- (b) lire les auteurs prestigieux<sup>19</sup> de l'époque
- (c) apprendre à parler en se conformant à leur style écrit

Outre le fait que pour prétendre remplir la condition (c), les étapes (a) et (b) s'avèrent nécessaires, le cheminement – implicite – préconisé par VAUGELAS contrevient à l'ordre naturel d'acquisition de la langue. Apprendre à lire n'est envisageable qu'à partir du moment où l'apprenti lecteur connaît déjà la langue<sup>20</sup>. Or cette connaissance est exclusivement orale. C'est elle qui dans un premier temps permettra d'associer progressivement des combinaisons orthographiques aux mots déjà entendus. Dès lors entreprendre de parler conformément à l'écrit des auteurs prestigieux ne va pas de soi, et la lecture des grands auteurs n'est pas sans présenter quelques écueils, surtout aux Dames de la Cour :

Quand la plus-part des Dames par exemple, lifent vn liure imprimé, ou elles trouvent ces r, à l'infinif, non feulement elles prononcent l'r bien forte, mais encore l'e fort ouuert, qui font les deux fautes que l'on peut faire en ce fujet, & qui leur font infupportables en la bouche d'autruy, lors qu'elles les entendent faire à ceux qui parlent ainfi mal. (VAUGELAS 1647, 438)

Que soient rassurées les éventuelles lectrices : la gent masculine de la chaire et du barreau n'est guère plus brillante à cet égard :

De mefme la plus-part de ceux, qui parlent en public foit dans la chaire, ou dans le barreau, quoy qu'ils ayent accouftumé de le bien prononcer en leur langage ordinaire, font encore fonner cette r, & cet e, comme fi les paroles prononcées en public demandoient vne autre prononciation, que celle qu'elles ont en particulier, & dans le commerce du monde. (VAUGELAS 1647, 438)

VAUGELAS, en ami bienveillant, invite ses camarades à vaincre leurs mauvaises habitudes :

Quand j'ay pris la liberté d'en auertir quelques-vns de mes amis, ils m'ont répondu, qu'ils croyoient que cette prononciation ainfi forte auoit plus d'emphafe & qu'elle rempliffoit mieux la bouche de l'Orateur, & les oreilles des Auditeurs. Mais depuis ils le font defabulez, & corrigez, quoy qu'avec vn peu de peine, à caufe de la mauuaife habitude qu'ils auoient contractée (VAUGELAS 1647, 438)

Si la Cour a disparu, les expressions « parler mal », « mauvaises habitudes », « fautes », etc. ont traversé les époques. La conviction de l'existence d'un « bon usage » a survécu, assurant le succès commercial des ouvrages de références contemporains, permettant dès lors à une poignée d'individus d'en stigmatiser d'autres, censés s'écarter de la norme. Voyons à cet égard, ce qui se fomentait dans les coulisses de l'Académie française deux décennies après l'ouvrage de VAUGELAS.

---

<sup>18</sup> Si l'absence de signature tend à prouver l'absence d'alphabétisation, sa présence n'établit pas pour autant la forme d'alphabétisation telle qu'on la conçoit actuellement. Par exemple, les enfants de 4 ou 5 ans sont souvent capables d'écrire leur prénom sans pour autant en identifier les lettres, leur combinaison, leur rapport aux phonèmes et surtout sans pouvoir lire d'autres mots.

<sup>19</sup> Considérés comme tels – et de manière quelque peu circulaire – par cette même élite.

<sup>20</sup> On peut par exemple apprendre à « lire » l'écriture coréenne, et avec un certain entraînement devenir un « lecteur » compétent. Mais quel sens donner aux phrases ainsi décryptées ? 한글을 읽을 수 있습니까?

D'août à octobre 1673, durant la période de réflexion autour des choix orthographiques à effectuer<sup>21</sup> pour la future publication du premier *Dictionnaire de l'Académie française* (1694), les Académiciens échangèrent leurs idées sur l'orthographe à adopter pour ce projet novateur. Dans les *Cahiers de remarques sur l'orthographe française*, MÉZERAY prenait explicitement position :

La Compagnie déclare qu'elle désire suivre l'ancienne orthographe qui distingue les gens de lettres d'avec les ignorants et les simples femmes, et qu'il faut la maintenir par tout hormis dans les mots où un long et constant usage en aura introduit une contraire. (MARTY-LAVEAUX 1867/1967, IX)

Quelles lectrices contemporaines se rassurent, cette remarque désobligeante à l'égard de nos aïeules a disparu de la version finale d'octobre 1673 :

Généralement parlant, la Compagnie préfère l'ancienne Orthographe, qui distingue les gens de Lettres d'avec les Ignorans, et est d'avis de l'observer par tout, hormis dans les mots où un long et constant usage en a introduit une différente. (MARTY-LAVEAUX 1867/1967, 2)

En effet, un autre Académicien – REGNIER –, dont la clairvoyance anticipait probablement l'élection imminente d'une femme à l'Académie quelque 200 ans plus tard, avait entretenu commenté avec force sagesse la remarque de MÉZERAY :

Je ne voudrais point que la Compagnie déclarât; ce n'est pas à elle à faire des déclarations. Je ne voudrais point dire non plus que l'ancienne orthographe distingue les gens de lettres d'avec les ignorants et les femmes; s'ils n'étaient distingués que par là ce serait peu de chose. Enfin je voudrais refondre tout cet article. Que si on veut cette distinction, il faut: qui distingue les gens de lettres d'avec les autres. Cela est plus simple et n'offense personne. (MARTY-LAVEAUX 1867/1967, X)

Si les « simples femmes » ont disparu de la version définitive, l'orthographe entérinée par les Académiciens devait néanmoins permettre de « distinguer les gens de Lettres d'avec les Ignorans », formulation qui présentait l'avantage notoire de « n'offense[r] personne ».

L'époque des VAUGELAS et MÉZERAY est révolue. Les femmes écrivent. Elles font d'admirables secrétaires depuis déjà plusieurs décennies. Si plus de trois siècles nous séparent de MÉZERAY et ses collègues académiciens, nos conceptions actuelles tant sur la femme, que sur l'orthographe et le bon usage ont-elles fondamentalement changé? Non, me semble-t-il. Je ne me prononcerai pas sur le statut des Secrétaires perpétuelles ou sténodactylos. En revanche, en ce qui concerne les deux derniers sujets, manifestement la stigmatisation par l'orthographe perdure, et la définition du « bon usage » donne toujours lieu à la publication d'« ouvrages de référence », semblant signifier l'échec d'une telle entreprise. À l'époque de VAUGELAS comme à la nôtre « *Le bon usage* » érige l'écrit en norme, inévitablement enracinée dans le passé. Un passé plus ou moins lointain, par la nature même de l'écriture : celui d'une liste de courses précipitamment gribouillée tout à l'heure, ou celui mystérieux des premiers écrits mésopotamiens. VAUGELAS s'inscrit lui aussi dans ce passé-là. Vous ne saurez jamais comment il parlait. Sa voix, c'était la vôtre. Celle de votre lecture. L'écrit n'est que silence, que passé.

Penchons-nous une dernière fois sur la définition du « bon usage » de VAUGELAS. Si par essence, l'oral prime sur l'écrit, pourrait-on rectifier cette définition en inversant les deux verbes *parler* et *écrire*? Rappelons l'original :

*Voicy donc comme on définit le bon Usage* : C'est la façon de **parler** de la plus saine partie de la Cour, conformément à la façon d'**écrire** de la plus saine partie des Auteurs du temps. (VAUGELAS 1647, préface)

La rectification (en orthographe actuelle) :

*Voici donc comment on définit le bon usage* : C'est la façon d'**écrire** de la majorité des francophones, conformément à leur façon de **parler**. (SURCOUF 2015)

Cette nouvelle proposition est-elle satisfaisante ?

Non.

Manifestement, l'original contrevenait à l'essence même de la langue. Dans l'esprit de VAUGELAS et de ses continuateurs, la langue orale, imparfaite, demande à être remodelée conformément aux écrits des auteurs prestigieux. La formulation originale de VAUGELAS masque cependant le problème de l'articulation des dimensions écrites et orales de la langue. Cette ligne que je suis en train d'écrire – et que vous lirez en ce moment – résulte de

---

<sup>21</sup> Comme le rappelle MARTY-LAVEAUX (1867/1967, IV) : « Ce que nous entendons maintenant par [orthographe], c'est-à-dire la convention en vertu de laquelle tous les gens instruits écrivent les mêmes mots de la même manière, était alors chose inconnue et impraticable, et le plus grand puriste du monde, écrivant sur la langue, ne pouvait pas être sûr de rester d'accord avec lui-même d'un bout de son volume à l'autre ».





Le jeune scripteur est toujours tributaire d'une autorité bienveillante. À défaut, dès les débuts de sa scolarisation, il ressentira qu'« il écrit mal ». Son seul modèle, l'oral, fonctionne pourtant sans problème. La lecture du texte d'Elin ne laisse aucun doute à cet égard. Son français est parfait. Toutefois la conversion de l'oral en écrit présente de nombreux écueils, en grande partie dus à une orthographe capricieuse, difficile à maîtriser.

Une telle maîtrise s'avère pourtant indispensable dans le système scolaire, où l'écrit occupe une place centrale tant dans la transmission des savoirs que dans leur évaluation. L'apprentissage laborieux de l'orthographe engendre chez nombre d'enfants et d'adultes francophones un sentiment d'insécurité face à l'acte d'écrire. La *faute* d'orthographe, pardonnée chez l'enfant, devient immédiatement condamnable chez l'adulte. En écorchant la norme *écrite*, le locuteur afficherait son incapacité à maîtriser « le bon français », celui des ouvrages de références et des grands auteurs jalonnant tout son parcours scolaire. Nombre de francophones natifs sont eux-mêmes persuadés de ne pas maîtriser la langue qu'ils utilisent pourtant sans difficulté au quotidien. Comment dès lors déterminer où se situe « le bon français » ?

Schématiquement, nous aurions d'un côté l'élite désirant promouvoir comme norme du « bon français » la langue qu'elle pratique à l'oral et à l'écrit – d'où sa propension à écrire des ouvrages de références –, et de l'autre l'immense majorité des autres, qui n'écrivent ni ouvrages de référence, ni romans, ni articles de presse, etc., et qui pour la plupart déclareraient eux-mêmes *ne pas* maîtriser « le bon français ». En définitive, l'archétype de la norme est incarné par l'élite, dont la profession s'articule autour de l'acte d'écrire<sup>23</sup>, à laquelle j'appartiens inévitablement en tant qu'enseignant, et dans le fait même que vous soyez en train de lire ces lignes. « Le bon français » serait celui-là. C'est le nôtre<sup>24</sup>. L'épicier, la coiffeuse, l'écolier ne figurent pas dans les « ouvrages de référence ». Ils n'en rédigent pas non plus.

Entre l'usage – défini par le plus grand nombre – et l'autorité, l'autorité triomphe. Un succès de l'élite accru par l'importance du pouvoir central en France, autour du roi, de sa Cour et de son administration. En dépit de son appellation, la Révolution ne bouleversera nullement cette tendance. Elle l'amplifiera. Ainsi, dans une verve révolutionnaire caractéristique de l'époque, Henri GRÉGOIRE écrit son rapport *Sur la nécessité & les moyens d'anéantir les patois, & d'universaliser l'usage de la langue française* (1794). Il s'indigne : « avec trente patois différents, nous sommes encore, pour le langage, à la tour de Babel, tandis que pour la liberté nous formons l'avant-garde des nations » (GRÉGOIRE 1794, 4). L'abbé GRÉGOIRE entend triompher de ce châtement divin. D'où l'ambition exprimée plus loin :

on peut uniformer le langage d'une grande nation, de manière que tous les citoyens qui la composent, puissent sans obstacle se communiquer leurs pensées. Cette entreprise, qui ne fut pleinement exécutée chez aucun peuple, est digne du peuple français, qui centralise toutes les branches de l'organisation sociale, & qui doit être jaloux de consacrer au plûtôt, dans une République une & indivisible, l'usage unique & invariable de la langue de la liberté. (GRÉGOIRE 1794, 4)

Sur l'uniformité du français reposait en partie le succès des idéaux révolutionnaires : « Je crois avoir établi que l'unité de l'idiôme est une partie intégrante de la révolution » (GRÉGOIRE 1794, 11). L'article 2 de la Constitution française actuelle s'inscrit dans cette continuité : « La langue de la République est le français ».

Et revient l'incontournable question : « le français, certes, mais lequel ? » « Le bon » bien entendu, celui promu par l'école, obligatoire dès 1833 pour les garçons (loi Guizot), et 49 ans plus tard pour les filles (loi Ferry, 1882). Pour beaucoup d'écoliers, dans une France où subsistaient des variétés dialectales (voire d'autres langues : breton, basque, alsacien, flamand, etc.), la *lecture* guidée des grands auteurs<sup>25</sup> a dû contribuer à la construction d'une première représentation du « français standard », étendard de la République. Sorti de l'enceinte de l'école, l'enfant retrouvait la liberté de parler librement *sa* langue. Si à cette époque, pour beaucoup, le français de l'école ou de l'administration ne prenait véritablement corps que par la lecture ou l'interaction avec l'instituteur, la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle allait lui donner une existence sonore à part entière, grâce à l'avènement de la radio puis de la télé. Le français de l'élite (journalistes, politiques, intellectuels) devenait une réalité quotidienne audible par tous, établissant désormais une certaine variante du français comme « standard ».

---

<sup>23</sup> La culture ici est bien entendu une fois de plus considérée par l'élite. Savoir démonter, réparer et remonter un moteur, préparer un repas, ou entretenir un potager sont des actes culturels, souvent plus utiles que la connaissance de *Madame Bovary* ou des règles d'accord du participe passé. Néanmoins ces dernières connaissances seront valorisées, les premières peu ou pas du tout, et ce, même par les détenteurs de ces savoirs, qui pour la plupart reconnaîtront au professeur d'université, à l'Académicien, au journaliste, au romancier une culture supérieure à la leur.

<sup>24</sup> « C'est ce qui fait que, sous l'apparence de tourner en rond ou à vide, comme tant de définitions circulaires ou tautologiques de la vulgarité et de la distinction, le langage légitime tourne si souvent à l'avantage des dominants » (BOURDIEU 2001, 137).

<sup>25</sup> Et plus tard pour l'adulte alphabétisé l'expansion de la presse quotidienne, naturellement écrite en « bon français ».

Né dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, je m'inscris naturellement dans la continuité de cette histoire-là. Je parle « le français standard ». J'enseignerais par conséquent « le français standard ». « Le ». De nouveau l'article défini. Aucune alternative possible. Pourtant, « la » langue – inéchappable formulation... –, plastique, évolutive, protéiforme en son essence, se prête difficilement à cette représentation unitaire et homogène. Si l'adjectif « standard » semble préférable à « bon », le problème demeure. Tout standard demande un modèle, une norme, un étalon. Là encore, comme dans le cas du « bon français », une autorité s'impose, incarnée cette fois-ci par une élite – bien entendu minoritaire – largement (sur)représentée dans les médias. Chaque jour, dans une communion technologique sans précédent, des millions de francophones entendent et regardent *en même temps* les *mêmes* émissions dans un *même* « français standard ». L'invention du transistor en 1947 – et ses développements ultérieurs – a ouvert les XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles à l'évangélisation langagière de grande envergure à travers tout le territoire. Le « français standard » pouvait alors s'imposer « naturellement ».

Si les expressions « le bon français » et « le français standard » sont toutes deux porteuses d'une dimension politique implicite, en raison de l'hégémonie d'une norme minoritaire, elles me semblent toutefois recouvrir des réalités différentes. « *Le bon français* » repose sur une tradition de l'écrit, sur un passé plus ou moins lointain, que seule la lecture permet d'extraire du silence ; « *le bon français* » se lit. « *Le français standard* » se vit. C'est celui des médias de notre quotidien technologique. Certes, lui aussi se lit, mais surtout, il s'entend, s'écoute, se parle. En ce sens, « *le français standard* » s'offre comme langue passepartout, acceptée et acceptable par la majorité des francophones. Un outil idéal pour l'enseignement.

Mais, pour rejoindre un autre questionnement embarrassant des *Confessions* d'AUGUSTIN : « Qu'est-ce donc que le [français standard] ? Quand personne ne me le demande, je le sais ; dès qu'il s'agit de l'expliquer, je ne le sais plus ». Que ce soit en tant que citoyen, linguiste, ou enseignant, je bute. Mon intuition seule me guide. Sur quoi se fonderait-elle ? Quelle serait *ma* norme ? Quelle serait *la* norme ? Suis-je « *le bon usage* » ?

En guise de conclusion, je me contenterai de quelques citations d'époques différentes, simplement présentées dans l'ordre chronologique :

On ne peut trop insister sur cette pensée, afin de prévenir une sorte d'abus introduit parmi divers Grammairiens. On les entend dire souvent, *L'usage est en ce point opposé à la Grammaire ; ou, la langue s'affranchit ici des lois de la Grammaire ; ou bien, on parle de telle & telle sorte, mais c'est contre les règles de la Grammaire*. Il me semble qu'on ne peut penser ainsi, & avoir une idée nette de ce qu'est la Grammaire. En effet, si jamais elle se trouve opposée à l'usage : tant pis pour elle ; c'est sa faute, & elle doit se reformer. Car puisque la Grammaire n'est que pour fournir des règles ou des réflexions, qui apprennent à parler comme on parle ; si quelqu'une de ces règles ou de ces réflexions ne s'accorde pas à la manière de parler comme on parle, il est évident qu'elles sont fausses & doivent être changées. (BUFFIER 1732, Section I §II)

La Grammaire française est l'art de parler et d'écrire correctement en français. (NOËL & CHAPSAL 1845, 9)

Il est fréquent que *grammaire*, terme plus ancien que *linguistique*, s'applique plus spécialement à la **grammaire normative**, qui veut enseigner comment on s'exprime correctement. La grammaire normative a été souvent fondée, dans le passé, sur des règles *a priori*. On a essayé, dans ce livre, de la fonder sur l'observation de l'usage, plus spécialement du « bon usage », celui des personnes soucieuses de bien écrire et de bien parler. Dans la mesure où elle est le fruit de l'observation, la grammaire normative peut contribuer à la grammaire *descriptive*, laquelle est indépendante de toute vue normative. (GREVISSE & GOOSSE 2008, 14)

Une forme de paresse amène trop souvent à ne pas articuler deux sons phonétiquement proches quand ils sont voisins dans la phrase. C'est ainsi que dans la locution *Il y a*, le pronom *il* est trop souvent omis et l'on n'entend plus que la tournure incorrecte *y a*. On se gardera bien de céder à cette facilité, et plus encore si l'on est à la forme négative puisque, dans ce cas, disparaît aussi l'adverbe de négation élidé *n'*.

on dit

*Il y a beaucoup de monde*

*Il n'y a pas de problème*

on ne dit pas

*Y a beaucoup de monde*

*Y a pas de problème*

*Dire, ne pas dire* sur le site de l'Académie française, 7 mars 2015<sup>26</sup>

Une chose est sûre : si pour parler une langue, on avait dû s'appuyer sur sa description par les linguistes, les grammairiens et les enseignants, jamais Hollywood n'aurait pu inventer le cinéma parlant.

<sup>26</sup> <http://www.academie-francaise.fr/dire-ne-pas-dire>

- BLED, ÉDOUARD ; BLED, ODETTE & BERLION, DANIEL (2010), *Le Bled*, Paris, Hachette, 319 p.
- BOURDIEU, PIERRE (2001), *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil, 423 p.
- BUFFIER, CLAUDE (1732), *Cours de sciences sur des principes nouveaux et simples pour former le langage, l'esprit et le cœur, dans l'usage ordinaire de la vie*, Paris, Guillaume Cavelier et Pierre-François Guiffart, 1560 p.
- CHARTIER, ROGER (1985), Les pratiques de l'écrit, in *Histoire de la vie privée, tome 3. De la Renaissance aux Lumières*, ARIÈS, PHILIPPE, et al. (Eds), Paris, Seuil, 109-157.
- CHOMSKY, NOAM (1986), *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*, New York, Praeger, 307 p.
- GRÉGOIRE, HENRI (1794), *Sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*, Paris, Imprimerie Nationale, 19 p.
- GREVISSE, MAURICE & GOOSSE, ANDRÉ (2008), *Le Bon Usage. Grammaire française*, Bruxelles, De Boeck/Duculot, 1600 p.
- MARTY-LAVEAUX, CHARLES (Ed) (1867/1967), *Cahiers de remarques sur l'orthographe française pour être examinés par chacun de Messieurs de l'Académie*, Genève, Slatkine, 152 p.
- NOËL, FRANÇOIS-JOSEPH-MICHEL & CHAPSAL, CHARLES-PIERRE (1845), *Nouvelle Grammaire française, sur un plan très-méthodique avec de nombreux exercices d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation, tirés de nos meilleurs auteurs, et distribués dans l'ordre des règles*, Paris, Hachette, 221 p.
- VAUGELAS, CLAUDE FAVRE DE (1647), *Remarques sur la langue française utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire*, Paris, Pierre Le Petit, 616 p.