



# POURQUOI NOS ÉTUDIANTS NE SAVENT-ILS PLUS ÉCRIRE ?

LES RAVAGES DE LA PHOTOCOPIEUSE

AUDE DENIZOT

POURQUOI NOS ÉTUDIANTS  
NE SAVENT-ILS PLUS ÉCRIRE ?

Les ravages  
de la photocopieuse



AUDE DENIZOT

POURQUOI NOS ÉTUDIANTS  
NE SAVENT-ILS PLUS ÉCRIRE?

Les ravages  
de la photocopieuse

Enrick ·B·  
— ÉDITIONS —

[www.enrickb-editions.com](http://www.enrickb-editions.com)

Tous droits réservés, Enrick B. Éditions, Paris, 2022

Conception couverture: Marie Dortier

Réalisation couverture: Comandgo

ISBN: 978-2-35644-984-9

En application des articles L. 122-10 à L. 122-12 du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction à usage collectif par photocopie, intégralement ou partiellement, du présent ouvrage est interdite sans l'autorisation du Centre français d'exploitation du droit de copie. Toute autre forme de reproduction, intégrale ou partielle, est interdite sans l'autorisation de l'éditeur.

# Sommaire

Prologue .....	7
Chapitre 1 Un constat banal .....	11
Chapitre 2 Mais que font-ils donc à l'école ? .....	17
Chapitre 3 La fée photocopieuse et ses miracles .....	23
Chapitre 4 Le revers de la médaille .....	27
Chapitre 5 Trop tard ? .....	57
Chapitre 6 La réforme de l'orthographe.....	65
Chapitre 7 Le téléphone portable est-il coupable ? .....	71
Chapitre 8 Des vertus et des limites de la sanction.....	77
Chapitre 9 Est-ce que vous n'exagérez pas un peu ? ....	85
Chapitre 10 Écriture et compréhension.....	91
Chapitre 11 Éteignons la photocopieuse et ouvrons nos livres.....	97
Chapitre 12 Éteignons aussi les ordinateurs .....	105
Épilogue.....	123



## Prologue

Récemment, j'ai repensé à Hasma. En 1998, Hasma était l'une des élèves les plus faibles de ma classe de terminale STT au lycée François-Villon, à l'époque établissement classé en zone sensible. J'ai repensé à sa copie médiocre : tout le long de la marge, j'avais tracé un long trait irrégulier, pour montrer que l'ensemble était confus. Un trait qui avait beaucoup amusé un collègue qui travaillait à côté de moi dans la salle des professeurs. Et pourtant, combien la copie d'Hasma était d'un niveau supérieur à celles de certains de mes étudiants de licence ou de master aujourd'hui !

Longtemps, j'ai refusé d'admettre que le niveau des étudiants baissait. Il me semblait qu'il y avait là une idée reçue qui existait depuis toujours, et que, déjà, nos arrière-arrière-grands-parents considéraient que le niveau baissait. L'observation grincheuse relevait davantage d'un mépris inné pour les jeunes générations que d'une réalité mesurable.

Mais il a fallu se rendre à l'évidence.

En ayant quitté le lycée et les classes d'économie et gestion pour devenir professeure des universités, j'aurais dû trouver, à la faculté de droit, des étudiants mieux formés et donc plus à même d'écrire correctement. C'est l'inverse qui s'est produit. J'ai peu à peu constaté que le niveau de français se dégradait. Les fautes devenaient de plus en plus graves et de plus en plus nombreuses, les phrases ne voulaient plus rien dire, les mots n'avaient plus aucun sens. J'ai compris alors



qu'il ne servait plus à rien d'indiquer « orthographe inadmissible » sur les copies pour que les étudiants se prennent en main, pas plus qu'il n'était efficace de retirer un ou deux points d'orthographe pour les inciter à faire attention. Le problème était plus profond. Il ne révélait pas seulement une baisse du niveau des étudiants, mais plus généralement une incapacité de notre système éducatif à former les élèves et à leur apprendre quelques règles simples. J'ai alors tenté de comprendre comment, en l'espace de quelques dizaines d'années, notre école était devenue incapable d'enseigner le français. J'ai voulu savoir pourquoi treize ans de scolarité française ne permettaient plus à des étudiants arrivés en master de maîtriser la règle « a/à », une règle simple qu'on apprend généralement en CP ou en CE1.

En 2017, devenue directrice d'une antenne de droit et responsable pédagogique des trois premières années de licence, j'ai trouvé des conditions de travail idéales pour analyser les problèmes d'expression écrite : une promotion d'une centaine d'étudiants seulement en première année, et des heures dévolues à l'enseignement du français, heures que je pouvais moi-même organiser et piloter. Cela m'a permis de suivre, presque individuellement, le niveau de français des étudiants sur plusieurs années et d'en tirer de nombreuses observations.

J'ai conçu et corrigé des dictées pour constituer des groupes de niveau à la rentrée et pour mesurer les progrès des étudiants à la fin de chaque semestre. J'ai assuré plusieurs cours d'orthographe et j'ai recruté une équipe d'enseignants en français pour m'assister. Nous avons eu, avec ces collègues, de nombreuses conversations relatives au niveau des étudiants, à leurs difficultés et à leurs progrès. Parallèlement, j'ai suivi les promotions d'étudiants dans les matières juridiques jusqu'à la troisième année de licence.

J'ai alors découvert l'ampleur de leurs difficultés : leur niveau était encore plus faible que je ne l'avais pensé en corrigeant leurs copies de droit. J'avais cru qu'avec un travail

sérieux et assidu, nous parviendrions à faire progresser rapidement les étudiants, au moins pour ce qui était de la maîtrise des règles simples comme «a/à». Mais j'ai compris, en m'appuyant sur cette expérience et sur leurs témoignages, combien il est long et difficile de remettre les jeunes à niveau, même lorsqu'ils travaillent, sont motivés et consciencieux.

J'ai interrogé des étudiants, les forts et les faibles en orthographe, pour tenter de comprendre comment ils en étaient arrivés là; j'ai interrogé mes collègues, les enseignants. J'ai aussi observé comment on enseigne dans les écoles en France et à l'étranger, et comment travaillent les enfants du primaire. J'ai comparé des cahiers de CP et de CE1 des années 1980 avec les classeurs d'enfants du même âge dans les années 2010.

Mère de quatre enfants, aux profils scolaires très variés, j'ai pu voir de très près comment certains apprennent à écrire et comment ils réagissent face à des exercices. J'ai découvert, comme beaucoup d'autres parents, à quel point l'apprentissage de l'écriture peut être simple pour les uns et complexe pour les autres.

Ce ne sont pas uniquement les élèves en grande difficulté qui m'ont intéressée, mais aussi ceux qui ont un cursus normal (pas de redoublement, obtention du baccalauréat éventuellement avec mention, issus des classes sociales moyennes). Et j'ai souhaité comprendre pourquoi ces étudiants «normaux» ne pouvaient pas écrire «normalement».

Au terme de ces années d'observation et de réflexion, il m'est apparu que l'utilisation massive des supports photocopiés privait les élèves d'occasion d'écrire des textes entièrement de leur main. Faute de s'être entraînés régulièrement et dès les toutes premières années de leur scolarité, ils peinent ensuite à l'université, où il est difficile de rattraper le temps perdu. Il m'a alors semblé qu'avec un peu de bon sens, on pourrait aider ces jeunes et rendre notre école républicaine un peu moins inégalitaire.



## Chapitre I

### Un constat banal

Tout le monde en parle, tout le monde le sait. Le constat est alarmant, mais il est devenu banal : à l'université, de plus en plus d'étudiants ne maîtrisent pas les fondamentaux de l'orthographe, de la conjugaison et de la grammaire. Mais pire encore, ils écrivent des phrases qui n'ont plus aucun sens, dont la ponctuation est totalement aléatoire, et usent d'un vocabulaire inexact.

Désormais, il est courant qu'un étudiant confonde «a» et «à», n'accorde pas les noms et les adjectifs au pluriel, ni le verbe avec son sujet, comme dans cette phrase d'une copie de deuxième année de licence : « *Le préposé a agit sans autorisation, a des fins autres que ceux qui entre dans le cadre de sa mission.* » Les accords masculin et féminin, pourtant simples, sont de plus en plus souvent négligés : « *Les victimes de cet accident peuvent-ils obtenir une réparations ?* » Beaucoup d'étudiants ont du mal avec le mot «personne». Si cette personne qu'ils désignent est un homme, ils ne feront jamais l'accord au féminin : « *Si cette personne souhaite changer de sexe, il devra former une demande devant le tribunal judiciaire.* » De la même manière, le mot «famille» est souvent accordé au pluriel : « *La famille souhaitent récupérer l'argent.* »

Ce ne sont pas là des phrases isolées, encore moins des perles qu'on prendrait plaisir à publier. Non, ce sont

des banalités, piochées au hasard de copies entièrement rédigées de la sorte. On a la sensation parfois que, du début à la fin, l'étudiant écrit au hasard, sans réfléchir au sens de ce qu'il dit, ni aux accords qu'il doit faire. Plus de la moitié de nos étudiants ne savent pas écrire une phrase interrogative indirecte: ils inversent le sujet et mettent un point d'interrogation, comme s'il s'agissait d'une interrogation directe. Il est ainsi devenu presque habituel de lire: «*Nous allons nous demander si la Cour de cassation a-t-elle modifié sa jurisprudence?*» et assez fréquent de rencontrer un: «*Qu'elles sont les préjudices auxquelles Mauricette pourra-t-elle prétendre?*»

Certains étudiants sont même incapables de recopier correctement les mots écrits au tableau. Dans une dictée faite à la faculté de droit, alors que le verbe «accueillir» était noté au tableau, cinq étudiants sur dix-neuf n'ont pas su l'écrire correctement.

Devons-nous nous en étonner? Pas du tout, puisqu'il y a déjà de nombreuses années, on nous alertait sur la quantité impressionnante d'élèves de sixième qui ne maîtrisaient pas les fondamentaux. Ces élèves de sixième, que sont-ils devenus? Se sont-ils réorientés dans des métiers où l'écrit a peu d'importance? C'est sans doute le cas pour certains d'entre eux, mais d'autres ont tout simplement suivi le parcours qui leur était tracé par l'Éducation nationale, et ont rejoint les bancs de l'université, où on leur fait miroiter des carrières d'avocat ou de juriste en entreprise...

D'aucuns rétorqueront qu'il y a toujours eu, à l'université et ailleurs, des étudiants écrivant mal le français. Ils auront raison. Il y a vingt ans en effet, il n'était pas rare de corriger des copies dont le niveau de français était très faible. Cependant, au fil des ans, les difficultés n'ont fait que s'accroître à un rythme impressionnant: il y a de plus en plus de fautes, et des fautes de plus en plus graves. Chaque année, nous découvrons des erreurs de français qui, jusqu'à

présent, n'avaient jamais été commises. Ainsi, en matière de ponctuation, c'est depuis quatre ans seulement que des étudiants placent une virgule entre le sujet et le verbe dans une phrase simple: «*La cour de cassation, rejette le pourvoi.*» L'an dernier, nous avons constaté que plusieurs étudiants ne faisaient pas la différence entre «s» et «ss». Par exemple, ils écrivent «*nuissance*» au lieu de «nuisance», ou encore «*resortira*» au lieu de «ressortira». Or, cette faute des deux s n'était pas commise auparavant. De même, parmi les nouveautés, il faut signaler le «*mal fêteur*» au lieu du «malfaitteur», «*souhate*» pour «soit», «*ademi*» au lieu de «à demi», et «*si l'on hausse dire*» au lieu de «si l'on ose dire». Dernier exemple: en 2021, pour la première fois, nous avons vu écrit à plusieurs reprises «*toute fois*» au lieu de «toutefois».

Est-ce le cancre du fond de l'amphithéâtre, redoublant ou triplant, planté devant sa série pendant le cours magistral, qui fait ce genre de fautes? Est-ce celui qui est arrivé tardivement en France et qui n'a pas pu bénéficier des leçons de l'école primaire? Oui, mais pas seulement. C'est sans doute le plus frappant et le plus inquiétant dans cette triste évolution: voilà que désormais sont aussi concernés les bons élèves, ceux des premiers rangs, ceux qui comprennent et posent des questions, ceux dont on ne peut guère imaginer qu'ils n'ont rien fait durant toute leur scolarité; ce jeune homme studieux ou cette jeune fille passionnée de droit, dont on voit en lisant leurs copies qu'ils ont parfaitement compris les points difficiles du cours. C'est, par exemple, celui qui a très bien répondu à la question complexe d'un cas pratique mais écrit «*quatres*» avec un s, ou «*huis*» au lieu de «huit». Ou c'est celle qui a remarquablement problématisé le sujet mais s'avère incapable d'écrire correctement «les dommages qu'elle a subis», indiquant tantôt «*a subit*», tantôt «*a subie*».

En grammaire, ce ne sont plus seulement les différences entre le participe passé et le verbe à l'infinitif, ou l'accord

du premier, qui posent des problèmes à ces bons étudiants. La double négation est régulièrement oubliée ; le « leur » est souvent mis au pluriel s'il est précédé d'un « ils » ou d'un « elles ». On lit ainsi régulièrement : « *Ces textes leurs permettent d'exercer un recours.* » Et certains bons étudiants découvrent avec nous que si « leur » est au singulier, le nom qui le suit est nécessairement au singulier. C'est ainsi qu'à dix-huit ou dix-neuf ans, ils apprennent enfin qu'il faut écrire : « leur préjudice » ou « leurs préjudices », mais qu'il est impossible d'écrire « *leurs préjudice* » ou « *leur préjudices* ».

Les phrases semblent ébauchées, sans vision d'ensemble : des mots sont mis à la suite les uns des autres sans aucune logique. C'est comme si l'étudiant avait été en permanence interrompu dans son processus d'écriture, sans avoir pu reprendre les phrases là où il les avait laissées. L'un va écrire : « *Elle se fracture le col du fémur ainsi que deux entorses.* » L'autre expliquera : « *Trois sangliers, roulant à toute allure, percutent la voiture de Fabien* », alors que, on l'aura compris, c'était Fabien qui roulait à toute allure. La copie n'est plus qu'une juxtaposition de morceaux de phrases sans lien les uns avec les autres. Les propositions subordonnées sont construites sans rapport avec les principales, comme dans cette phrase introductive d'un étudiant de deuxième année : « *La loi du 5 juillet 1985 concerne les accidents de la circulation qui est un régime spécial de responsabilité civile.* »

De plus en plus d'étudiants peinent à comprendre l'usage des majuscules et écrivent, par exemple, les prénoms des protagonistes des cas pratiques sans majuscule, de même qu'ils ne savent plus orthographier des prénoms usuels comme Gabriel, Jacques ou Georges, même s'ils sont écrits dans le sujet de l'examen.

Enfin, le vocabulaire s'est considérablement appauvri, au point que certains ne font pas la différence entre « évoqué » et « invoqué » ou entre « épique » et « hippique ». On trouve parfois écrit la loi « *s'implique* » au lieu de la loi « *s'applique* ».

Une étudiante, reprenant une définition mal prise en note, expliquait dans sa copie qu'un véhicule terrestre à moteur est un véhicule destiné au transport de choses et de personnes, «*émus*» par une force motrice (au lieu de «et mû par une force motrice»), tandis que deux autres écrivaient «*frais d'hiver*» au lieu de «frais divers». Les étudiants ne connaissent tout simplement plus le vocabulaire usuel et vont par exemple écrire «*cumulation*» au lieu de «cumul».

Dès lors, c'est toute la compréhension de ce qui est lu et écrit qui se trouve faussée. Les étudiants ne peuvent plus mener à bien la plupart des exercices demandés à la faculté, où sont précisément sollicitées leurs capacités d'analyse et de compréhension. Ils ne perçoivent plus le sens des arrêts et des textes qu'ils lisent, pas plus qu'ils ne sont capables de les commenter. À l'oral, ils peinent à construire des phrases, même simples, avec le vocabulaire adéquat. À l'écrit, ils ne parviennent ni à restituer correctement leurs connaissances, ni à formuler la moindre synthèse : les paragraphes ne sont pas ordonnés, l'enchaînement des titres et des sous-titres est incohérent. Les étudiants se répètent et oublient des points essentiels ; leur pensée est confuse et inexacte.

Non seulement les jeunes ne sont plus outillés pour écrire, lire et parler, mais encore ils ne savent plus apprendre. La moindre date d'arrêt, le moindre numéro d'article du Code civil semblent représenter pour eux un insurmontable effort de mémorisation. Les connaissances sont superficielles, floues et bien souvent fausses. Les devoirs qui autrefois avaient tendance à vouloir trop en dire, comme pour montrer à l'enseignant qu'on avait bien appris son cours, ont disparu, au bénéfice de copies extrêmement courtes et pauvres. Là où, il y a quinze ou vingt ans, nous pouvions avoir quatre, cinq ou six feuilles intercalaires, il n'est pas rare que nous n'ayons que la moitié d'une copie double à corriger aujourd'hui. Les étudiants n'ont plus qu'une vision très floue du cours, dont ils ne retiennent que les idées



principales. Ils sont dès lors incapables de restituer des connaissances précises et exactes.

Ces difficultés se rencontrent bien entendu parmi les promotions de première année, mais pas seulement : on retrouve des étudiants en grande difficulté jusqu'en master II, dans les instituts d'études judiciaires et aussi, il faut le dire, dans les écoles d'avocats. Le constat est donc très préoccupant pour tous ces métiers du droit essentiellement centrés sur l'écrit, et pour tous nos concitoyens qui, s'adressant à ces professionnels du droit, espèrent trouver rigueur et compétence.

C'est l'avenir de la France qui est en jeu, puisque, faute d'avoir les connaissances leur permettant de comprendre et d'écrire, de nombreux étudiants formés dans les universités sont immanquablement menés à être des juristes médiocres. Nous devons réagir rapidement pour rétablir l'excellence scientifique, non seulement en droit, où elle a toujours brillé, mais encore dans tous les autres domaines. Le constat que nous dressons est en effet, nous semble-t-il, partagé dans toutes les autres disciplines. Pas un de nos collègues, qu'il soit géographe ou biologiste, historien ou physicien, ne semble satisfait du niveau des étudiants, sauf peut-être dans quelques filières sélectives.

## Chapitre 2

### Mais que font-ils donc à l'école ?

Que se passe-t-il dans nos écoles pour que nous en soyons arrivés à un tel désastre ? Que font les enfants des écoles primaires toute la journée, au lieu, par exemple, d'apprendre à bien appliquer la règle «a/à» ? Même les parents de nos futurs étudiants nous posent cette question pendant les journées portes ouvertes de nos établissements d'enseignement supérieur ; des parents issus de tous les milieux sociaux, conscients de l'importance de l'orthographe et qui nous avouent, sidérés, ne pas comprendre pourquoi leurs enfants de première ou de terminale ont une telle orthographe, sans avoir été diagnostiqués dysorthographiques ou dyslexiques. Comment se fait-il qu'après tant d'heures passées à l'école pendant quinze années au moins, ils en soient arrivés là ?

La chose semble mystérieuse. On peut, bien entendu, rappeler que les heures consacrées à l'enseignement du français se sont réduites comme une peau de chagrin. Il est vrai aussi que le nombre total d'heures passées à l'école n'a cessé de diminuer, passant de 1338 heures par an à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à 850 heures aujourd'hui. Il faut en outre compter avec les heures qui ne sont pas assurées à cause des absences et des sorties (au cinéma par exemple – mais est-ce bien le rôle de l'école d'emmener les enfants au cinéma ?), ce