COORDINATION DE LA PUBLICATION

NATHALIE MARCHAL

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Service de la langue française
Boulevard Léopold II, 44 – 1080 Bruxelles
langue.francaise@cfwb.be
Tél : +32 (0)2.413.33.82 – +32 (0)2.413.29.26
www.languefrancaise.be
www.lalanguefrancaiseenfete.be

GRAPHISME

EKTA – info@ekta.be

nouvelle orthographe

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

ORTHOGRAPHE : QUI A PEUR DE LA RÉFORME ?

Georges Legros
Marie-Louise Moreau

SOMMAIRE

« Je ne ferois point de Preface, ſi je n'avois à parler que du ſujet de ce Livre : j'atendrois la décision du Public, ſans faire de vains éforts pour la prévenir. Mais j'ai afecté une nouvèle ortografe, & toutes les nouveautez ont beſoin d'éclairciſſemens. J'avoüerai pourtant que ſi perſone ne m'avoit fraié le chemin, je nûſſe oſé m'y cometre : mais une Letre imprimée de Monſieur l'Abé Dangeau, à Monſieur de Pontchartrain, qui m'eſt tombée dans les mains, m'a déterminé à une choſe où j'avois de l'inclination ; elle établit ce nouveau ſiſtéme d'Ortografe avec beaucoup de nèteté, & même d'agrémens, dans une matiere qui ne semble ſuceptible ni de l'un, ni de l'autre.

Le deſſein de cete nouveauté eſt d'aprocher autant qu'il eſt possible l'Ortografe de la prononciation. Tant de perſones y ſont intereſſées, qu'il y a lieu d'eſperer de la faveur dans cete entrepriſe. D'abord on a retranché toutes les letres doubles dans les mots où elles ne ſervent point à la prononciation, come dans *apeler*, le premier *p* ; dans *ocaſion*, le premier *c*. [...]

L'utilité de cete Ortografe est grande ; elle aporte de la briéveté dans les Livres, du ménage dans l'impreſſion, de la facilité dans la lecture. Les gens d'habitude auront peine à ſe défaire d'une vieille coûtume ; il s'en faudra conſoler en faveur de la Jeuneſſe qui vieillira ; en ſorte qu'un jour tout le Monde aura abjuré cét ereur. »

ROBERT DE BRYE– *Le Duc de Guise surnommé le Balafré*. Paris, Barbin, 1694.

INTRODUCTION

« Orthographe mon amour », « L'orthographe, une passion française », « Les timbrés de l'orthographe »… Ainsi s'intitulent deux livres[1] et un nouveau magazine. Ces formules indiquent d'emblée qu'à propos de notre orthographe – de ses particularités internes (règles et exceptions, justifications, difficultés…), de son importance sur le plan socioprofessionnel, de son enseignement et des résultats de celui-ci, ou, a fortiori, d'éventuels projets de réforme –, les débats risquent de réserver une large part à l'irrationnel. Toutes les enquêtes scientifiques aboutissent d'ailleurs à ce même constat. Aborde-t-on les questions touchant à l'orthographe française de manière plus rationnelle et sereine, quand on dispose d'informations plus rigoureuses ? C'est bien parce que nous le pensons que nous avons conçu la présente brochure.

Dans notre société, la maitrise de l'orthographe, bien que (ou parce que ?) largement lacunaire chez beaucoup, est encore souvent conçue comme un impératif auquel doivent se soumettre les individus qui ambitionnent d'occuper une bonne position sociale. La presse ou divers sites et forums d'Internet le rappellent fréquemment, une orthographe correcte est un atout précieux dans un curriculum vitae : certains directeurs de ressources humaines ne trient-ils pas les dossiers de candidature d'abord sur le critère de leur orthographe, sans même examiner les qualités en rapport avec l'emploi postulé ? Plus généralement, bien des personnes qui ont intégré les normes orthographiques ressentent quelque fierté à disposer de ce capital symbolique, et elles épinglent volontiers les écarts qu'elles repèrent dans la production d'autrui, y trouvant matière à doléance, dérision ou stigmatisation. Peu d'entre elles sont prêtes à considérer l'orthographe avec une certaine relativité. Elle est posée comme un absolu : on ne peut y déroger en aucun cas et la modifier reviendrait à y introduire des « fautes ».

Pourtant, depuis ses origines, la manière dont il fallait écrire le français a suscité nombre d'interrogations, d'analyses et de multiples propositions d'aménagement. En 1868, Ambroise Firmin Didot recense près de 150 travaux sur la question, publiés entre 1527 et la sortie de son propre ouvrage. Et le mouvement ne s'est pas ralenti depuis, bien loin de là. Même la généralisation progressive de la scolarisation primaire n'y a pas suffi : l'échec de l'école à faire acquérir les normes orthographiques par tous a suscité, de 1880 à 1990, une telle suite de critiques et de projets de réforme qu'on a pu parler d'« *Un siècle de débats et de querelles* » (Keller 1999).

De toute évidence, depuis bien longtemps, l'orthographe française est ressentie par beaucoup d'esprits, souvent des plus compétents en la matière, comme une source d'insatisfaction ; mais leurs propositions pour y porter remède, aussi argumentées soient-elles, soulèvent en général des oppositions si vives qu'elles ne peuvent aboutir. Des passions comparables se retrouvent d'ailleurs dans d'autres communautés linguistiques, quand les autorités décident d'instaurer ou de modifier une norme orthographique. Ainsi, l'établissement d'un système d'écriture commun pour le créole d'Haïti, ou pour celui de la Réunion ou de la Martinique, a été et est encore l'objet de multiples controverses ; l'*Acordo ortográfico da língua portuguesa de 1990*, qui vise à créer une orthographe identique pour tous les pays lusophones, n'a pu être conclu qu'après un bon demi-siècle de discussions

1 – Millet, Lucci et Billiez (1990), de Closets (2009).

entre le Portugal et le Brésil, et il n'est pas encore ratifié par tous les partenaires (Monteiro 2009) ; et, plus près de nous, il faut se rappeler à quels interminables débats ont donné lieu les réformes des orthographes allemande (Ball 1999) ou néerlandaise[2] de 1998.

Qu'est-ce qui motive tant de passion ? Si on n'y voyait que l'expression d'une simple résistance au changement, on aurait du mal à comprendre pourquoi tant de discussions animées entourent l'élaboration des orthographes créoles, qui ne se heurte pourtant pas à l'obstacle d'un système préalablement généralisé. Ou bien pourquoi, au contraire, bien peu d'entre nous s'émeuvent quand on modernise le graphisme des signaux routiers ou l'allure générale des pictogrammes qui indiquent dans les lieux publics où se trouvent l'escalier, l'ascenseur, la sortie, les toilettes, etc. Pourtant, il s'agit bien de codes partagés, ici aussi.

C'est que la langue et son orthographe – souvent indument confondues, nous le verrons – sont toutes deux chargées symboliquement. Il s'agit de produits à la fois sociaux et individuels, qui activent de profonds sentiments de propriété et d'identité. On « s'approprie » une langue ; par sa pratique, on est relié à une communauté, dont on partage les échanges informatifs ou émotionnels, les récits quotidiens ou les mythologies, les analyses spontanées ou savantes du monde ; on lui appartient, à l'exclusion de toutes les autres, dont on ne comprend pas les discours : les Grecs de l'Antiquité appelaient *barbares* tous ceux qui ne parlaient pas leur langue, et l'on sait, aujourd'hui encore, à quelles difficultés peut se heurter la vie en commun dans les pays plurilingues. Cette propriété, cette identité, personnelle et sociale, certains les pensent menacées si on modifie les normes orthographiques. Mais ces sentiments, comme la menace supposée, ne s'alimentent-ils pas essentiellement à l'imaginaire linguistique ? Prennent-ils en compte toutes les dimensions objectives de la langue, de l'orthographe et de ses réformes plausibles ?

C'est précisément pour offrir aux lecteurs une information objective que cette brochure a été conçue. Ses auteurs n'entendent pas apporter sur l'orthographe un savoir neuf. Ils n'ont pour autre ambition que de mettre à la disposition du public, de manière succincte, une synthèse des acquis scientifiques consensuels les plus importants sur le sujet, sans entrer dans les détails techniques, disponibles dans de très nombreux ouvrages plus spécialisés, dont la bibliographie fournit les références.

Dans un premier temps, nous répondrons aux questions « Qu'est-ce qu'une orthographe ? », « Quelles sont les caractéristiques de l'orthographe française ? », « À quelles conséquences conduisent ses difficultés ? » (point 1). Nous exposerons ensuite les remèdes pédagogiques proposés pour améliorer les compétences orthographiques des élèves (point 2) et poursuivrons sur les principales réformes orthographiques envisagées par les spécialistes (point 3). Nous essaierons de voir ensuite, avant de conclure, sur quoi reposent les positions des personnes hostiles à une réforme (point 4).

Les quelques termes savants qui pourraient faire difficulté au lecteur non linguiste seront brièvement définis dans un petit glossaire final.

2 – En ce dernier cas, toutefois, l'opposition – moins forte en Flandre qu'aux Pays-Bas – ne portait pas sur le principe même de la réforme, mais sur son contenu. Les détracteurs devaient d'ailleurs publier *Het witte boekje* (« Le livret blanc »), dont les formes rectifiées concurrencent dans l'usage celles de l'officiel *Het groene boekje* (« Le livret vert »).

1/ L'ORTHOGRAPHE ET SES DIFFICULTÉS

1.1. QU'EST-CE QUE L'ORTHOGRAPHE ?

La fonction de base d'un système d'écriture est de transposer des unités adressées à l'ouïe (des ensembles de sons, ou phonèmes) en des unités adressées à la vue. D'autres fonctions sont certes venues se greffer sur celle-là : les conditions de l'écrit associent celui-ci à des productions plus formelles ; la réflexion, la planification des textes, en particulier des textes longs, se conduisent plus facilement à l'écrit qu'à l'oral ; dans nos sociétés, c'est à l'écrit essentiellement que la littérature s'est développée, etc. Mais, fondamentalement, c'est dans la langue orale que la langue écrite trouve son ancrage.

Quand un système d'écriture est défini comme la norme graphique à observer par toute la communauté linguistique, on parle d'orthographe (*orthos*, « droit, correct » ; *graphein*, « écrire »). Il s'agit de la « bonne » façon d'écrire pour tous, indépendamment des variations régionales ou sociales de la prononciation.

L'orthographe ne s'assimile donc en aucun cas à la langue, c'est un outil au service de la langue. Modifier la première, ce n'est pas porter atteinte à la seconde : que l'on écrive *clé* ou *clef,* on renvoie toujours au même mot, avec la même signification, les mêmes connotations ; il s'agit toujours d'un nom, féminin, utilisable au singulier ou au pluriel, qui peut se combiner avec des articles, des adjectifs, qui peut fonctionner comme sujet ou complément d'un verbe, etc. Là se trouvent les propriétés linguistiques fondamentales du mot. L'orthographe n'en altère aucune.

La première fonction de la plupart des systèmes d'écriture est donc *phonographique* : il s'agit d'abord de transcrire les sons de la langue orale. Mais beaucoup d'orthographes y ont ajouté une seconde fonction, dite *sémiographique* : il s'agit, cette fois, d'associer à la plupart des signes oraux une image visuelle individuelle, de manière à favoriser leur identification directe ou celle de telle ou telle de leurs propriétés. C'est ainsi, par exemple, que l'on assignera des graphies différentes à bon nombre d'homophones pour les distinguer plus rapidement et renvoyer chacun d'eux à sa famille lexicale ; ou que l'on ajoutera des marques grammaticales (de genre, de nombre...) à plusieurs mots pour manifester leur solidarité syntaxique et souligner ainsi la structure d'une phrase. On le devine, cette double visée, tendanciellement contradictoire, est grosse de problèmes divers.

1.2. POURQUOI L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE EST-ELLE SI DIFFICILE ?

L'avis des spécialistes est sans appel : l'orthographe du français est incontestablement l'une des plus difficiles à apprendre et à pratiquer. Essayons de comprendre pourquoi. Et demandons-nous ensuite de quel prix nous payons ce privilège et si nous devons à toute force nous y accrocher.

L'explication de cette extrême difficulté est à chercher dans la façon particulière qu'a notre système d'écriture de tenter de concilier les deux grands principes généraux de *phonographie* et de *sémiographie*. Les aménagements successifs qu'a connus l'orthographe française ne sont pas linéaires de ce point de vue : certaines des réformes ont été inspirées par le premier de ces deux principes, d'autres par le second.

1.2.1. LA DIFFICULTÉ PHONOGRAPHIQUE

Les écritures alphabétiques, les plus répandues, décomposent les unités orales en segments – les sons (phonèmes) –, qu'elles associent à des unités écrites – les lettres (graphèmes)[3]. Idéalement, les systèmes alphabétiques devraient associer chaque phonème à un graphème propre. C'est ce qu'atteignent les écritures phonétiques utilisées par les linguistes. On parle en ce cas de *biunivocité* : un même phonème correspond toujours au même graphème et inversement.
Plus une orthographe est régulière (plus sa phonographie est proche de la biunivocité), plus elle est « transparente » ; dès lors, elle est plus facile à apprendre, surtout dans les premières années, et la maitrise en est plus solide.

> **Des spécialistes ont classé différentes langues européennes en cinq catégories selon le degré de transparence de leur orthographe (c'est-à-dire, en pratique, selon la facilité de l'encodage ou du décodage) : on trouve, notamment, dans la première, celle des orthographes les plus transparentes, le finnois ; dans la deuxième, l'espagnol, l'italien, le grec, l'allemand ; dans la troisième, le néerlandais ; le français est dans la quatrième, avec le danois ; l'anglais se situe dans la catégorie des orthographes les plus opaques (Seymour, Aro et Erskine 2003).**

Le français se caractérise par un sérieux déséquilibre phonographique. Comme il compte quelque 35 phonèmes, pour un alphabet de 26 lettres, il recourt d'une part à des signes particuliers (accents, cédille, tréma), d'autre part à des combinaisons de lettres (*ch, in, ou, oin,* etc.), également considérées comme des unités graphiques, ou *graphèmes*. Alors que le finnois, par exemple, compte 23 graphèmes pour 23 phonèmes, le néerlandais, 35 pour 35, l'espagnol, 29 pour 25, le français en utilise environ 130 (certains spécialistes en comptent même jusqu'à 175) pour transcrire sa trentaine de phonèmes ; et l'anglais, plusieurs centaines pour 42 phonèmes. Ceci provoque une grande polyvalence graphique, source de difficultés. Ainsi, en français, c'est une même voyelle orale qui est transcrite dans *faim, main, sein, bien, timbre, fin, point, thym, lynx*. On mesure la complication pour le lecteur débutant ; et pour un grand nombre de scripteurs tout au long de la vie !

> **Épinglons au passage ce que certains appellent le *mystère de l'irrégularité du français*. Si on prend, par exemple, un mot inventé comme *craiphission*, les lecteurs francophones s'accorderont pour le lire oralement sous une même forme : /krɛfisjõ/. En revanche, si on leur fournit ce nom inventé sous sa forme orale, et qu'on leur demande de l'écrire tout en respectant les règles du système graphique, les réponses vont se disperser sur plusieurs formes : *crèfission, krèfission, craifission, crèfition, crèphition, creffission, craifiscion*, etc. Quand on considère non plus des unités fictives, mais le lexique français, des analyses statistiques montrent que notre orthographe est régulière, correspond à des règles générales, dans 96 % des cas quand on va des graphèmes vers les phonèmes ; mais elle ne l'est que dans 71 % quand on procède dans l'autre sens. Elle fait donc, même sur le seul plan**

3 – Les écritures syllabiques (comme les haganas japonais) décomposent l'unité orale en syllabes, associées chacune à un signe écrit différent. Les écritures idéographiques ou les logographiques ne procèdent à aucune décomposition de l'unité orale : le signe écrit est associé à la signification ou au mot considéré globalement, sans tenir compte de sa forme.

phonographique, nettement moins de difficultés au lecteur qu'au scripteur : par où l'on découvre qu'il peut y avoir un conflit d'intérêts entre ces deux positions, ce qui ne simplifie pas la tâche de ceux qui rêvent de réforme orthographique.

1.2.2. LA DIFFICULTÉ SÉMIOGRAPHIQUE

La première raison de cette multiplicité de graphèmes tient à la préoccupation de distinguer les homophones, et de faire en sorte qu'on puisse déterminer quel est le sens de la plupart des mots écrits, même en dehors d'un contexte.

Or les homophones sont particulièrement nombreux en français (tout comme en anglais). L'évolution phonétique du latin au français a ceci de particulier, par rapport à ce qui s'est produit dans les autres langues romanes, qu'elle a supprimé certaines voyelles et consonnes des finales latines, davantage préservées ailleurs. Les mots latins *porcu*, *portu*, *poru* sont devenus en italien *porco*, *porto*, *poro* ; en espagnol, *puerco*, *puerto, poro* ; en portugais, *porco*, *porto*, *poro* ; en français, ils se confondent en une seule et même forme orale, /pɔr/, distribuée à l'écrit en *porc*, *port* et *pore*. On pourrait multiplier les exemples de ce type.

À l'oral, les homophones sont rarement source de difficultés : le contexte, linguistique et situationnel, lève les ambigüités potentielles dans la toute grande majorité des cas. À l'écrit, mis à part des cas marginaux comme les textes courts d'écriteaux ou de publicités, par exemple, c'est aussi le contexte qui aide à la désambigüisation : ainsi, nous ne confondons pas les deux occurrences de *sous* dans *sous la table* et dans *pour quelques sous*, pas plus que nous n'imaginons qu'il est question de musique dans *un savon pour le sol* ou de surface dans *concerto en sol mineur.* Toutefois, dans l'hypothèse où le français serait doté d'une écriture strictement phonographique et ne distinguerait donc plus les homophones, on peut supposer que les processus de la lecture seraient complexifiés. Cette solution extrême n'est cependant pas celle que préconisent les spécialistes de l'orthographe française : nous y reviendrons (voir 4). En tout état de cause, lors de la fixation de l'orthographe actuelle, on n'a pas fait confiance au contexte et on a estimé utile que le sens de chaque mot – ou presque – soit accessible aussi directement que possible, manifesté, en quelque sorte, par son image visuelle. Pour cela, l'écriture du français recourt au marquage étymologique, et aux apparentements lexicaux, non sans incohérences toutefois. Chemin faisant, elle a conservé des vestiges de régularités anciennes et elle a développé une grammaire largement autonome par rapport à la grammaire orale.

LA MARQUE DE L'HISTOIRE – C'est le marquage étymologique, bien connu pour ce qui est des *ph, th* et *y,* qui est aussi à l'œuvre dans, par exemple, le choix du graphème utilisé pour noter la consonne initiale et la voyelle de *cent* (latin *centu*), *sang* (latin *sanguen*) ou *sent* (latin *sentit*), ou la voyelle de *pin* (latin *pinu*), *pain* (latin *pane*), *bien* (latin *bene*), etc.

LES FAMILLES LEXICALES – Les apparentements lexicaux insèrent les mots dans une famille : c'est aussi à sa parenté avec *pinède* que *pin* doit son graphème *in ;* de même pour *fin*, en relation avec *finale, finir, finition,* etc. *;* pour *sang*, qui doit son *g* à la fois au latin *sanguen* et à sa parenté avec *sanguin ;* pour *fils*, qui provient de *filius* et fait partie de la famille de *filial, filiation,* etc.

DE NOMBREUSES INCOHÉRENCES – Le marquage étymologique n'est toutefois ni systématique ni cohérent, quand il n'est pas erroné : à quel étymon se rapporte le *p* de *dompter* (issu du latin *domitare*), le *d* de *poids* (de *pensum*), le *c* de *sceau* (de *sigillum*), etc. ? Pourquoi avoir doté *nénuphar* d'un *ph* grec, alors qu'il vient de l'arabe ? On écrit *fût* mais *futaie ; moût,* mais *moutarde*, *fantôme* mais *fantomatique.* Si nous voulions respecter l'étymologie, il nous faudrait écrire, on l'a d'ailleurs fait autrefois, *phantaisie* et non *fantaisie* (grec *phantasia*), *phantôme* (grec *phantasma*), *rhythme* (grec *rhuthmos*), *stile* et non *style, throne* et non *trône* ; on devrait bannir *contraindre* (formé, comme *astreindre* et *restreindre,* sur le latin *stringere*) et *contrainte,* pour ne retenir que *contreindre* et *contreinte*, cependant que *enfreindre,* qui remonte au latin *frangere,* serait écrit *enfraindre,* ce qui l'alignerait sur *infraction.* Pourquoi ne pas écrire le pronom *on* sous la forme *hon*, puisqu'il dérive du latin *homo ; avoir* avec un *h* comme son étymon *habere ; neveut, écut* avec un *-t* final inspiré par *nepotem, scutum ; il a reçupt*, *perçupt* en mémoire des participes latins *receptus*, *perceptus* ? On justifie la forme *œdème* par son étymon grec *oidêma ;* ne faudrait-il pas alors écrire, comme La Fontaine en 1668, *œconome*, puisque le mot procède du grec *oikonomos* ? Les exemples de ce type sont légion.

Les apparentements lexicaux comportent également bien des aléas.
— Si le *-t* de *édit* ou de *bruit* les rattache à *éditer* ou à *bruiter*, on n'en met pas à *abri*, malgré *abriter*, pas plus qu'à *mari,* malgré *marital*.
— De même a-t-on *connexion* à côté de *connecter* ; *favori* à côté de *favorite* ; *dix, dixième,* à côté *de dizaine, dizain, dizenier ; cantonnier* à côté de *cantonal ; sonnerie, sonner, consonne* à côté de *assonance, consonance, consonantique ; nommer, nommément, innommable, innommé* à côté de *nominal, nominatif, dénomination ; puits* à côté de *puisard, puisatier, puiser, puisage, épuiser, épuisette ; cauchemar* à côté de *cauchemarder, cauchemardesque.* Etc.

DES VESTIGES D'UNE GRAPHIE ANTÉRIEURE – La conservation de certaines graphies anciennes, bien qu'elles aient perdu leur valeur fonctionnelle du point de vue phonographique, illustre aussi le manque de cohérence de certains choix. N'en prenons que quelques exemples.

— Au Moyen Âge, le pluriel d'un mot comme *animal* s'est d'abord prononcé /animaws/. On ne disposait pas d'une lettre spécifique pour le phonème /w/, et on l'a transcrit par un *u*. On écrivait donc assez logiquement *animaus*, *chevaus*, *royaus*, etc. Les textes médiévaux usaient fréquemment de divers procédés sténographiques. Par exemple, pour abréger les finales en *-us*, ils recouraient à une lettre proche de notre *x* : ainsi, en latin, *Deus* se trouvait parfois abrégé en *Deχ.* Les scribes utilisaient aussi cette abréviation pour les formes françaises terminées par *-aus*, et notaient donc *animaχ*, *chevaχ*, *royaχ*... Lorsque l'évolution de la langue orale a donné le timbre /o/ à la voyelle finale de ces mots, on a estimé qu'elle pouvait être transcrite par le groupe *au* (utilisé tel quel avec cette valeur dans d'autres mots : *sauge*, *paume*...). Le *-χ*, réinterprété comme un *-x*, n'a plus fonctionné comme une abréviation, mais comme une marque de pluriel, alors qu'on aurait pu l'évacuer en alignant le pluriel de ces mots sur tous les autres, en *-s*.

— Jusque dans la deuxième moitié du 17e siècle, les lettres *u* et *v* transcrivaient indifféremment soit /v/, la consonne de *vu*, soit /y/, la voyelle. La répartition des deux lettres était dictée principalement par leur police de caractères et leur position dans le mot : à l'intérieur du mot en minuscule, on utilisait *u* (ainsi Molière écrivait-il nos *avantage,*

avouer, rival, trouver actuels sous la forme *auantage, auouer, riual, trouuer*....), cependant que *v* était réservé, pour les deux phonèmes, à l'initiale (*vtile, vn, vous, vertu*...) et aux capitales (le titre *L'Étourdi* apparait avec la graphie *L'ETOVRDY*). Dans des mots comme *huile, huitre, huit,* le *h* initial indiquait que la lettre suivante devait se lire comme la voyelle et non comme la consonne. Quand les deux lettres se sont spécialisées dans des fonctions phonographiques distinctes, on aurait pu se dispenser du *h* initial, non présent dans les noms latins dont ces mots procèdent (*olea, ostrea, octo*), mais on l'a gardé, alors qu'il n'avait plus de fonction phonographique.

— Au Moyen Âge, des mots comme *pomme* ou *sonner* sont écrits avec un seul *m* ou un seul *n*, comme en latin : *pome* (du latin *pomu*), *soner* (du latin *sonare*). L'évolution de la langue orale, en moyen français, transforme le phonème noté par *o* en une voyelle nasale, comme celle qu'on trouve actuellement dans *bon.* On a alors adapté l'orthographe et utilisé dans ces mots un double *m* ou un double *n*, le premier élément servant à indiquer que la voyelle était nasale, le deuxième notant la consonne /m/ ou /n/, comme c'est encore le cas dans *emmener* ou *ennui*, p.ex. Au 15e siècle, ces voyelles reviennent à leur état initial, elles ne sont plus nasalisées, les mots se prononcent comme actuellement, mais l'écriture, cette fois, n'enregistre pas le changement.

— Jusqu'au début du 17e siècle, la consonne orale qu'on trouve à la fin de l'actuel *pagne* s'écrivait avec la suite de lettres *ign*, le *i* devant indiquer qu'on ne transcrivait pas la prononciation d'un /g/ suivi d'un /n/ (comme dans *agnostique*, p. ex.) : à son époque, le patronyme de Michel de Montaigne ne rimait pas avec *règne,* mais avec *montagne*, alors écrit lui aussi avec *ign*. On a modifié l'orthographe de ce dernier mot, on n'a pas touché au patronyme, ni (du moins jusqu'en 1990) à *oignon*[4].

LES HOMOPHONES GRAMMATICAUX – Mais ce sont surtout les homophones grammaticaux qui font difficulté : le français écrit présente en effet cette particularité qu'il développe toute une grammaire sans correspondant oral. Ainsi, dans les noms et adjectifs, l'oral ne distingue plus le singulier et le pluriel que dans les liaisons (voyez par exemple la variation de *petit* dans *un petit enfant* VS *de petits enfants*) et dans les mots terminés par *-al* VS *-aux ;* à l'écrit, au contraire, la marque du nombre est systématique, et le pluriel connait quelques exceptions célèbres (les pluriels en *-x*). Songeons aussi aux marques personnelles dans le domaine verbal, dont beaucoup n'apparaissent qu'à l'écrit (*je chante, tu chantes, il chante, ils chantent, chante* ne se distinguent, à l'oral, que par les pronoms) ; aux confusions, si fréquentes dans les copies, entre *chanter, chanté, chantez*, voire *chantai ;* entre *ces* et *ses*, *c'est* et *s'est* ; et, en sortant des homophones proprement dits, aux hésitations, parfois vertigineuses, sur le pluriel des noms composés, sur la morphologie verbale (*je meus* mais *je veux* ; *il absout* mais *il moud ; je fends, je mords, je prends* mais *je crains, je feins, je mens*, etc.) ou sur l'accord du participe passé...

4 – On n'a pas non plus réformé *poigne, poigner, poignet* ; pas même en 1990, car, entretemps, la séquence *oi* a été interprétée comme transcrivant /wa/ et cette prononciation, qui ne doit rien au latin, s'est généralisée, légitimant après coup le maintien du *i*. *Pogne* ou *pognon*, de la même famille, sont eux plus conformes à leurs origines. Il existe bien d'autres cas où la forme orale des mots a été influencée par l'orthographe dont on les a dotés. Par exemple, au Moyen Âge, les graphies ne comportaient pas les groupes de consonnes qu'on trouve dans les actuels *advenir, adversaire, cheptel, obscur, promptement, sculpteur, subtil*, etc. C'est parce qu'on les a pourvus, à la Renaissance, d'un *b, d,* ou *p* étymologisant que leur prononciation (chez tout le monde ou chez certains) inclut désormais un /b/, /d/ ou /p/, non conforme en fait à leur évolution phonétique régulière. Moins conforme encore à cette évolution, la prononciation avec /p/ de *dompter*, *dompteur*… ou avec un /g/ du mot *legs*, alors que l'introduction, tardive, des lettres *p* ou *g* repose en ces cas sur une étymologie erronée !

1.2.3. LES MODALITÉS HISTORIQUES DE LA CONSTITUTION DE LA NORME SOCIALE

Si des adaptations régulières n'y sont pas apportées, l'orthographe tend à se figer et à s'écarter ainsi de plus en plus de la langue orale, qui, elle, est en perpétuelle évolution. Cette tendance de l'écrit à une certaine immutabilité peut même alors se voir sacralisée comme un patrimoine culturel intangible (pour l'orthographe du français, certains esprits conservateurs du 19e siècle parlaient d' « œuvre d'art », voire de « chef-d'œuvre » !). Pour toutes les langues, l'élaboration progressive d'une norme orthographique et son aménagement périodique sont soumis à divers risques : ils sont souvent l'objet de conflits entre des acteurs inspirés par des visées plus culturelles, voire sociales ou politiques, que linguistiques ou fonctionnelles ; et les solutions adoptées au hasard des victoires des uns ou des autres aboutissent, si l'on n'y prend garde, à un résultat hétérogène.

Pour le français, on sait que la norme actuelle est le fruit d'une suite de décisions souvent élitaires, dont beaucoup ont d'ailleurs fait l'objet de vifs débats avant de l'emporter.

On a souvent souligné la lourde responsabilité prise par l'Académie française lorsqu'en 1694, elle a tranché une longue querelle en choisissant l'orthographe savante, qui, selon la célèbre formule de Mézeray dans ses travaux préparatoires, « distingue les gents de lettres d'auec les ignorants et les simples femmes ». Mais le mouvement est bien plus ancien. Dès l'apparition des premiers textes en langue « vulgaire », au 9e siècle, les conséquences de la réforme carolingienne, qui vise à uniformiser la prononciation du latin d'après sa graphie, poussent les lettrés médiévaux à concevoir notre système d'écriture « comme étant essentiellement une orthographe du lecteur, fondée sur l'apprentissage de graphies stables et relativement arbitraires, auxquelles on peut attribuer une prononciation par règle. Cette conception va façonner l'orthographe du français au cours de son histoire. Ce n'est qu'au XVIe siècle que, dans les travaux de certains réformateurs, on envisagera qu'il puisse y avoir une orthographe de scripteur, au moins partielle, permettant de produire des graphies directement à partir d'une prononciation reconnue » (Desrochers *et al.* 2008 : 11).

Au 14e siècle, le désir de pérenniser l'écrit et le développement de la lecture silencieuse en français accroissent l'importance de l'image visuelle des mots, et poussent dès lors à emprunter des compléments sémiographiques au latin. Cette tendance étymologisante se renforce considérablement à la Renaissance, époque à laquelle apparait d'ailleurs le mot *orthographe*, et où le français – notamment à la suite de la célèbre ordonnance de Villers-Cotterêts, par laquelle, en 1538, François Ier en impose l'usage dans les actes administratifs ou judiciaires – pénètre dans les provinces, essentiellement par l'écrit. Les professionnels de la diffusion de l'écrit que sont les premiers grands imprimeurs y pèsent d'un poids particulier ; or, en humanistes militants, beaucoup d'entre eux veulent manifester davantage la filiation du français au latin (voire au grec), contre l'avis de poètes comme Du Bellay ou Ronsard, plus attachés à la bonne prononciation de leurs textes.

Fait significatif, tel n'est pas le cas de tous à l'époque : les protestants, en particulier, soucieux de mettre la lecture des textes sacrés à la portée du plus grand nombre, étaient davantage enclins à privilégier le principe phonographique. Ainsi, un cousin de Calvin, Olivétan, dans sa Bible de 1535, simplifie certaines consonnes doubles, réduit l'usage du *y* et supprime systématiquement des consonnes muettes intérieures (comme *b, l* ou *p* dans *debvoir, aultre* ou *escripre*) (Baddeley 1993 : 183). Et Louis Meigret, proche des calvinistes, prône le principe de la biunivocité dans son *Traité touchant le commun vsage de l'escriture Francoise*, en 1542 : « Parquoy il fault confesser que puis que les letres ne sont qu'images de voix [= sons, pho-

nèmes], que l'escriture deura estre d'autant de letres que la prononciation requiert de voix : Et que si elle se treuue autre, elle est faulse, abusiue, et damnable » (Brunot 1967 : 96).

Au 16e siècle, le débat orthographique est souvent lié à la querelle religieuse ; et les fluctuations de la modernisation de l'orthographe française suivent assez largement les fortunes diverses des milieux protestants à Paris, puis à Genève et à Lyon. Les termes employés sont éloquents : d'un côté, « Louis Meigret (1542) dénonce la 'superstition' et 'faulse doctrine' de l'orthographe traditionnelle, latinisante, à laquelle il oppose la 'lumière' de la raison » ; de l'autre, Antoine Pasquier défend l'orthographe ancienne contre « quelque nouuelle heresie qui se presente au contraire, de ceux qui veulent faire en tout et partout conformer l'orthographe au commun parler » (Baddeley 1993 : 9).

Le choix de l'Académie, à la fin du 17e siècle, consacre définitivement l'orientation sémiographique de l'orthographe française, et sa difficulté constitutive. Il faut toutefois souligner que les usages effectifs (bien moins fréquents qu'aujourd'hui, et bien moins largement partagés) demeurent assez libres jusqu'en plein 18e siècle, même chez de grands écrivains (Boileau, La Fontaine, Racine, Voltaire...)[5]. L'Académie elle-même apporte des aménagements substantiels aux diverses éditions de son dictionnaire jusqu'au milieu du 19e siècle. Les imprimeurs paraissent avoir à nouveau joué un rôle décisif dans ces modifications. Quand on observe leurs pratiques entre 1650 et 1835, en s'attachant aux formes en concurrence, on relève des basculements de majorité sur divers points d'orthographe tous les douze ans en moyenne. L'Académie suit la norme majoritaire des imprimeurs plus qu'elle ne l'inspire (Chervel 2006 : 100-151 ; 2008 : 48).

Cette simplification progressive de l'orthographe dans les ouvrages imprimés est aussi liée au développement de la lecture, en France et à l'étranger : un nouveau public d'élèves, plus large et plus préoccupé d'acquérir un savoir fonctionnel, rend nécessaire une série d'aménagements (Chervel 2006 : 138). Jusqu'au 19e siècle encore, dans beaucoup de provinces, on apprenait d'abord à lire en latin. Pour des raisons religieuses, certes : on voulait former des enfants de chœur capables de servir la messe et de chanter les cantiques. Mais aussi à cause de la transparence de l'orthographe latine, qui permettait bien mieux que la française d'acquérir les mécanismes de base du déchiffrement. Les enfants apprenaient donc d'abord à lire des mots et des textes auxquels ils ne comprenaient goutte ! Ce n'est qu'à mesure qu'on débarrassait notre orthographe de certaines de ses difficultés que les Frères des Écoles chrétiennes ont pu, au 18e siècle, commencer directement en français l'apprentissage de la lecture[6].

Mais, dans la seconde moitié du 19e siècle, la généralisation de l'enseignement primaire consacre l'importance de la norme orthographique, devenue à la fois une discipline scolaire centrale et un critère de sélection sociale : le brevet qui sanctionne la formation des instituteurs fait de l'orthographe la matière décisive de l'épreuve et la dictée est un passage obligé dans les concours pour l'accès à toute la fonction publique (Chervel 2008 : 45-47). Et cette consécration sociale arrête le mouvement de mise à jour régulière, malgré de nombreux projets soutenus par d'éminents linguistes ou pédagogues (L. Clédat, G. Paris, F. Brunot...).

5 – Au 18e siècle, par exemple, Voltaire, comme bien d'autres, utilise indifféremment *était, étoi*t ou *estoit* ; un anonyme publie une *Ortografe des dames pour aprandre a ècrire et a lire corectemant* ; le père Buffier, dans sa *Grammaire françoise*, estime qu'« on pourroit sans comettre de faute rendre toujours le participe indéclinable » ; et le célèbre Maréchal de Saxe, pressenti pour entrer à l'Académie française, écrit « Ils veule me fere de la Cadémie, cela miret come une bague a un cha » (Jaffré 2008 : 52 ; Rey 2005 : III, 1220).

6 – D'où la question stimulante de Chervel (2010) : *Et si l'histoire nous montrait le chemin* ?

> **À la fin du 19e siècle, « les enseignants durcissent progressivement leurs conceptions orthographiques au fur et à mesure que leurs compétences progressent, jusqu'à devenir les défenseurs du temple orthographe. » (Jaffré 2008 : 50)**

Le sentiment, si répandu aujourd'hui, d'une orthographe française intangible – et de la gravité des « fautes » commises à son égard – est donc le couronnement assez récent d'une histoire longue, qu'on pourrait résumer en deux mouvements également peu soucieux de la commodité pour les usagers : tendance, au moins dès la Renaissance, à préférer l'information sémiographique à la simplicité phonographique ; arrêt, vers la fin du 19e siècle, des révisions, limitées mais jusque-là périodiques, de la norme[7].

1.3. QUELLES CONSÉQUENCES POUR LES USAGERS ?

Pour le français, la tendance à refuser toute réforme significative depuis le milieu du 19e siècle a de quoi inquiéter sérieusement. En effet, une norme ainsi constituée ne peut manquer de poser divers problèmes aux usagers, quand ils lisent mais surtout quand ils écrivent.

1.3.1. UN INVESTISSEMENT IMPORTANT DU TEMPS SCOLAIRE

Plus une matière est complexe, plus l'école doit consacrer du temps à son enseignement. Le nombre d'heures moyen par semaine dévolu au cours de langue maternelle fluctue considérablement selon les pays : par exemple, pour les enfants de 9-10 ans, il est en moyenne de 3,91 heures en Finlande et de 6,12 en Espagne, deux pays où l'on enseigne une orthographe transparente. Il monte à 8,26 heures en Belgique francophone et à 9,23 en France, pour atteindre entre 11 heures et 14 heures dans les pays anglophones : États-Unis, Nouvelle-Zélande, Canada (Lafontaine 1996 : 95). Différentes variables entrent assurément en jeu, mais on ne peut pas ignorer celle que représente la complexité du système orthographique à enseigner.

Or, dans les horaires scolaires comme ailleurs, le temps affecté à certaines activités ne peut pas l'être à d'autres. N'est-ce pas sur tout notre enseignement de la langue (voire au-delà ?) que se répercute la difficulté de notre orthographe ? On y utilise en effet des heures que d'autres communautés linguistiques investissent dans des apprentissages moins formels, plus fonctionnels, comme la recherche d'une bonne compréhension des textes ou les pratiques de rédaction.

7 – Sur ce point, il est particulièrement éclairant de comparer le cas de l'espagnol à celui du français : dès le 17e siècle, la Real Academia s'est efforcée de rapprocher les lettres des sons (Rey 2005 : III, 1219) ; et depuis lors, elle n'a jamais cessé, en concertation avec toutes les autres académies du monde hispanophone, de remettre régulièrement à jour l'orthographe commune (Llamas Pombo 2013).

La Finlande, avec une orthographe transparente, consacre au cours de langue maternelle deux ou trois fois moins d'heures que d'autres pays, mais elle se classe au premier rang d'une épreuve de lecture de mots à la fin de la première primaire et au premier rang d'un test portant sur la compréhension de la lecture en quatrième primaire.

1.3.2. UN PASSAGE OBLIGÉ PAR L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

Dans le cas du français, pourquoi faut-il autant de temps pour apprendre aux enfants à écrire ? C'est que, pour cette langue, l'intégration de l'orthographe suppose un enseignement en parallèle de la grammaire. Ne prenons de cela qu'un exemple simple : comment expliquer les différentes façons d'écrire /sykre/ dans *du café sucré, de la tarte sucrée, des biscuits sucrés, les prunes sont sucrées*, sans invoquer les notions de masculin, de féminin, de singulier et de pluriel ; mais aussi celles de nom, d'adjectif et de participe passé (et, à travers elles, celle de nature grammaticale) ; et encore celles d'épithète, d'attribut et de sujet (c'est-à-dire celle de fonction grammaticale)[8] ?

Voici longtemps déjà qu'André Chervel a montré comment la nécessité d'enseigner la maitrise active de l'orthographe française a provoqué l'élaboration progressive, au 19e siècle, de toute une grammaire scolaire (parties du discours, catégories grammaticales, fonctions, règles d'accord…), qui a fini par devenir le cœur même de notre enseignement de la langue maternelle, contrairement à ce qui se passe dans d'autres cultures.

Dans les pays dont la langue ne comporte pas d'orthographe « grammaticale », Angleterre, Italie, États-Unis, Brésil, etc., les programmes scolaires n'imposent pas l'étude de la grammaire. « Elle est au contraire en France une obligation inéluctable. (…) Car si on liquide (…) le complément d'objet direct et le verbe transitif, on s'interdit d'accorder le participe passé[9]. Ruiner la grammaire scolaire, c'est ruiner l'orthographe française. (…) Les coupables ? Il n'y en a qu'un : l'orthographe. (…) Car ce n'était pas une mince affaire que d'imposer à un peuple une écriture aussi sophistiquée. Le mouvement favorable à une simplification radicale se fait menaçant, au début du XXe siècle. Heureusement, la grammaire scolaire est là pour rassurer (cette orthographe, on peut l'enseigner), pour justifier (l'orthographe, c'est la langue, et je le prouve). C'est bien elle, et non pas l'Académie française, qui a emporté le morceau. » (Chervel 1977 : 275-281)

Ce n'est pas ici le lieu de répéter les nombreuses critiques théoriques adressées à la grammaire scolaire depuis plusieurs décennies. Mais comment ne pas s'interroger sur le temps que lui consacrait l'école traditionnelle, au détriment d'autres activités ? Sur le type d'enseignement qu'elle suscitait généralement (apprentissage de définitions, de règles et d'exceptions aux fondements hors de portée des jeunes élèves, voire discutables) ? Et sur ses résultats effectifs (loin d'une maitrise aisée, la plupart des usagers en retiraient un sentiment paralysant d'insécurité linguistique) ?

8 – Sans compter celles de la morphologie verbale (mode, temps et personne), si l'on veut distinguer les homophones *sucré, sucrer, sucrai* et *sucrez* !

9 – En effet, « l'accord du participe exigeait la constitution d'une grammaire. Il fallait parler de verbes auxiliaires, et distinguer l'emploi avec *avoir* et l'emploi avec *être*, il fallait parler de régime direct, apprendre à le dégager correctement, et ériger en dogme scolaire la règle d'accord avec le régime direct précédant le verbe, et plusieurs autres règles. » (Chervel 1977 : 111)

Certes, bien des notions grammaticales font partie de ce qui est considéré comme un nécessaire bagage culturel. Il faut cependant se fixer des priorités. De quoi les individus ont-ils d'abord besoin ? D'être en mesure de comprendre des textes, en sachant en dégager les éléments d'information pertinents, de savoir rédiger de manière précise et claire, ou d'être à même de distinguer entre complément d'objet direct et complément circonstanciel, complément de verbe et complément de phrase, sujet apparent et sujet réel, participe présent et adjectif verbal… ?

Ce sont les réponses à ces questions qui ont animé les tentatives récentes de centrer davantage l'enseignement du français sur des pratiques sociales complexes et moins strictement formelles : compréhension, analyse et production de discours variés. On ne peut que s'en réjouir.

1.3.3. UN RETARD DANS L'ACQUISITION DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE

Le français figure parmi les langues où les apprentissages premiers sont le plus difficiles. Une enquête internationale menée dans plusieurs pays européens le met bien en évidence (Seymour *et al.* 2003, Seymour 2005). Ainsi, les enfants finlandais et grecs, dont la langue bénéficie d'une orthographe transparente, sont en mesure de lire correctement 98 % des mots qu'on leur propose en fin de première année primaire. De bons résultats (95 % de réponses correctes) sont atteints également par les élèves dont la langue première est l'allemand, l'espagnol ou l'italien. Le pourcentage tombe à 79 % chez les enfants francophones. Ceux-ci devancent cependant les anglophones, qui, dotés d'une langue à la phonographie encore plus complexe, ne lisent correctement que 34 % des mots en première primaire, 76 % en deuxième.

> **Les enfants exposés à une orthographe transparente la maitrisent au sortir de leur première année primaire, au moins en lecture, alors que ce n'est pas encore le cas des jeunes anglophones ou francophones, dont le cursus scolaire, dans les années ultérieures du primaire et même dans le secondaire, comportera encore des cours à finalité orthographique.**

Ces données concernent toutefois la lecture de mots isolés, ce qui appelle deux remarques importantes. D'abord, un tel exercice ne met nullement en jeu les accords grammaticaux, avec la double capacité dont ceux-ci supposent une mise en application appropriée : mémorisation des règles (et exceptions) et décentration des contenus pour procéder à une analyse syntaxique adéquate. Or, on vient de le voir, c'est justement là que gisent les difficultés principales de l'orthographe française. Ensuite, ce n'est pas à une telle performance fragmentée que doit aboutir l'apprentissage de l'écrit. On ne peut affirmer de quelqu'un qu'il sait lire que s'il est en mesure de comprendre des textes ; par exemple, d'y retrouver l'information pertinente pour répondre à certaines questions. Une autre enquête internationale (Lafontaine 1996 : 35), portant précisément sur la compréhension en lecture à 9 et 14 ans, classe de nouveau en première position les élèves finlandais, alors même qu'ils reçoivent le plus faible volume d'heures consacrées à l'apprentissage de la langue maternelle. Sans doute, au moins en partie, parce que l'enseignement du finnois, rapidement débarrassé des préoccupations orthographiques, peut davantage faire porter ses efforts sur les aspects fonctionnels de l'écrit, et atteindre ses objectifs à moindres frais.

> **Pendant longtemps, les maitres ont considéré l'apprentissage du latin comme un préalable à l'acquisition d'une orthographe française encore**

plus complexe que la nôtre. Mais, dans son principe, cette démarche pourrait se révéler encore d'actualité : des élèves francophones, fréquentant une école wallonne pratiquant l'immersion en néerlandais, ont appris à lire, les uns d'abord en néerlandais puis en français, et inversement pour les autres. Or, les premiers, testés ultérieurement dans leur scolarité primaire, maitrisent mieux la lecture en français que les seconds. En cause : la plus grande transparence de l'orthographe néerlandaise, qui permet aux enfants de comprendre plus facilement le principe des correspondances entre écrit et oral. D'où le titre un brin provocateur du travail de Vandersmissen (2010) : *Pourquoi les élèves francophones devraient apprendre à lire en néerlandais.*

Un retard est donc avéré dans l'apprentissage du simple décodage ; et de lointaines conséquences négatives sur la lecture intelligente, plus que probables. Certes, le retard initial peut se combler par la suite pour la plupart, mais à quel prix ? Sait-on si les élèves les plus fragiles – ceux qui font baisser les moyennes dans les grandes enquêtes internationales et manifestent les effets inégalitaires de certains systèmes d'enseignement – ne gardent pas des séquelles durables de ces débuts problématiques ?

Quoi qu'il en soit, les recherches citées ici, centrées sur la lecture, ne fournissent pas d'indications sur ce que sont les performances des enfants dans les tâches d'écriture. Sachant que la complexité orthographique dessert plus les scripteurs que les lecteurs, on doit évidemment supposer que le tableau serait plus sombre encore en écriture, pour les enfants dont la langue est associée à une orthographe opaque. Et – c'est un sujet récurrent de lamentation publique – on sait qu'ici, chez beaucoup, les difficultés et les défaillances persistent, quelle que soit la longueur des études suivies.

1.3.4. DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

Bien des élèves rencontrent des difficultés dans leur apprentissage de la lecture, mais dans des proportions différentes selon le type d'orthographe à intégrer. Lors de l'une des enquêtes internationales dont on vient d'évoquer les résultats, on demandait aux enseignants combien de leurs élèves auraient besoin d'un soutien en la matière. La proportion est de 12,7 % en Finlande, mais elle se situe autour de 20 % en Belgique francophone et en France (Lafontaine 1996 : 86).

Face à une langue écrite complexe, comme c'est le cas du français, un enfant sur cinq éprouve, en quatrième primaire, des difficultés en lecture, alors que cet enseignement occupe dans sa grille horaire des plages plus importantes que dans d'autres communautés linguistiques.

Dans certains cas, la difficulté se révèle plus grave, et on peut parler de pathologie. Les travaux statistiques qui comparent la proportion d'enfants dyslexiques selon les pays montrent que les pathologies de la lecture sont plus fréquentes chez les enfants exposés à une orthographe opaque : si la proportion de dyslexiques est estimée à 3 % chez les enfants italiens et à 5 % chez les germanophones, elle monte à 10 % aux États-Unis et au Royaume Uni, où les troubles rencontrés sont par ailleurs souvent plus sévères (Landerl *et al.* 1997, Lindgren *et al.* 1985). La littérature scientifique offre par ailleurs des descriptions de cas d'enfants bilingues atteints d'une dyslexie sévère dans une langue et présentant un développement normal ou

des troubles moins importants dans l'autre, toujours la plus transparente (Coltheart 1982, Paulesu 2001). Certains spécialistes de la question n'hésitent d'ailleurs pas à faire l'hypothèse que certains systèmes orthographiques sont en réalité pathogènes.

1.3.5. POUR LE PLUS GRAND NOMBRE ?

Comble d'ironie, l'investissement considérable en temps consacré à apprendre l'orthographe ne garantit pas à tous, loin s'en faut, la maitrise de ce code. S'il fallait s'en convaincre, la fréquentation des blogs ou des forums de discussion donne amplement à voir que la maitrise orthographique n'est pas un bien culturel partagé par tous les francophones. Est-il une formation dont tous les diplômés maitrisent l'orthographe du français ? Même les plus scolarisés d'entre nous ne peuvent tous y prétendre. Plus généralement, quel francophone oserait soutenir qu'il ne fait jamais de faute d'orthographe, n'éprouve jamais de doutes, ne doit pas recourir au dictionnaire ou s'appuyer, au moins parfois, sur les ressources de son traitement de texte ?

Contrairement à ce qu'on se plait trop souvent à répéter, le mal n'est pas seulement de notre époque. En 1830, en France, une grande majorité des instituteurs (majorité qui dépasse les 90 % dans certains groupes) ignorent l'orthographe. Toujours en France, entre 1835 et 1879, les élèves sont entre 15 et 35 % à échouer aux épreuves du brevet élémentaire, l'échec étant imputable à leur insuffisance orthographique dans 41 à 83 % des cas (Chervel 2008 : 49, 45). Plus près de nous, les lettres qu'envoient à leur famille les prisonniers de la guerre 1914-1918 illustrent aussi que la maitrise de l'orthographe était bien loin d'être générale (Frei 1929).

> **Même durant sa période la plus faste, qu'on peut situer dans la première moitié du 20e siècle, l'orthographe n'aura jamais été intégrée par tous.**

En attendant, la plupart de ceux qui n'en dominent pas les régularités – et les nombreuses irrégularités – se trouvent marginalisés dans le système social. Le français écrit opère en fait comme un critère de sélection, souvent préliminaire, distinguant une élite qui maitrise l'essentiel de sa dimension orthographique (non, pour beaucoup, sans doutes ou hésitations) des autres citoyens : aux premiers, l'accès aux diplômes et aux fonctions supérieurs, aux seconds, les filières de deuxième choix et les emplois subalternes.

Une maitrise insuffisante de l'orthographe se traduit, chez bien des personnes, par un sentiment d'insécurité linguistique : « Je ne suis pas fort en français » dit telle personne, qui s'exprime pourtant avec faconde. Écrire une simple lettre devient une épreuve. L'expression se trouve bridée. Le rapport à la langue en général est vécu sous le signe du malaise.

1.3.6. UNE BAISSE DE NIVEAU

La plainte sur la « crise de la langue » ou de l'orthographe est de toutes les époques. Il faut toujours la considérer avec prudence. Elle est formulée aussi dans les années 1980, mais cette fois, une étude sérieuse est menée pour en déterminer le fondement. Chervel et Manesse (1989), disposant des copies d'une dictée soumise à des élèves de 1873-1877, l'administrent à des élèves comparables en 1986-1987, pour constater une *hausse* importante de la maitrise orthographique dans le deuxième échantillon. En revanche, plus récemment,

deux recherches aboutissent à des constats inquiétants. Dejonghe *et al.* (1996), qui disposent des copies du certificat d'études primaires des années 1920, soumettent des élèves du même âge, en 1995, à la même dictée : il y a 2,5 fois plus de fautes dans les copies des enfants de 1995 que chez ceux de 1920 (mais les résultats de l'épreuve de rédaction sont meilleurs à la fin du 20e siècle qu'au début : le changement de cap pédagogique semble avoir produit, de ce point de vue, les effets positifs qu'on pouvait en escompter). Manesse et Cogis (2007) étudient, quant à elles, les résultats d'élèves de 2005 à la dictée des années 1870, déjà réutilisée en 1986-1987. Elles constatent que ce nouvel échantillon a, sur celui de 1986-1987, un retard d'une année et demie à deux années d'études.

> **La déploration récurrente d'une baisse des compétences orthographiques parait cette fois bien fondée.**

À quoi attribuer ces moins bons résultats ? Il ne faut pas chercher bien loin l'explication : si les jeunes d'aujourd'hui connaissent moins bien l'orthographe et la grammaire que leurs ainés, c'est d'abord parce que l'école y consacre moins de temps, pressée par d'autres priorités[10]. On l'a vu, l'enseignement de la langue française occupe actuellement une portion importante du temps scolaire. En fait, cette portion était plus considérable encore autrefois. Mais, au fil de réformes successives, l'école primaire, en particulier, a vu son temps global se rétrécir, alors que ses programmes se chargeaient de nouveaux contenus (éveil aux sciences, langues modernes, éducation aux médias, à la santé...). Le temps alloué au cours de français a subi les effets de la nécessaire compression qui résultait de ces options. Et comme – on l'a déjà évoqué – ce cours de français s'efforçait par ailleurs d'accorder désormais plus d'attention aux performances complexes de lecture et d'expression, orale et écrite, ce double changement s'est soldé par une baisse significative des performances orthographiques.

Cela suffit-il pour autant à justifier le retour en arrière réclamé par les nostalgiques d'un « bon vieux temps » embelli par l'oubli ? À le supposer, un tel retour serait-il possible dans l'école d'aujourd'hui ? Et à quel prix ? Que sacrifierait-on aux longues heures d'apprentissage et d'exercice de l'orthographe ?

> **« Il y a des choix à faire : on ne peut faire tout dans le même temps des études, déjà lourd pour les élèves. Peut-on, en effet, raisonnablement exiger que les adolescents maitrisent autant l'orthographe qu'autrefois, alors qu'ils disposent pour cet apprentissage difficile de moins de temps aujourd'hui pour la comprendre et la mémoriser, et qu'on ne cesse de charger l'école de nouvelles tâches ? » (Manesse et Cogis 2007 : 214)**

Ne serait-il pas plus sensé, et plus efficace, de prendre acte de la nocivité d'une orthographe maintenue obstinément dans sa difficulté excessive ?

10 – D'autres causes ont sans doute concouru au phénomène : entre autres, un changement de public dû à la massification de l'enseignement ; une désaffection générale, à l'école comme en dehors d'elle, pour certains savoirs et exigences sentis comme purement formels ; le développement de communications où la rapidité et la spontanéité l'emportent sur la correction et la norme…

2/ QUE PEUT-ON Y FAIRE ?

Soulignons d'abord le paradoxe de la situation actuelle. Dans notre société, aussi bien sur le plan privé que professionnel, la communication passe, bien plus qu'il y a quelques décennies, par le canal de l'écrit (le mouvement étant amplifié encore par les nouvelles techniques de communication), et davantage de personnes que par le passé devraient donc en maitriser le fonctionnement. Or, on assiste à une baisse des performances scolaires en orthographe. Plus que jamais, l'orthographe risque de devenir une norme accessible seulement à une petite classe « cultivée », et symboliquement dominante, comme l'envisageaient déjà certains conservateurs du 19e siècle ; une sorte de signe de caste. Il ne s'agit pas là d'un scénario catastrophe, qui se concrétiserait seulement dans un lointain avenir. La tendance s'observe déjà à l'heure actuelle. En France, une profession est en plein essor : celle de « coachs en orthographe », dont les clients se recrutent parmi les candidats aux concours d'entrée des grandes écoles. L'enseignement dispensé est privé, et donc payant.

Que faire si l'on ne veut pas se résigner à une telle perspective ? Différentes voies s'ouvrent devant nous ; aucune d'elles ne pouvant, à elle seule, résoudre le problème, la sagesse serait d'en retenir plusieurs simultanément.

2.1. AMÉLIORER L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE

Le grand historien de l'école André Chervel ne croit possible d'améliorer le niveau orthographique des élèves actuels qu'à deux conditions : d'une part, une réforme importante du système – nous allons y revenir – et d'autre part, un « retour à un enseignement disciplinaire de l'orthographe » (2008 : 73). Les programmes devraient accueillir l'orthographe comme une discipline à part entière, et non plus simplement comme une matière parmi d'autres dans le cours de français, voire comme un apprentissage occasionnel, au gré des besoins et des problèmes rencontrés.

Mais comment opérer un tel « retour » ? Et jusqu'où ? Est-il possible sans augmentation du temps global dont l'école dispose et sans ponction sur d'autres disciplines dont la société a jugé l'introduction nécessaire ?

Beaucoup de personnes, quand on envisage la perspective d'une réforme orthographique, déclarent : « Il ne faut pas réformer l'orthographe, il faut mieux l'enseigner. » Pour elles, on pourrait endiguer le déficit orthographique si l'école renouait avec des pratiques aujourd'hui largement révolues : enseignement explicite de l'orthographe lexicale et grammaticale, exercices systématiques, dictées quotidiennes.

On ne peut leur donner tort sur un point au moins. Pour l'intégration de l'orthographe, comme pour bien d'autres matières, il n'y a ni mystère ni miracle : il faut y revenir sans cesse, il y faut donc du temps.

Or, c'est bien là que le bât blesse. On l'a déjà dit (1.3.6), d'une part, les programmes scolaires se sont chargés de nouveaux contenus ; d'autre part, le nombre global d'heures passées à l'école est moins important aujourd'hui qu'il ne l'était encore à la moitié du 20e siècle, par exemple.

Un collectif d'enseignants, « Sauver les lettres », estime le nombre d'heures consacrées à la langue française, de l'entrée au primaire jusqu'au sortir du secondaire inférieur, dans le système scolaire de l'Hexagone, à un total de 2800 heures en 1976, pour 2000 actuellement. Et il appelle au rétablissement du volume de 1976. Même dans l'hypothèse où l'évaluation du temps à reconquérir pourrait être revue à la baisse, cette proposition se heurte toutefois à deux obstacles.

D'abord, les enseignants, les parents, les élèves, la société tout entière (parce qu'il faut bien voir que cette augmentation se répercuterait non pas seulement sur les horaires scolaires quotidiens ou sur le nombre de journées de congé, mais aussi sur le plan budgétaire) attachent-ils assez de prix à la maitrise orthographique pour souscrire sans sourciller à une telle solution ?

Ensuite, les leçons de l'histoire doivent nous garder d'une illusion : les comparaisons entre performances scolaires des 19e et 20e siècles le montrent bien, même l'enseignement « traditionnel » n'a jamais connu « l'âge d'or » rêvé, où tous les élèves auraient accédé à une maitrise satisfaisante de l'orthographe. Rappelons-le, l'école, via les épreuves d'orthographe en particulier, a longtemps exclu très tôt un bon nombre de ses élèves. Ainsi, comme on l'a déjà évoqué ci-dessus (cf. 1.3.5), en France, la dictée était responsable d'une proportion considérable des échecs à l'épreuve du brevet élémentaire. Par exemple, à la deuxième session de 1875, sur les 8860 candidats, 1739 échouent pour « faiblesse générale » ; parmi les 2472 autres échecs, liés à une insuffisance dans l'une des disciplines du programme, 79 % sont imputables à la dictée, contre à peine 6 % au calcul (Chervel 2008 : 45). Par ailleurs, la difficulté de l'orthographe et la fréquence ou l'énormité des fautes qu'elle provoquait chez beaucoup d'usagers ont été soulignées, souvent de façon plaisante, par plusieurs écrivains, depuis que le 19e siècle en a fait la norme impitoyable et l'instrument de stigmatisation sociale que l'on sait.

> **Jules Vallès, écrit, en 1886, à propos d'un responsable de la Commune de Paris : « C'est un maître de lavoir qui a la 'signature' à l'Intérieur. (...) Son style, ses redoublements de consonnes, son mépris des participes et de leur concubinage, ses coups de plume dans la queue des pluriels lui ont valu un régiment et une pièce de canon. Tous les employés qui n'ont pas filé à Versailles (...) ont peur de cet homme qui fusille ainsi l'orthographe, qui colle Noël et Chapsal au mur. Il a peut-être – qui sait ! – le même mépris de la vie humaine ! » (*L'Insurgé*, chap. XXVII)**

Quoi qu'il en soit des résultats du passé, l'école du 21e siècle ne pourra pas revenir purement et simplement aux pratiques d'il y a cinquante ou cent ans : ni les nouveaux publics, ni les nouvelles visées pédagogiques, ni l'ouverture à de nouveaux savoirs ne s'y prêteraient.

D'autres propositions pédagogiques se montrent davantage innovantes.

Depuis une vingtaine d'années, se développent ici ou là diverses pratiques prometteuses : ateliers de « négociation graphique », classement d'erreurs, activités de systématisation (Haas et Maurel 2003, Haas 2004)... Au lieu d'apprendre des règles, de tenter de les appliquer – souvent, dans de simples dictées – et de se faire corriger par le seul professeur, les élèves sont invités à discuter entre eux de leurs propres productions, à expliciter les raisons qui leur ont fait choisir telle graphie plutôt que telle autre, à comparer leurs stratégies respectives pour résoudre les problèmes rencontrés, à rechercher ensemble les formes correctes et leurs justifications... L'expérience montre des bénéfices appréciables, à commen-

cer par une remotivation des élèves, rendus plus actifs, constamment invités à réfléchir à leurs fonctionnements spontanés, à la logique des règles et à l'adéquation des premiers à la seconde.

Une des causes de la baisse de niveau enregistrée ces dernières années (voir 1.3.6) est en effet le désintérêt assez général de la culture actuelle pour les savoirs formels. On en tient un bel indice dans, par exemple, la raréfaction des manuels de savoir-vivre, ces ouvrages qui traitaient de la manière dont disposer une table, dont faire une demande en mariage, présenter ses condoléances, etc. Désintérêt chez les adultes, désintérêt chez les enfants. Et cette tendance générale n'a évidemment pas manqué de retentir sur l'enseignement de l'orthographe. Les maitres, bien placés pour savoir ce qu'en sont les difficultés et les résultats hasardeux, n'y attachent plus le même prix aujourd'hui que dans la seconde moitié du 19e siècle : ainsi, lors d'une enquête réalisée en France, 50 % des futurs enseignants du secondaire, et 30 % du primaire, sont d'avis que l'orthographe ne devrait plus être sanctionnée dans le primaire (Manesse et Cogis 2007 : 210-211).

Cela n'empêche pas l'orthographe de continuer à opérer comme critère de sélection sociale. Il s'agit donc avant tout de motiver les élèves sur un apprentissage qui demeure important socialement, bien que, cela mis à part, la fonctionnalité de la matière soit moins évidente. De nouvelles méthodes, comme la négociation graphique, semblent pouvoir répondre à cet impératif, tout en augmentant l'intelligence du plurisystème orthographique. Mais on mesure aussi les limites qu'impose à de telles pratiques leur cout en temps, surtout au début de leur mise en œuvre.

Par quelque bout qu'on prenne le problème, on aboutit donc toujours au même choix cornélien : quel autre aspect de la formation jugera-t-on moins important, au point de le sacrifier à un enseignement accru de l'orthographe, tout en sachant que les bénéfices de celui-ci demeureront limités ?

> **« (…) les élèves d'hier consacraient à la dictée le meilleur de leur temps, tenus à la baguette par des instituteurs choisis en fonction de leur rectitude orthographique. En 2012, les mômes apprennent l'anglais, font de la biologie, de la musique, réfléchissent à leur rôle de citoyens. Et les profs sont recrutés dans l'idée qu'il y a des choses au moins aussi importantes à transmettre que la maîtrise du circonflexe.**
>
> **(…) Une dictée quotidienne, génial, il faut au moins ça, tout le monde est pour. Mais problème : que va-t-on lui sacrifier ? Le sport, la musique, toutes ces choses bêtement (ré)créatives qui ont si peu à voir à l'école ? Les langues étrangères, ce qui ferait sûrement plaisir à Marine Le Pen ? Ou peut-être faut-il allonger la journée d'école, raccourcir les vacances ? Hélas, sur les choix à faire, les experts n'ont plus rien à dire. Il faut seulement faire plus dans le même temps. » (Anna Lietti, Lettre ouverte à François Hollande, *Le Temps*, 12 mai 2012)**

2.2. RECOURIR AUX OUTILS INFORMATIQUES

C'est au contraire un gain de temps que fait miroiter François de Closets, lorsqu'il affirme que « l'écriture électronique (...) marquera la fin du culte orthographique » (2009 : 45). Considérant que « la France est prisonnière d'une orthographe savante qu'elle ne peut ni simplifier ni enseigner », il propose de développer l'apprentissage du recours intelligent aux correcteurs informatiques, de sorte que les générations montantes puissent consacrer leur temps à acquérir « une meilleure connaissance du français tout en écrivant un français corrigé, donc correct » (2009 : 312).

Certes, comme en calcul, il faut apprendre à tirer le meilleur parti de l'aide technique désormais disponible, mais, comme en calcul, mieux vaut garder une compétence suffisante pour ne pas être entièrement dépendant d'une machine dont on ne disposera pas en toute occasion. Sinon, la solution préconisée ne risque-t-elle pas de reconduire le clivage actuel, en en transformant à peine les termes ? On opposerait alors, non plus ceux qui font des fautes d'orthographe et ceux qui n'en font pas (ou en font peu), mais ceux qui ne savent pas écrire correctement une fois privés de leur correcteur, et ceux qui pourront s'en dispenser.

2.3. MODIFIER LA REPRÉSENTATION DE LA NORME

Conséquence sans doute de la place importante qu'occupe à l'école l'enseignement de l'orthographe française, beaucoup de francophones ont tendance à sacraliser la norme linguistique, et à concevoir qu'en dehors de LA bonne forme, dument légitimée par les dictionnaires et les grammaires, tout le reste n'est qu'écart, erreur, faute. La langue est pourtant un domaine où règne une importante variation, que les discours et instruments normatifs reconnaissent et accueillent de plus en plus : les dictionnaires, par exemple, renouvèlent peu ou prou leur fonds à chaque édition, en accueillant néologismes, termes d'argot ou régionalismes (bien des unités étiquetées « belgicismes » et réputées jusque-là fautives ont ainsi trouvé leur place dans les dictionnaires les plus renommés).

Jusqu'au 19e siècle, les normes orthographiques accueillaient une assez large variation, une plus large variation à tout le moins qu'à l'époque actuelle. Pourtant, même maintenant, des espaces subsistent, où plusieurs façons d'écrire sont légitimes. Ainsi, en matière d'orthographe grammaticale, il arrive que la possibilité de deux analyses différentes justifie la concurrence de deux graphies : *La majorité des députés a/ont voté la loi, Passé/passée la barrière*, etc. Pour l'orthographe lexicale, la plupart des usagers savent que le choix leur est offert entre *aulne* et *aune*, *bistro* et *bistrot*, *clé* et *clef*, *cuiller* et *cuillère*, *daurade* et *dorade*, *maïeur* et *mayeur, tsigane* et *tzigane*, *yogourt* et *yoghourt,* etc. Il s'agit en fait d'un ensemble bien plus large que ce qu'on imagine habituellement : les dictionnaires publiés entre 1989 et 1997 proposent des graphies différentes, d'un ouvrage à l'autre, ou à l'intérieur du même ouvrage, pour quelque 5000 mots (Catach et Rebejkow 2001). Certes, ce nombre élevé doit beaucoup aux emprunts et aux variations concernant le trait d'union, les accents et la marque du pluriel. Il reste que ce relevé suggère à tout le moins qu'en certaines de ses zones, le système est moins rigide qu'on ne pouvait le penser.

> **L'éditeur parisien Dabo, en 1824, conserve l'orthographe *avois, connoissance, étoit, paroît, savois, pourroient*..., là où l'éditeur liégeois Desoer, en 1815, et le parisien Lebigre, en 1832, choisissent les graphies modernes avec *ai*. Le dernier opte cependant pour *amans, importans, puissans,* etc. ; et pour *emportemens, jugemens, sentimens*..., que les deux autres écrivent avec *-ts*. *Partout* et *surtout*, écrits en un ou en deux mots, départagent encore autrement les trois maisons. (Voir aussi 1.2.3.)**

Avec les rectifications orthographiques de 1990, qui touchent tant la syntaxe que le lexique, le domaine de la variation se voit étendu, puisque dans les différents pays de la francophonie du Nord, tous les promoteurs de ces rectifications préconisent l'adoption d'un principe de tolérance : ni les nouvelles ni les anciennes formes ne peuvent être considérées comme fautives, durant une période de transition dont le terme reste indéterminé. C'est aussi dans le sens d'un assouplissement des conceptions normatives que, pour notre école, les autorités ont fait figurer parmi les compétences visées au sortir du secondaire général « une connaissance critique de quelques informations relatives à la problématique des normes (par ex., prononciation standard, orthographe d'usage), des grammaires et des codes en général ; au fonctionnement et aux variétés du lexique (...) ; au fonctionnement social des discours (...) ; à l'histoire de la langue (...) » (Ministère 1999 : 16). Par un tel ajout, on peut en effet penser que les jeunes francophones infléchiront leur conception de la norme dans le sens d'une moins grande rigidité.

Les raisons ne manquent donc pas de « se faire une idée moins jusqu'auboutiste de la norme orthographique, en redonnant droit de cité à [une certaine] variation » (Jaffré 2008 : 17). Il parait toutefois fort probable que l'idée d'un élargissement des tolérances en inquiètera, voire en offusquera, plus d'un : dans ce domaine, après plus d'un siècle d'un enseignement sans distance critique, c'est la crainte de la faute infamante qui domine, et tout flottement risque dès lors d'être ressenti comme une incertitude menaçante.

Par ailleurs, seule, l'école ne peut évidemment pas grand-chose si, en dehors d'elle, la norme demeure intangible jusque dans ses points les plus arbitraires : la meilleure façon d'induire un assouplissement significatif de notre image de l'orthographe serait, à coup sûr, de faire rentrer cette dernière, comme c'est le cas pour d'autres langues, dans un mouvement constant de mise à jour périodique.

> **« Enseigner à tous l'orthographe active est devenu impossible, nous dira-t-on ? Eh bien, inspirons-nous de l'exemple de nos ancêtres (...) qui ne parvenaient pas à enseigner la lecture à partir du français. Simplifions l'orthographe et reprenons sur de nouvelles bases le problème de l'enseignement d'une écriture simplifiée, un enseignement qui serait aussi efficace que celui qui était donné il y a un siècle, mais moins coûteux en temps et en efforts. » (Chervel 2008 : 72)**

3/ QUELQUES RÉFORMES RÉALISTES

Les spécialistes en matière d'orthographe ont tous dans leurs cartons des projets de réforme. À l'heure actuelle, la plupart de ces projets ont en commun de n'envisager de changements que sur des points très limités, dont l'aménagement ne se répercute pas en chaine sur d'autres secteurs du système. Il est par ailleurs douteux qu'ils soient intégrés en même temps dans une seule et même réforme dont décideraient les autorités. Voyons en quoi consistent les principales propositions, en soulignant d'entrée de jeu qu'aucune ne remet en cause l'ensemble de l'« héritage » orthographique du français.

3.1. LES RECTIFICATIONS ORTHOGRAPHIQUES DE 1990

On ne peut se lancer dans de nouvelles réformes sans veiller d'abord à parachever la mise en œuvre effective de la dernière en date et à tirer toutes les leçons utiles de cette initiative.

Les promoteurs des changements orthographiques arrêtés en 1990 ont voulu s'entourer d'un maximum de précautions pour rendre leurs innovations acceptables aux yeux d'usagers marqués par une tradition plutôt rétive. D'où leur souci de s'assurer une légitimité institutionnelle indiscutable (voir 4.6) et de limiter leurs propositions avec la plus grande prudence : mieux valait faire réussir quelques « aménagements »[11] que d'exposer au risque d'échec une vraie « réforme », plus ambitieuse. Prudence et modestie affichées jusque dans le titre retenu : *Les rectifications de l'orthographe*.

Et pourtant, que de protestations enflammées, que de débats passionnels autour de ces modifications qui touchent moins de 800 mots, dont certains peu usités, soit en moyenne un mot toutes les deux pages (Goosse 1991 : 22) ! Pire : la prudence, qui n'a pas suffi à désarmer les opposants à toute simplification, n'a-t-elle pas en outre déçu ceux qui en étaient partisans ? Car enfin, tout changement d'habitudes profondément ancrées étant forcément couteux (qu'on se rappelle le passage à l'euro), il faut que le jeu en vaille la chandelle. Les réformateurs devraient s'en souvenir à la prochaine occasion et tenter de proposer au public des « rectifications »

— moins nombreuses et mieux ciblées, de façon à être plus faciles à identifier, à comprendre et à mémoriser ;
— portant prioritairement sur des difficultés importantes de notre orthographe, de façon à donner aux usagers l'assurance que le bénéfice sera à la hauteur de l'effort inévitable[12] ;
— formulables en termes de règles générales, plus systématiques dans leur application, de façon à éviter le maintien d'exceptions diverses, qui affaiblissent l'intelligibilité et l'efficacité des nouvelles normes, et accroissent l'insécurité de l'usager.

En somme, il s'agirait, tenant compte du vieil adage, d'embrasser moins pour mieux étreindre.

11 – C'était le terme employé par le Premier Ministre dans la demande adressée au Conseil et c'est celui que reprend Goosse (1991 : 22) dans un sous-titre on ne peut plus explicite : « Une réforme ? Non : des aménagements ». C'est donc un peu abusivement, sans doute pour les besoins de la polémique, qu'on a souvent parlé de « nouvelle orthographe ».
12 – La visée de 1990 était d'éliminer « un certain nombre d'anomalies et d'absurdités » (Goosse 1991 : 1), non d'abord de faciliter significativement la tâche du scripteur.

Quoi qu'il en soit de leur timidité, les rectifications de 1990 apportent à notre orthographe plusieurs régularisations bienvenues : nouveaux usages des accents grave (notamment, pour réduire les flottements dans les verbes en *-eler* et *-eter*) et circonflexe (supprimé sur *i* et *u*, où il n'a plus de portée phonétique), ainsi que du tréma (désormais placé sur le *u* prononcé) ; alignement de certains noms composés sur les règles des noms simples (soudure pour les uns, simplification du singulier et du pluriel pour d'autres), en vue de parer aux nombreuses variations que l'on connait entre les dictionnaires (voire, parfois, à l'intérieur du même) ; uniformisation du trait d'union dans les numéraux composés (pourquoi, auparavant, devait-on écrire *quatre-vingt-cinq*, mais *quatre cent cinq* ?)...[13] Et, sur le plan des représentations, elles ont le grand mérite de faire rentrer l'orthographe française dans le mouvement d'une mise à jour régulière, après une trop longue période de glaciation.

On ne peut donc que se réjouir de les voir, lentement mais surement, continuer leur petit bonhomme de chemin contre vents et marées ; ou indifférence. Les rectifications sont aujourd'hui mentionnées par tous les dictionnaires courants et elles ont conquis droit de cité dans plusieurs publications, spécialisées ou non ; en outre, grâce notamment au dynamisme d'associations militantes, les usagers peuvent bénéficier de l'aide de plusieurs ouvrages de présentation à visée pratique et de correcteurs informatiques adaptés. En France, elles sont citées comme orthographe de référence dans les programmes scolaires ; et, dans notre Fédération Wallonie-Bruxelles, des circulaires ministérielles ont demandé aux enseignants, d'abord (1998) d'accepter les graphies rectifiées au même titre que les traditionnelles, ensuite (2008) de les enseigner prioritairement. Reste à poursuivre, car c'est une œuvre de longue haleine, l'effort d'information du public et de formation des enseignants pour que, progressivement, les graphies rectifiées se répandent dans les usages sociaux effectifs (manuels scolaires, mais aussi textes administratifs, presse et édition...) et que, plus largement, s'estompent les oppositions de principe à tout ajustement de l'orthographe (voir 4).

Mais on ne peut en rester là. De l'aveu même d'une de leurs chevilles ouvrières (Goosse 1991), les rectifications de 1990 ont laissé subsister – d'ailleurs souvent contre l'avis du groupe d'experts qui avait préparé le travail – certaines exceptions qui compliquent leur application et freinent leur succès : dans les différentes enquêtes sur l'intégration des rectifications, les exceptions donnent lieu à une plainte récurrente ; la raison voudrait qu'on les fasse un jour rentrer dans le rang. N'en prenons que deux exemples. On a, fort heureusement, uniformisé les graphies des verbes en *-eler* et *-eter*, qui en faisaient douter plus d'un. Mais pourquoi en exclure *appeler* et *jeter* ? Certes, leur fréquence fait que leurs formes « sont les mieux stabilisées dans l'usage », mais l'argument suffit-il ? Et vaut-il pour les autres verbes de leurs familles, qu'on joint à l'exception ? Et où s'arrêtent celles-ci ? Dans la série de *appeler*, le *Journal officiel* (voir Goosse 1991 : 118) ne cite que *rappeler*, mais toutes les présentations ultérieures y ajoutent *interpeler ;* et il faut en exclure *épeler*, qui est d'une autre origine et se conjuguait déjà *j'épèle, j'épèlerai* : on devine la perplexité du scripteur moyen, généralement peu féru d'étymologie. Par ailleurs, on a voulu maintenir l'accent circonflexe sur certains *i* ou *u*, notamment pour éviter des risques d'homographie : *un fruit mûr* VS *un mur de briques*, *un homme sûr* VS *sur la table*, voire *un fruit sur*. Mais, si c'est pour éviter les confusions entre homographes – et le principe peut être discuté –, pourquoi avoir limité ce maintien au seul masculin singulier ? Comme le note Goosse (1991 : 54), l'homographie subsiste pour *des fruits murs* VS *des murs de briques*, *des poires mures* VS *des*

13 – On ne rappelle ici, sommairement, que quelques exemples. Pour un exposé plus complet et plus détaillé, voir notamment Goosse (1991), Contant (2009) et Dupriez (2009).

mures bien noires, voire *une place sure* VS *une pomme sure* : ainsi, c'est l'intelligibilité de la « règle » qui se perd et il ne reste plus qu'à mémoriser des cas qui apparaissent comme arbitraires.

Et puis, surtout, comme on l'a déjà signalé, d'autres problèmes orthographiques, souvent plus embarrassants, sont demeurés en attente. Examinons rapidement quelques chantiers déjà ouverts sur le plan scientifique et qui mériteraient d'être pris en considération sans trop tarder par les décideurs.

3.2. L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ

Puisque la difficulté orthographique majeure du français tient aux règles grammaticales de l'écrit dépourvues de correspondant oral, pourquoi ne pas commencer par celles d'entre elles qui, à la fois, posent beaucoup de problèmes aux usagers, débutants ou confirmés, et se prêteraient cependant à une meilleure rationalisation ?

À tout seigneur, tout honneur. L'accord du participe passé accapare à lui seul une grande partie de l'énergie mobilisée dans l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe ; et pour quel succès ? « Nous tenons là *le* cas emblématique des difficultés de l'orthographe française, *la* règle d'orthographe d'entre toutes les règles », écrivent Manesse et Cogis (2007 : 117). Et d'ajouter deux constats significatifs : « L'institution en a d'ailleurs retardé l'enseignement. (...) Depuis les *Instructions officielles* de 1985, la connaissance de cette règle est repoussée au collège » ; et les résultats sont loin de répondre aux attentes, puisque le seul exemple de leur dictée (*la sève que les racines avaient réunie dans le tronc*) est réussi par moins de 10 % de leurs témoins (quelque 3000 élèves, du CM2 à la 3e secondaire).

> **L'accord du participe passé suscitait déjà des plaintes, au 19e siècle. Ainsi chez ce personnage de comédie, ancien négociant tenté par la politique, mais incapable d'assurer seul la correction de ses discours : « Les participes surtout, on ne sait par quel bout les prendre… tantôt ils s'accordent, tantôt ils ne s'accordent pas… quels fichus caractères ! Quand je suis embarrassé, je fais un pâté… mais ce n'est pas de l'orthographe ! » (E. Labiche et A. Jolly, *La Grammaire,* 1867, scène 5)**
>
> **Et les choses ne se sont pas améliorées depuis : « Quand, à l'horizon du cours de français, se lève pour la première fois, nuage lourd de menaces, le participe passé conjugué avec l'auxiliaire *avoir*, l'enfant comprend que ses belles années sont à jamais enfuies et que sa vie sera désormais un combat féroce et déloyal contre des éléments acharnés à sa perte. L'apparition, dans une phrase que l'on croyait innocente, du perfide participe passé déclenche, chez l'adulte le plus coriace, une épouvante que le fil des ans n'atténuera pas. Et, bien sûr, persuadé d'avance de son indignité et de l'inutilité du combat, l'infortuné qu'un implacable destin fit naitre sur une terre francophone perd ses moyens et commet la faute. À tous les coups. » (Fr. Cavanna, *Mignonne, allons voir si la rose…*, 1989, « Du participe passé »)**

On peut certes en rire, ou en sourire, dans la fiction, mais, dans la vie réelle, ne devrait-on pas plutôt s'en inquiéter ? Et surtout y porter remède ?

Le participe passé est à la fois verbe et adjectif. Malheureusement, il ne suit tout à fait ni la logique du verbe (il varie comme un adjectif), ni celle de l'adjectif (conjugué avec *avoir*, il ne varie que quand son support – le fameux « complément d'objet direct » de la grammaire scolaire traditionnelle – le précède). Inutile de rappeler ici la complication des règles en cascade auxquelles cela a donné lieu : participe des verbes « métrologiques » (*couter, mesurer, peser, valoir...*) ; participe suivi d'un infinitif (*La chanteuse que j'ai entendue chanter*, mais *La chanson que j'ai entendu chanter ;* sans compter *fait*, et désormais *laissé*, toujours invariables dans cette position) ; participe avec le pronom *en* comme « COD » (où l'usage est particulièrement hésitant en dépit de la norme : *Ce sont vos lettres qui m'ont grisée ! Ah ! songez / Combien depuis un mois vous m'en avez écrites*, s'exclame Roxane à l'acte IV de *Cyrano de Bergerac*) ; etc.

Or, que nous montrent les pratiques effectives, écrites comme orales ? Que bien des personnes – parfois des personnalités en vue dans le monde politique ou culturel – n'accordent pas le participe passé, lorsqu'il forme avec *avoir* un temps composé. Pourquoi ? Parce que, né adjectif, il est devenu, dans ces cas-là, de plus en plus résolument verbal : *J'ai mangé une pomme* commute avec *Je mange, je mangeais, je mangerai... une pomme* ; et *J'ai serré mes bras* est désormais syntaxiquement bien différent de *J'ai la gorge serrée*. En toute logique grammaticale, c'est donc l'usage du non-accord qui a raison : il n'y a pas lieu de faire varier un élément verbal comme un adjectif (ou presque). Cette invariation du participe conjugué avec *avoir*, qui se fonde sur le sentiment linguistique profond, et légitime, des usagers, donnons-lui enfin droit de cité au lieu de continuer à la sanctionner comme fautive. C'est d'ailleurs ce que demandait, dès 1900, un arrêté du ministre français de l'Éducation Georges Leygues : l'appliquer aujourd'hui ne serait pas pécher par précipitation inconsidérée !

Le cas du participe passé employé avec *être* s'avère malheureusement plus complexe ; et, du coup, moins évidente la rationalisation simplificatrice qu'on pourrait y apporter. Considérons les deux exemples suivants :

Marie est plus morte que vive ;
Marie s'est acheté quelques gâteries.

Dans le premier cas, *est* a valeur de copule ; le participe *morte* est l'attribut du sujet *Marie*, et s'accorde avec ce sujet, tout comme d'ailleurs l'adjectif *vive.*

Dans le deuxième exemple, *est* fonctionne comme auxiliaire, pour former avec le participe un temps composé du verbe *acheter* (on peut faire commuter *s'est acheté* avec *s'achète, s'achètera, s'acheta,* etc.). Pour déterminer comment écrire ce participe, la norme actuelle veut qu'on identifie son donneur d'accord éventuel – le « COD » *gâteries*, comme dans *Marie a acheté pour elle quelques gâteries* – et qu'on le localise par rapport au participe.

On le voit, les différences syntaxiques sont considérables ; et l'on peut se demander s'il est bien judicieux de leur appliquer un traitement identique.

Entre la généralisation de l'accord avec le sujet, comme dans le premier exemple, et l'invariation de certains pronominaux, qu'on continuerait ainsi à aligner sur la – nouvelle –

règle du participe passé conjugué avec *avoir*, la logique grammaticale permet donc d'hésiter. Mais l'usage, lui, semble bien avoir tranché : nombreux, en effet, sont, à l'écrit comme à l'oral, les exemples comme *La ministre s'est demandée si…, Je me suis rendue compte que…, Les réunions pour ajuster la direction se sont succédées, La maire PS s'est aliénée les Verts, Je me suis appropriée des mots qui n'étaient pas les miens* (tous extraits du *Monde*) ; *Cette jeune femme s'est permise de critiquer publiquement ses propos* (*Le Nouvel Observateur*) ou *Elle s'est mise dans la tête que…* (Laurent Terzieff jouant un ministre dans le téléfilm *La Vénitienne*, de Saara Saarela) ; et plutôt rares, à l'inverse, ceux comme *Les derniers à s'en être plaint, La municipalité de Lille s'est emparé de cette affaire* (*Le Monde*) ou *Les gâteries que Marie s'est acheté*. Comme si la conscience linguistique des usagers avait progressivement élaboré une chaine continue entre nos deux exemples de départ, au bénéfice du premier, en passant par des cas intermédiaires tels que *Les fruits se sont bien vendus cet été* (« passif » où le sujet est légitimement le support sémantique du participe : *Qu'est-ce qui a été vendu ? – Les fruits*), *Marie s'est abstenue de parler* (formule où *se* est « inanalysable » et ne peut prétendre diriger l'accord), voire *Marie s'est blessée* ou *Pierre et Paul se sont injuriés* (« réfléchi » ou « réciproque », où le COD donneur d'accord renvoie au sujet).

Sur 693 personnes interrogées en Suisse romande, 70 % sont d'avis qu'« une simplification de l'accord du participe passé est aujourd'hui nécessaire.» Mais c'est surtout du côté des participes passés employés avec *être* qu'elles aspirent à une rationalisation (Matthey 2006).

Dans une enquête réalisée en 2002, pour le réseau OPALE, auprès de 230 étudiants entrant en Faculté de Philosophie et Lettres à Namur, 61 à 72 % d'entre eux accordent le participe passé avec le sujet dans :
1. Les deux familles se sont livré_ une guerre cruelle et longue ;
2. Ils s'étaient juré_ de vaincre ou de périr ;
3. Elle s'est permis_ de demander des explications détaillées.
Et ce résultat n'est pas propre à la Belgique francophone. Les mêmes questions sont posées par Violi (2009) à des élèves du secondaire supérieur en Suisse romande : ils accordent avec le sujet dans 57 à 60 % des cas.

Sur les 690 enseignants québécois qui répondent au questionnaire de Simard (1994), 78 % se prononcent en faveur d'un accord systématique avec le sujet des participes passés employés avec *être.* Il en va de même pour 69 % des 179 enseignants romands de Mateille (2008), pour 60 à 72 % des 1738 enseignants et futurs enseignants interrogés dans six pays francophones par le Groupe RO (2011, 2012f), comme pour 57 % des 296 témoins de l'enquête réalisée par Dister et Moreau (2012).

De surcroit, *Le bon usage* (§ 952, Hist.) nous rappelle qu'il n'y a rien là d'un laisser-aller contemporain : au contraire, pour les pronominaux, l'accord du participe passé avec le sujet était très fréquent, sinon majoritaire, du Moyen Âge au 18e siècle. Devant la persistance significative de cet usage séculaire, la conclusion lui semble aller de soi : « Nous faisons nôtre le souhait de Hanse (…) que, conformément à la logique, à l'histoire de la langue et à certaines tendances de l'usage actuel, on (…) puisse accorder le participe avec le sujet, puisqu'il est conjugué avec *être* » (Grevisse et Goosse, 2007 : § 953, b, 1°).

André Goosse après Joseph Hanse : nous voici en bonne compagnie !

Le débat sur l'accord du participe passé est aussi ancien que la règle codifiée par Clément Marot en 1538. Il a été repris et étoffé par plusieurs études récentes (Legros 2003, 2013 ; Wilmet 2009 ; Gruaz 2012). Contraindrons-nous encore longtemps les scripteurs du 21e siècle à répéter en vain les lamentations de Labiche et Jolly ou de Cavanna ?

3.3. LES PLURIELS EN *-X* (ET, PLUS LARGEMENT, LE *-X* FINAL)

Au palmarès des difficultés de l'orthographe française, les pluriels en *-x* n'ont pas grand-chose à envier aux règles d'accord du participe passé ; ils sont même bien plus arbitraires qu'elles ! On sait en effet, depuis longtemps, qu'ils procèdent, en dehors de toute justification linguistique, d'une vieille erreur de lecture, maintenue envers et contre tout à travers les siècles. Comme on l'a déjà expliqué plus haut (voir 1.2.2), au Moyen Âge , les copistes avaient pris l'habitude de représenter la finale *-us* par un signe qui ressemblait à un *x* (ou à un *χ* grec) : ils écrivaient donc quelque chose comme *des chevaχ* pour ce qui avait été *des chevals*, puis *des chevaus ;* plus tard, on y a lu un *x*, et on y a rajouté un *u* (et même, à la Renaissance, un *l*, de sorte que, dans *chevaulx*, le *l* de l'étymon était noté trois fois). Et le mal frappe désormais le pluriel des mots en *-al, -au, -eau, -eu, -ou*… Mais, comme trop souvent, pas de façon systématique : *des chevaux* VS *des landaus*, *des cheveux* VS *des pneus*, *des choux* VS *des clous*…

Dans cet ensemble, la série des pluriels en *-oux* est incontestablement la plus célèbre. Incapables de lui donner quelque sens que ce soit, les enfants en sont réduits à la transformer en comptine pour tenter de la mémoriser : *Viens, mon chou, mon bijou*… Aujourd'hui, on peut même en entendre une version chantée en tango sur YouTube ! Mais, ici non plus, « l'air ne fait pas la chanson », et ce sont les paroles qu'il faudrait changer définitivement pour rétablir dans sa simplicité la règle générale du pluriel nominal en *-s* : *des chous, des bijous, des hibous*… comme *des clous* ou *des fous* ; et aussi, bien entendu, *des chevaus, des cheveus,* etc. On n'y gagnerait pas seulement en facilité, mais encore en raison.

> **« L'*x* des sept pluriels en *-oux* (…) n'est qu'un grigri ridicule, fantaisie abréviative pour *-us* au Moyen Âge, dont la conservation depuis dix siècles tient du miracle de Lourdes. (…) On dresse nos enfants à adorer ces bêtises, au point qu'ils en demeurent tout rassotés comme Thomas Diafoirus. Il est temps, grand temps, de ravaler ces façades, de dégager les lignes élégantes de l'architecture d'ensemble, de rejeter ces superstitions d'un autre âge pour une religion plus raisonnable. » (Catach 1989 : § Bijoux (de la couronne))**

On devrait même aller plus loin. Ce n'est pas seulement comme marque de pluriel nominal que *-x* est anormal ; il l'est tout autant comme désinence verbale : *je/tu peux, je/tu vaux* (et composés), *je/tu veux*. Comme il s'agit de la même erreur historique, elle est passible de la même correction : *je/tu peus, vaus, veus* etc., avec rétablissement du *-s* qui caractérise la deuxième personne du singulier de tous les verbes[14] et la première de bon nombre d'entre eux.

14 – À l'exception, à l'impératif, des formes en *-e (aie, chante, cueille, mange, trouve…)* et de *va*. Mais la logique d'ensemble ne voudrait-elle pas que, comme le font spontanément tant d'usagers, on y rajoute le *-s* caractéristique, d'ailleurs déjà présent dans des tournures comme *manges-en ou vas-y ?*

Mais les effets de la mauvaise lecture du « *x* » final médiéval ne se limitent pas au cadre grammatical. Ils affectent aussi l'orthographe lexicale : *doux, époux* ; *dangereux, généreux, verbeux*… Or, dans tous ces mots, qui sont nombreux, le féminin et les dérivés éventuels attestent bien à l'oral la présence d'un /s/ : *douce, douceur* ; *dangereuse, dangereusement, dangerosité*… Il serait donc plus cohérent de rétablir les anciens masculins en *-s* (*dous, épous* ; *dangereus, généreus, verbeus*…), où, comme dans tant d'autres cas, la consonne finale muette pourrait faire sens pour l'usager : elle prendrait une valeur sémiographique identifiable, sorte de pierre d'attente pour les dérivés.

Ainsi, de proche en proche, c'est l'ensemble des *x* finaux non prononcés comme tels (VS *anthrax, box* ou *index*) que l'on est amené à réexaminer. Et l'on constate que, même lorsque la finale *-us* n'est pas en cause (comme dans *choix* ou *paix*), les dérivés (*choisir, paisible*) rejoignent les anciennes graphies en *-s*. D'où la proposition de Gruaz (2009b) de remplacer par *-s* tout *-x* final muet, à l'exception de *crucifix* et de *flux* (dont les dérivés ne se forment pas sur une base terminée par /s/ : *crucifixion* et *fluxion*).

Le dossier est suffisamment instruit pour qu'on ne puisse plus ignorer ni le problème récurrent ni les solutions, à différents degrés, qui sont à portée de main.

3.4. LES CONSONNES DOUBLES

Au-delà du cadre proprement grammatical, des enquêtes menées à tous les niveaux de l'enseignement dans les années 1960 ont montré que les consonnes doubles non prononcées comme telles constituent une des plus grandes sources d'erreurs en français : elles sont impliquées dans 28 à 56 % des fautes orthographiques (Beslais 1965). Pourquoi devait-on écrire, jusqu'en 1990, *je gèle* et *j'achète*, mais *je chancelle* et *j'étiquette* ; et aujourd'hui encore (outre les exemples cités en 1.2.2), *modèle, diète, arbalète, secrète, partisane*…, mais *aquarelle, dette, étiquette, nette, paysanne*… ?

Comme pour l'accord du participe passé, la dénonciation du problème et la suggestion de solutions plus ou moins radicales sont aussi anciennes que la fixation de la norme. Ainsi, dès 1694, l'année même de la publication du premier dictionnaire de l'Académie, l'un des membres les plus compétents de l'illustre Compagnie, « l'abé Dangeau », comme il signait lui-même, proposait, dans une *Lettre sur l'ortografe*, de simplifier toutes les consonnes doubles qui « se prononcent come s'il n'y en avoit qu'une ; par èxemple, j'ècris *aprandre, abatu, ocasion, adoner, afaire, èfacer* (…) »[15].

Depuis lors, presque tous les autres érudits qui se sont préoccupés de réforme orthographique se sont déclarés, eux aussi, en faveur d'une rationalisation de ce secteur en particulier. En 1975, l'Académie adoptait le principe, mais en restait au stade des intentions. Comme nous l'avons vu déjà, les rectifications de 1990 ont mis de l'ordre dans le maquis des verbes en *-eler* et *-eter*. Elles ont en outre, mais avec leur prudence de Sioux, simplifié, au rayon des « anomalies diverses », les consonnes doubles dans une douzaine de mots en *-olle, -elier* ou *-etier*, et recommandé « aux lexicographes et aux créateurs de néologismes » de préférer

15 – On peut juger à ce bref extrait de la cohérence et de l'audace des positions du brave « abé », qui voulait aussi remplacer *en* par *an*, réserver l'accent circonflexe aux seules voyelles longues ou supprimer, comme les Espagnols et les Italiens, les consonnes qui n'avaient plus de valeur qu'étymologique. Que n'a-t-il été entendu !

les formations en *-oter* plutôt qu'en *-otter*, etc. (Goosse, 1991 : 75 et 85-86). Ce sont là de premiers progrès, indéniables, mais qui devraient en appeler d'autres.

Rationaliser l'usage des consonnes doubles est cependant une tâche plus complexe qu'il pourrait paraitre à première vue. L'analyse, même schématique, doit distinguer au moins trois types de cas.

— Dans certains mots, on aurait bien du mal à trouver un substitut à la consonne double, soit que celle-ci se prononce autrement que la simple (comparez *fille, poisson* ou *succès* avec *file, poison* ou *sucer*), soit qu'elle marque la nasalisation de la voyelle précédente[16] (*emmener, enneiger, ennuyer…* ; voir 1.2.2). Personne n'envisage sérieusement de réformer de tels cas.

— Dans d'autres mots, au contraire, le redoublement graphique n'a pas d'incidence sur la valeur de la consonne prononcée, ni sur celle de la voyelle qui précède : au début des mots *appliquer, apporter* ou *approcher*, on a la même séquence /ap/ que dans *apaiser ; sonne* rime avec *téléphone ; sotte* avec *azote*[17]… C'est évidemment la cible privilégiée des réformateurs, de l' « abé » Dangeau à André Chervel, qui propose que « les consonnes ne [soient] jamais doublées, sauf dans les cas où le doublement est indispensable à la représentation phonétique du mot (*terre, passer,* etc.) » et ajoute que cette simplification rapprocherait le français de l'espagnol, du portugais, du roumain, mais aussi de l'anglais (2008 : 75-76).

— Entre ces deux cas extrêmes, figurent ceux où la consonne double se prononce simple, mais indique en outre que le *e* qui la précède équivaut à /ɛ/ (*chienne, dette, gemme, steppe, vignette…*) ou à /a/ (*femme, évidemment, fréquemment,* etc.). Ici, on pourrait simplifier la consonne, mais au prix d'un aménagement de la voyelle précédente : par l'ajout d'un accent au *e* dans *chiène, dète, stèpe*, etc. (sur le modèle de ce que les rectifications de 1990 ont généralisé pour les verbes en *-eler* ou *-eter*) ; en lui substituant un *a* dans *fame, évidament, fréquament*, etc.

Cet exemple, avec les différentes hypothèses qu'il ouvre, le montre bien : une réforme orthographique ne s'improvise pas. Chacune des possibilités doit d'abord faire l'objet d'un examen approfondi, qui détermine l'impact des nouvelles règles sur l'ensemble du lexique et évalue les difficultés éventuelles (en particulier, les risques de confusions) qui en résulteraient. D'où l'intérêt d'études exploratoires comme celles de l'équipe de Gruaz (2009a, 2010), qui tentent de fractionner le problème par souci de rigueur méthodique. La première se limite aux féminins et aux dérivés, et propose de ne plus y doubler la consonne finale du masculin, à l'exclusion des cas où cette consonne est précédée de *e* : *paysane*, *valaisane* ou *bretone* comme *partisane, persane* ou *mormone* ; *paysanat* comme *artisanat* et *patronat* ; *banir* ou *cristaliser* comme *planifier* ou *signaliser* ; et bien entendu – c'était un comble ! – *enrubanner* comme *rubaner*. La seconde envisage toutes les consonnes doubles après *e* (y compris dans les féminins et les dérivés provisoirement écartés dans la précédente), et choisit une nouvelle fois la graphie simple, le *e* qui précède la consonne étant enrichi d'un accent (*abération, biénale, éfiler* ; *chiène, dète, stèpe,* etc.).

16 – Le problème général de la notation de cette voyelle, qui a été discuté par certains au cours des siècles (*en* ou *an* ?), n'est pas en cause ici : de toute façon, il faudrait deux consonnes nasales.

17 – Le contraste entre les timbres fermé et ouvert de la voyelle notée par *o* n'est donc pas nécessairement associé au fait que celle-ci soit suivie d'une consonne simple ou double : comparez *aphone* et *téléphone*, *rode* et *ode*, *chrome* et *astronome*, etc.

Toute modification des normes suppose ensuite que les autorités (voir 4.6) se déterminent par rapport à l'ampleur de la réforme qu'elles pensent à la fois utile, bénéfique, mais aussi acceptable par la société : veut-on prioritairement des règles simples, systématiques, formulées de manière générale, mais qui affecteront des pans entiers du lexique écrit, et bouleverseront sensiblement les habitudes ? Ou bien n'est-on disposé pour l'heure qu'à des aménagements de moindre ampleur, parce qu'on estime la société peu favorable à des changements radicaux ? Mais alors, en ne voulant fâcher personne, ne risque-t-on pas de se mettre tout le monde à dos, antiréformistes comme proréformistes ? Les enseignants et futurs enseignants interrogés par le Groupe RO (2011, 2012f) sont de 44 à 72 %, selon les terrains d'enquête, à se prononcer en faveur d'une réduction des consonnes doubles. Parce que cette enquête s'assignait des objectifs plus généraux, la question à laquelle ils répondaient ne distinguait toutefois pas les différents scénarios concevables. Mais d'autres travaux de type sociolinguistique, plus pointus, pourraient éclairer la prise de décision en la matière.

3.5. LES LETTRES « GRECQUES »

Sans remonter plusieurs siècles en arrière (dès 1618, Jean Godard publie un plaidoyer en faveur de l'abandon du *ph* au profit du *f* !), on peut noter que l'idée d'évacuer de l'orthographe française les lettres dites grecques figure dans les propositions réformatrices de bien des linguistes.

> **Ronsard, en 1623, écrit [nous transcrivons] : « Et bien que [Meigret] n'ait totalement raclé la lettre grecque *Y*, comme il devait, je me suis hasardé de l'effacer, ne la laissant servir sinon aux propres noms grecs, comme en Tethys, Thyeste, Hippolyte, Ulysse, afin qu'en les voyant, de prime face, on connaisse quels ils sont et de quel pays nouvellement venus vers nous : non pas en ces vocables, *abisme, cigne, Nimphe, lire, sire* [...], lesquels sont déjà reçus entre nous pour français, sans les marquer de cet épouvantable crochet de *y*. » (éd. de 1857 : 15)**

Ces lettres étymologiques, qui ne transcrivent pas des sons spécifiques, n'ont pas l'ancienneté dont on les pare souvent. C'est la Renaissance qui les introduit avec ses emprunts massifs au grec pour la formation de mots savants. Au 17e siècle, deux pièces de Molière s'intitulent toutefois toujours *Le Misantrope* ou *Psiché*. Et en cette matière, la position de l'Académie française a été marquée de diverses fluctuations d'une édition à l'autre de son dictionnaire.

> **Dans la première édition de son dictionnaire (1694), l'Académie, sans se préoccuper d'étymologie, écrit *cristal, cristalliser, cristallin*... Dans la troisième (1740), elle note *absynthe, chymie* (et ses dérivés), *yvroie* ; elle écrit aussi *déthrôner, paschal, patriarchal, phlegme, phlegmatique, scholarité, scholastique, scholie*... La quatrième édition (1762) renonce au *y* dans *absinthe, chimie* (et ses dérivés), *ivraie*... ; et adopte *détrôner, pascal, patriarcal, flegme, flegmatique, scolarité, scolastique, scolie*... Dans sa sixième édition (1835), l'Académie écrit néanmoins *aphthe, diphthongue, phthisie, rhythme* et *synecdoche*. « Cet essai malheureux, qui partait d'un principe contraire au génie de notre langue, fut généralement réprouvé, et ne servit qu'à mieux démontrer la tendance de**

> **l'écriture française, du moins pour les mots usuels, à se rapprocher des formes de notre ancienne langue, antipathique à l'appareil scientifique des *ph* et des *th*. » (Firmin Didot 1868 : 15 et 21-22)**

Les lettres grecques sont certes à l'origine d'un nombre moindre de fautes orthographiques que les doubles consonnes ou l'accent circonflexe, mais elles se classent néanmoins parmi les quatre causes d'erreurs les plus fréquentes aux épreuves françaises du certificat d'études primaires, du baccalauréat, et dans les copies de propédeutique (Beslais 1965).

La proposition a récemment refait surface sous la plume d'André Chervel (2007 : 249 ; 2008 : 77). Celui-ci souligne le bénéfice qu'il y aurait, outre une évidente simplification, à manifester ainsi l'apparentement du français aux autres langues romanes – italien, espagnol, portugais, roumain –, qui les ont abandonnées lors de leur grande modernisation aux 17e et 18e siècles.

En ce cas, comme dans les précédents, un changement de normes ne concernerait qu'un secteur très précisément délimité de l'orthographe. Les modifications pourraient se formuler très simplement. C'est toute l'économie générale du système qui y gagnerait, puisque, par exemple, on pourrait désormais avoir des règles telles que « Pour transcrire le son /i/, on utilise la lettre *i* (et seulement cette lettre) ; pour transcrire /f/, on recourt à *f* (et seulement à cette lettre) », etc. On tendrait donc ainsi vers davantage de biunivocité (voir 1.2.1).

Cette proposition, si judicieuse qu'elle soit, risque toutefois de se heurter à des oppositions passionnées, tant les francophones ont tendance à associer marques historiques (même, parfois, fausses : se rappeler le célèbre *nénuphar* !) et patrimoine culturel (voir 4.2.1). Du moins, les francophones du Nord : dans l'enquête du Groupe RO (2011, 2012f), ils sont minoritaires (seulement environ un sur trois) à souhaiter une réforme portant sur ces lettres, alors que c'est une majorité, en Algérie et au Maroc, qui y est favorable. Mais ne devrait-on pas se soucier aussi de la dimension internationale du français ?

Certes, l'orthographe française comporte bien d'autres zones d'ombre : les noms composés, dont les rectifications de 1990 n'ont traité qu'une partie (Dister, Lenoble-Pinson et Van Raemdonck 2009) ; les finales *-ant*/*-ent*, qui sont notamment liées à la distinction grammaticale entre participe présent et adjectif verbal (*En précédant mon voisin* VS *Mon voisin précédent*), mais la débordent largement (Legros, Moreau et Petit 2009) ; le traitement de la consonne finale du radical de certains verbes, tantôt omise (*j'absous, il absout ; je peins, il peint ; je mens, il ment*…), tantôt maintenue, quoique muette, au point d'évincer parfois le *-t* de la troisième personne du singulier (*je couds, il coud ; je pends, il pend ; je vêts, il vêt ; je convaincs, il convainc*…), etc. Mais les problèmes y sont plus complexes ; et Rome ne s'est pas faite en un jour : les dossiers les plus mûrs suffisent à notre horizon.

Les quelques réformes évoquées ci-dessus ont été souhaitées depuis longtemps par des linguistes ou des pédagogues compétents et elles peuvent s'appuyer aujourd'hui sur plusieurs études scientifiques récentes. Elles auraient le double mérite de régler des problèmes pratiques importants et de modifier notre rapport général à l'orthographe, en nous faisant reprendre conscience de ce que celle-ci est fondamentalement : un instrument au service des usagers, qui doit être régulièrement vérifié pour demeurer aussi fonctionnel et aussi

efficace que possible. Et, comme on a pu le voir, elles se réclament de la logique grammaticale et de la cohérence d'ensemble de notre système linguistique, fort loin de l'épouvantail du tout phonétique dont certains aiment à nous menacer, qui romprait tous les liens historiques et priverait notre orthographe de sa précieuse valeur sémiographique, favorisant ainsi un scripteur ignorant, barbare, au détriment du lecteur lettré.

Les rectifications de 1990 ont rouvert, disions-nous, la voie du nécessaire *aggiornamento* périodique. Mais un tel mouvement doit être continu : « Cette petite opération de chirurgie esthétique doit se faire une fois par génération. Rendez-vous pour 2020 », écrit André Goosse (1991 : 89), que nul ne soupçonnera d'être une tête brulée. Si nous ne voulons pas rater ce rendez-vous, il est temps de nous y préparer. Par exemple, en soumettant ces propositions de réformes à l'arbitrage d'une concertation internationale des institutions compétentes et des acteurs sociaux les plus directement intéressés.

4/ LES RÉSISTANCES

Dans différentes enquêtes réalisées au cours de la décennie écoulée (Dister et Moreau 2012 ; Groupe RO 2011, 2012c ; Simard 1994), une majorité des personnes interrogées se prononcent en faveur d'une réforme de l'orthographe française. Quand on leur demande de justifier leur position, leurs réponses s'alimentent pour l'essentiel aux contenus exposés dans la première partie de cette brochure. Les opposants, bien que minoritaires, représentent cependant toujours une proportion importante des échantillons. Ignoreraient-ils ces contenus ou y resteraient-ils indifférents ? De quelle matière sont tissées leurs objections ?

Leurs arguments n'ont rien de spécifique aux situations francophones : ainsi, c'est au même fonds de justifications que puisent les adversaires d'une réforme orthographique de l'allemand (Ball 1999) ou de l'espagnol (Llamas Pombo 2013). Qu'ils correspondent à ce que les personnes pensent effectivement, ou soient invoqués pour masquer une certaine résistance à tout changement, ils sont, dans la plupart des cas, inspirés par des craintes de différents ordres.

4.1. LA CRAINTE D'UNE RÉFORME RADICALE

Un sondage IFOP réalisé en 2009 sur un échantillon représentatif de la population française éclaire certaines des oppositions. Il produit en effet des résultats contrastés selon la question posée : la première, « Êtes-vous favorable ou opposé à une réforme de simplification de l'orthographe ? », attire seulement 43 % de réponses favorables, mais c'est une majorité de 76 % qui, à une deuxième question, estime opportun de « retoucher l'orthographe pour en supprimer quelques bizarreries et absurdités ». Autrement dit, une proportion importante des citoyens rejette l'idée d'une réforme, parce qu'elle l'assimile a priori à un bouleversement.

Les oppositions de principe sont nettement moindres lorsqu'il est question d'un changement de plus faible amplitude. Bien entendu, cela ne signifie pas encore que tout le monde s'accorderait sur ce que sont concrètement les bizarreries ou les absurdités. L'expérience de 1990 a d'ailleurs montré que, dans les faits, des « rectifications » limitées n'entrainent pas nécessairement une adhésion générale et enthousiaste…

En tout état de cause, les spécialistes de l'orthographe, on l'a vu dans la troisième partie, ne conçoivent de réforme que sur des points très limités et bien circonscrits. Les nouvelles normes dont ils préconisent l'adoption ne doteraient pas les écrits d'allures très différentes de celles que nous connaissons. On serait loin, vraiment très loin, d'une orthographe phonétique.

> **Nombre d'articles de presse, nombre de commentaires sur les forums de discussion caricaturent volontiers la situation qui résulterait d'une réforme, en adoptant une orthographe phonétique (*Komant alé vou ?*). De même suffit-il de mentionner la possibilité d'une réforme pour que certains s'insurgent : « Non au langage SMS ! » Pourtant, ce n'est vraiment pas un changement de cet ordre qu'envisagent les spécialistes de la question.**

4.2. LA CRAINTE D'UNE DÉPERDITION CULTURELLE

4.2.1. LA PERTE DES MARQUES ÉTYMOLOGIQUES

La hantise d'un abandon des marques étymologiques est omniprésente dans les justifications des antiréformistes, sous la plume de qui abondent les expressions « notre histoire », « nos racines », « notre patrimoine », « notre culture », etc.

Pourtant, on l'a vu en 1.2.2, la cohérence du marquage étymologique est bien souvent prise en défaut. Le lien entre le mot actuel et celui dont il est issu participe souvent de l'aléatoire.

On peut par ailleurs s'interroger sur l'apport réel de ces marques au savoir des citoyens. Quand ils identifient le mot grec ou latin dont l'actuel provient (et c'est loin d'être toujours le cas), à quoi cette connaissance leur sert-elle dans leur utilisation de la langue ? Culture générale, dira-t-on. Mais il relève aussi de la culture générale de savoir que nombre de nos mots nous viennent :

— de l'italien (16,6 % des emprunts, selon l'estimation d'Henriette Walter 1997) : *ambassadrice, arpège, artiste, balcon, bagatelle, banque, bataillon, bémol, cantatrice, caporal, coupole, dessin, dôme, fugue, galerie, gouache, sentinelle, soldat,* etc. ;

— du francique (13 %) : *bâtir, bleu, cresson, épier, échanson, gars, fief, frais, framboise, fauteuil, galoper, guêpe, guère, guérir, guerre, hêtre…* ;

— de l'arabe (5 %) : *abricot, alchimie, alcool, algèbre, amiral, ambre, azimut, chiffre, gazelle, hasard, jupe, magasin, sucre, zénith, zéro*, etc. ;

— des dialectes gallo-romans, des langues celtiques, du néerlandais, de l'espagnol, de l'allemand, du persan, etc., l'apport de chacune de ces langues ne représentant qu'un très petit pourcentage, mais l'ensemble totalisant environ un quart des emprunts.

Les marques étymologiques sont en effet partielles, voire partiales : mis à part les emprunts récents à l'anglais, elles ne prennent en compte que les éventuelles origines latines et grecques des mots, et peuvent donc induire la conception erronée que le français ne doit ce qu'il est, fondamentalement, qu'à ces deux langues. C'est faire l'impasse sur l'apport important, dans la constitution du français actuel, de bien d'autres langues, dont aucun marquage orthographique ne signale la contribution. Le temps regagné sur l'enseignement de l'orthographe ne pourrait-il pas servir plutôt, de manière plus féconde pour la culture générale, à montrer que le français, comme d'ailleurs toutes les langues, résulte de processus de métissage, différents selon les époques et les courants d'influence dominants ?

Observe-t-on par ailleurs un déficit culturel chez les Italiens, les Espagnols, ou les Portugais, qui pratiquent des langues dont l'orthographe a renoncé aux lettres dites grecques *chl, chr, ph, rh, th, y,* lors de diverses réformes entreprises du 17e siècle au premier quart du 19e ?

Au demeurant, dans aucune des propositions de réforme envisagées ci-dessus, insistons-y, il n'est jamais question d'une élimination de tous les marquages étymologiques, d'une écriture qui réduirait nos actuels *pain, peint, pin,* par exemple, à une seule et même unité écrite : ici, le souvenir étymologique garde encore une fonctionnalité sémiographique en distinguant des homophones et en constituant des familles de mots (*pain, panade, paner, panier, panifier* VS *pin, pinasse, pineau, pinède, pineraie*).

> **Charles Pinot Duclos, membre de l'Académie française, écrit en 1754 (orthographe originale) : « Le préjugé des étimologies est bien fort, puisqu'il fait regarder come un avantage ce qui est un véritable défaut ; car enfin les caractères n'ont été inventés que pour représenter les sons. C'étoit l'usage qu'en faisoient nos anciens : quand le respect pour eux nous fait croire que nous les imitons, nous faisons précisément le contraire de ce qu'ils faisoient. Ils peignoient leurs sons : si un mot ut alors été composé d'autres sons qu'il ne l'étoit, ils auroient employé d'autres caractères. » In Firmin Didot (1868) : 147.**

4.2.2. LA BEAUTÉ, LE CHARME DE LA LANGUE

Dans l'argumentaire des opposants à une réforme, on trouve fréquemment l'idée que c'est, notamment, dans son orthographe que le français puiserait son charme, sa beauté, sa richesse, sa subtilité, etc. Modifier les normes orthographiques reviendrait donc à compromettre les qualités esthétiques de la langue.

Formulé ainsi, ou dans des termes analogues, l'argument souffre de deux défauts : il illustre l'assimilation de l'orthographe à la langue (voir 1.1) et il absolutise un jugement esthétique qui, par nature, ne peut être que relatif.

Tentons de déjouer par un exemple le piège de la confusion fréquente entre orthographe et langue. Dans son *Nicomède*, publié en 1651, Pierre Corneille écrit :

Ie ſçais[18] *que les Romains qui l'auoient en oſtage*
L'ont enfin renuoyé pour vn plus digne ouurage.

Ce texte serait aujourd'hui autrement orthographié :

Je sais que les Romains qui l'avaient en otage
L'ont enfin renvoyé pour un plus digne ouvrage.

Les normes de transcription sont différentes, mais la lecture à voix haute produit dans les deux cas la même phrase, dotée de la même signification : qu'on les trouve belles ou non, la langue demeure donc identique, alors que l'orthographe a évolué sensiblement. Rien n'interdit, certes, de porter des jugements esthétiques sur l'orthographe ou sur la langue, mais il faut au moins savoir qu'il s'agit d'objets distincts ; et que ni l'une ni l'autre ne peut se confondre avec les réalités évoquées. Apollinaire – un poète – n'écrivait-il pas : « Ce n'est

18 – Cette lettre *ſ*, qui ressemble à notre *f*, s'appelle s *long*. Elle n'a pas une autre valeur que le *s*, qui l'a concurrencée, d'abord dans certaines positions du mot, puis s'est généralisé.

pas l'*y* qui donne de la grâce aux nymphes »[19] ? Il ne rime donc à rien de comparer, sous l'angle de leur beauté, la langue du premier extrait et celle du second, puisqu'il s'agit de la même, qu'elle soit écrite de manière conforme aux normes du 17e siècle ou à celles du 20e.

Quant au jugement esthétique lui-même, rappelons-nous que personne n'est en mesure de préciser sur quelle balance objective on pourrait mesurer la beauté, le charme, etc. d'une langue, sur quel critère on pourrait se fonder pour poser que ces caractéristiques se déploient davantage ici que là. De telles appréciations sont fondamentalement subjectives : chez certains, l'échelle de la beauté s'aligne sur celle de la complexité, de la difficulté, de l'imprévisibilité, alors que chez d'autres, c'est sur celle de la simplicité, de la régularité, de la rationalité. En soi, rien ne permet de trancher entre l'un et l'autre penchant : *De gustibus*... Dès lors que, quittant la sphère privée, l'un d'entre eux prétend s'imposer comme norme pour tous, on est cependant en droit de s'interroger sur ses conséquences fonctionnelles et sociales : nul besoin d'invoquer la critique de Pierre Bourdieu pour constater que privilégier les « subtilités » « savantes », c'est renouveler aujourd'hui le choix fait par l'Académie au 17e siècle de « distingue[r] les gents de lettres d'auec les ignorants et les simples femmes » (voir 1.2.3). Au bénéfice de qui et de quoi ?

La réflexion sur ces questions gagnerait par ailleurs à intégrer un peu de relativité historique : la complexité à laquelle certains trouvent tant de charme est toujours celle de leur temps, à laquelle ils se sont peu à peu habitués depuis l'école primaire ; c'est oublier qu'elle est faite de graphies et de règles qui furent un jour autant de nouveautés contre lesquelles, au nom des mêmes arguments, pestaient les connaisseurs et les esthètes d'une autre époque. Alors que le dictionnaire de l'Académie avait adopté les pluriels modernes *enfants* ou *parents* dès son édition de 1835, la vénérable *Revue des deux mondes*, devenue un pilier du conservatisme, a mis son point d'honneur à conserver des graphies du type *enfans* ou *parens* jusqu'à la guerre de 14-18. Et qu'auraient pensé les puristes du 17e siècle du sort désinvolte que nous réservons à l'orthographe du grand Pierre Corneille ?

4.2.3. L'ACCÈS À LA LITTÉRATURE CLASSIQUE

Certains s'alarment : une réforme orthographique « engloutirait dans l'oubli des bibliothèques entières », rendrait ardu l'accès à toute la littérature écrite dans l'orthographe actuelle. Dès janvier 1991, Philippe Sollers dénonçait les toutes récentes rectifications, au motif qu'elles obligeaient à rééditer tous les classiques, qu'elles auraient rendus illisibles (Goosse 1991 : 8). La réponse à cette objection tient en deux points.

D'abord, soulignons-le encore, les réformes auxquelles songent les spécialistes actuels ne portent que sur quelques arcanes de l'orthographe, elles ne provoqueraient pas de bouleversement général du système que nous connaissons. Nous aurions moins de mal à lire la littérature publiée depuis la deuxième moitié du 19e siècle que nous n'en éprouvons dans la lecture de bien des productions proposées sur internet.

Ensuite, il faut se garder de croire que nous lisons les classiques dans l'orthographe de leurs auteurs : le point précédent l'a déjà donné à voir, pour toutes les œuvres dont ils avaient la vente, les éditeurs ont systématiquement adapté l'orthographe en sorte

19 – *Paris-Journal*, 2 février 1910. *Œuvres en prose*, T. II. Paris : NRF « La Pléiade » : 1168.

qu'elle se conforme aux normes de leur temps. Ces extraits de *L'avare*, dans trois éditions réalisées à des époques différentes, en fournissent une illustration supplémentaire. D'autres exemples peuvent aisément être trouvés sur le site de la Bibliothèque nationale de France.

MOLIÈRE, *L'avare*, Acte I, sc. I.
(éditions accessibles sur gallica.fr)

ÉDITION DE 1669 (JEAN RIBOU)

De tout ce que vous auez dit, ce n'eſt que par mon ſeul amour que ie pretens aupres de vous meriter quelque choſe ; & quant aux ſcrupules que vous auez, voſtre Père, luy-meſme, ne prend que trop de ſoin de vous juſtifier à tout le monde ; & l'excés de ſon auarice, la manière auſtere dont il vit auec ſes Enfans pourroient authoriſer des choſes plus étranges. Pardonnez-moy, charmante Eliſe, ſi i'en parle ainſi deuant vous. Vous ſçavez que ſur ce chapitre on n'en peut pas dire de bien. Mais enfin, ſi ie puis, comme ie l'eſpere, retrouuer mes Parens, nous n'aurons pas beaucoup de peine à nous le rendre fauorable. I'en attens des nouuelles auec impatience, i'en iray chercher moy-meſme, ſi elles tardent à venir.

ÉDITION DE 1773 (COMPAGNIE DES LIBRAIRES ASSOCIÉS)

De tout ce que vous avez dit, ce n'eſt que par mon ſeul amour que je prétends, auprès de vous, mériter quelque choſe ; &, quant aux ſcrupules que vous avez, votre père lui-même ne prend que trop de ſoin de vous juſtifier à tout le monde ; & l'excès de ſon avarice, & la manière auſtère dont il vit avec ſes enfans pourroient autoriſer des choſes plus étranges. Pardonnez-moi, charmante Eliſe, ſi j'en parle ainſi devant vous. Vous ſavez que, ſur ce chapitre, on n'en peut pas dire de bien. Mais enfin, ſi je puis, comme je l'eſpère, retrouver mes parens, nous n'aurons pas beaucoup de peine à nous le rendre favorable. J'en attends des nouvelles avec impatience, & j'en irai chercher moi-même, ſi elles tardent à venir.

ÉDITION DE 1824 (DABO)

De tout ce que vous avez dit, ce n'est que par mon seul amour que je prétends, auprès de vous, mériter quelque chose ; et, quant aux scrupules que vous avez, votre père lui-même ne prend que trop de soin de vous justifier à tout le monde ; et l'excès de son avarice, et la manière austère dont il vit avec ses enfants pourroient autoriser des choses plus étranges. Pardonnez-moi, charmante Elise, si j'en parle ainsi devant vous. Vous savez que, sur ce chapitre, on n'en peut pas dire de bien. Mais enfin, si je puis, comme je l'espère, retrouver mes parents, nous n'aurons pas beaucoup de peine à nous le rendre favorable. J'en attends des nouvelles avec impatience, et j'en irai chercher moi-même, si elles tardent à venir.

4.3. LA CRAINTE D'UN DÉCLASSEMENT DES SAVOIRS ACQUIS

Certains des opposants éprouvent quelque fierté à s'être dotés d'un bon bagage orthographique, et à être en mesure de triompher des accords, de la distinction des homophones, etc. Chez beaucoup, la maitrise des règles (surtout de celles qui ne sont pas intégrées par tous) est alors perçue comme un signe de distinction sociale, dont les fondements mêmes seraient ébranlés en cas de réforme.

Dans l'esprit de certains, non seulement le savoir rudement conquis se trouverait brutalement frappé d'obsolescence, déclassé, mais ils devraient se soumettre à un nouvel apprentissage, afin de reconstituer leur capital de connaissances.

Ces craintes sont-elles fondées, ou relèvent-elles du fantasme ? Peut-on concevoir qu'en cas de réforme, les citoyens qui continueraient d'observer les anciennes règles seraient réputés faire des fautes, montrés du doigt, voire pénalisés ? L'examen de diverses situations permet de le voir, lorsque les autorités veulent promouvoir de nouvelles normes linguistiques, elles ne les imposent pas à l'ensemble de la population (seul un Père Ubu y songerait !), mais elles se bornent à en recommander l'utilisation. Elles indiquent ce que sont leurs préférences, laissant aux usagers le choix entre nouvelles et anciennes formes. Une période de transition, d'une durée indéfinie, est prévue, au terme de laquelle les nouvelles normes, parce que plus simples ou plus conformes aux principes généraux de la langue, seront adoptées par une majorité, s'imposeront d'elles-mêmes.

> **La préférence affichée par les autorités pour de nouvelles normes linguistiques n'interdit en aucun cas à tout un chacun de continuer à recourir aux anciennes. Ce que souhaitent les responsables de la politique linguistique, c'est qu'on ne puisse taxer d'ignorance et pénaliser ceux qui appliquent les nouvelles, ceux qui, par exemple, se conformant aux rectifications orthographiques de 1990, écrivent *un porte-avion, des porte-avions.***

Ainsi en a-t-il été, dans la Fédération Wallonie-Bruxelles, pour le décret de 1978 sur les anglicismes, pour celui de 1993 sur la féminisation des noms de professions, comme pour les circulaires de 2008 encourageant à l'intégration par l'enseignement des rectifications orthographiques de 1990 : on n'a vu nulle sanction toucher qui employait, par exemple, *walkman* plutôt que *baladeur*, *Madame le Sénateur* plutôt que *Madame la Sénatrice*, ou écrivait *un porte-avions*.

Seules quelques catégories bien déterminées d'acteurs sociaux peuvent recevoir des consignes plus contraignantes. Ainsi, les textes officiels publiés par les diverses administrations pourraient devoir, pour favoriser l'égalité entre hommes et femmes, respecter la féminisation des titres et noms de métiers ; et les enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont été invités à enseigner prioritairement les graphies rectifiées en 1990.

En cas de réforme orthographique, les maitres de français, en particulier, auraient donc à intégrer les nouvelles normes. Mais cela ne relève-t-il pas de la nécessaire évolution de leurs savoirs et de leur enseignement en fonction des besoins de la société ? Quand on est en charge des cours de géographie, ne doit-on pas aussi constamment mettre à jour

ses connaissances pour enseigner, par exemple, la manière dont les pays se situent les uns par rapport aux autres pour leur population, leur PIB, leur dette intérieure, etc. ?

> **« Beaucoup de gens sont fâchés parce qu'ils croient qu'on veut les forcer à changer des habitudes péniblement acquises. Mais non : ils peuvent continuer, jusqu'à la fin de leurs jours, à se servir des formes qu'ils ont apprises, fussent-elles absurdes ou désordonnées. Ce n'est pas suffisant : beaucoup souhaitent imposer aux générations futures ces absurdités et ce désordre. Comment faut-il appeler ce genre de réaction ? » (Goosse 1991 : 2)**

4.4. LA CRAINTE D'UN NIVÈLEMENT PAR LE BAS

Notons d'abord que cette crainte n'est pas liée à la seule orthographe : presque toute réforme éducative fait se dresser l'épouvantail d'une baisse de niveau dans la formation des élèves, d'une perte du sens de l'effort, etc. Une telle constance fait soupçonner d'emblée des réticences largement indépendantes d'une analyse rationnelle de leur objet prétendu.

Rappelons ensuite – ceci confirmant cela – que la lamentation sur la dégradation de la langue, en général, est de tous les temps. En la matière, l'inévitable évolution, qui procède rarement de choix conscients et raisonnés, apparait toujours à certains comme une transgression par ignorance des règles établies plutôt que comme l'élaboration progressive de nouvelles normes[20]. « Tous les professeurs et tous les examinateurs sont d'accord là-dessus : les jeunes Français n'écrivent pas en français. La déchéance progressive est en cette affaire d'une prodigieuse rapidité », écrivait Faguet en 1909. Et, bien avant lui, Lamennais : « On ne sait presque plus le français ; on ne le parle plus. Si la décadence continue, cette belle langue française deviendra une espèce de jargon à peine intelligible. » (1841 : 230). Et dès 1797, Casanova lui-même, dans une formule révélatrice : « C'est évident que, si elle ne retourne pas à son ancien état, la langue française (…) deviendra un patois que les bons écrivains n'emploieront jamais. Elle deviendra la langue du peuple. » (1998 : 31)

Soulignons enfin qu'une norme orthographique débarrassée de ses incongruités (comme les pluriels en *-x*), plus régulière (par exemple, dans le redoublement des consonnes) et plus conforme à la logique grammaticale (notamment, pour l'accord du participe passé) serait tout sauf plus « basse » que la norme actuelle. Et si elle permettait à un plus grand nombre d'usagers de la comprendre et de la maitriser mieux, c'est vers une correction plus générale, c'est-à-dire vers le haut, qu'elle tirerait l'ensemble des pratiques effectives de l'écrit. Alors que, comme on l'a vu (cf. 1.3.6 et 3.2), le maintien théorique des complications actuelles doit s'accommoder, dans les faits, de retards ou de renoncements dans l'enseignement (« À l'impossible nul n'est tenu ! ») et de performances scolaires en baisse. Où est le véritable « nivèlement par le bas » ?

20 – De ce point de vue, il est en effet incontestable que, sans y prendre garde, nous sommes arrivés petit à petit à parler et à écrire le latin – car le français n'est pas autre chose que du latin modifié par l'évolution constante de la langue – infiniment moins bien que Cicéron !

Ceci dit, l'orthographe serait-elle, dans le cours de français, la seule matière qui exige des efforts ?

Pourquoi ceux-ci ne pourraient-ils pas être redirigés ou plus concentrés sur d'autres apprentissages moins formels, plus fonctionnels et formateurs ? Car les heures libérées ne devraient en aucun cas appauvrir d'autant le volume, déjà réduit (voir 2.1), qu'on alloue à l'apprentissage du français, base de toute la scolarisation. Si on ne doit plus enseigner certaines chicanes orthographiques, le temps regagné – la recherche de Bena (2004) estime que le primaire et le secondaire consacrent 80 heures à l'enseignement du seul accord des participes passés – devrait être utilisé pour des activités linguistiques autrement plus exigeantes que l'orthographe, plus en prise avec le sens, faisant intervenir des capacités cognitives unanimement reconnues comme de plus haut niveau[21], et constamment mobilisées dans la vie réelle, à commencer par l'étude des autres disciplines. Par exemple, apprendre aux enfants à comprendre des textes de différents types, les éduquer à la justesse, à la précision et à la clarté dans l'expression de leurs propres productions écrites, notamment en fonction des différents canaux qu'ils choisissent pour s'exprimer. Ici encore, ce n'est pas à un abaissement du niveau qu'on doit aboutir, mais à une élévation : bien des élèves ne seront plus en difficulté sur des matières dont ils ne voient pas la fonctionnalité (parce qu'elles en sont souvent dépourvues), mais on leur apprendra à acquérir des habiletés plus utiles et plus haut placées dans la hiérarchie des fonctions intellectuelles. Et qui leur demanderont aussi des efforts, dont ils tireront toutefois un meilleur profit.

L'ÉCOLIER

J'écrirai le jeudi j'écrirai le dimanche
quand je n'irai pas à l'école
j'écrirai des nouvelles j'écrirai des romans
et même des paraboles
je parlerai de mon village je parlerai de mes parents
de mes aïeux de mes aïeules
je décrirai les prés je décrirai les champs
les broutilles et les bestioles
puis je voyagerai j'irai jusqu'en Iran
au Tibet ou bien au Népal
et ce qui est beaucoup plus intéressant
du côté de Sirius ou d'Algol
où tout me paraitra tellement étonnant
que revenu dans mon école
je mettrai l'orthographe mélancoliquement.
(Raymond Queneau, *Battre la campagne*. Paris, Gallimard, 1968)

Si, pour beaucoup d'élèves, l'apprentissage de l'orthographe est rébarbatif, d'autres s'y impliquent avec plaisir, parce qu'ils voient dans sa maitrise un défi à relever ; d'où, entre autres, le succès des différents concours de dictée. Le fait est souligné par certains opposants. L'argument ne parait toutefois pas suffisant pour renoncer à une réforme. D'abord, les modifications envisagées laissent encore beaucoup de grain à moudre à ces enfants-là. Ensuite, plus fondamentalement, si on regarde la question sous l'angle

21 – Il faut bien voir en effet que la maitrise orthographique demande bien rarement que le regard se porte sur une unité plus large que la phrase.

de la démocratie, la notion de défi porte en elle-même la condamnation du point de vue adopté. Qui dit *défi* dit en effet *épreuve, risque,* et *possibilité d'un échec* au regard de ses propres capacités du moment, ou au regard de ce que réussissent ou ne réussissent pas les autres. C'est dans le domaine sportif surtout que le concept est utilisé, quand on voit des candidats à un titre déployer de multiples efforts afin d'être sélectionnés et de l'emporter sur leurs concurrents. La question de la maitrise du code écrit est toute différente : l'école – en tout cas, dans sa phase obligatoire – n'a pas pour vocation de fabriquer des champions, d'extraire de la masse les individus qui surclasseront les autres, mais de délivrer à chacun, à tous, les outils qui leur permettront de pratiquer sereinement et efficacement leur langue (Klinkenberg 2001).

4.5. LA CRAINTE D'UNE ENTRAVE À L'ÉVOLUTION LINGUISTIQUE NATURELLE

Les antiréformistes ancrent volontiers leur opposition dans un grand principe : « Il ne faut pas réformer l'orthographe, l'usage est le seul moteur naturel de l'évolution linguistique. » Le recours à ce principe est fondé en l'occurrence sur une confusion entre langue et orthographe (voir 1.1).

Il est bien vrai qu'aucune autorité ne décide des changements dans la langue, sinon à la marge, dans la terminologie institutionnelle, par exemple : ainsi, ce n'est pas de l'usage qu'est sortie la dénomination *euro* pour la monnaie unique, ou *Hautes écoles* pour les institutions d'enseignement supérieur non universitaire. Les États peuvent par ailleurs signifier leurs préférences et orienter les usages ; ainsi en a-t-il été, dans de nombreux pays, francophones et non francophones, pour la féminisation des termes de professions. Cela mis à part, l'essentiel de l'évolution linguistique se fait en effet spontanément, selon des mécanismes complexes. La langue intègre constamment des innovations, et elle est traversée de multiples variations, en fonction des paramètres de la communication (selon que le contexte est formel ou informel, par exemple), mais surtout en fonction des milieux sociaux, des régions, de l'âge des locuteurs, de leur époque, etc. *Septante* ici, *soixante-dix* là ; *c'est nous qui avons* pour tel groupe, *c'est nous qu'on a* pour tel autre, qui juge guindée la formulation standard ; *très bon* pour les uns, *trop bon* pour les autres, *trop cool* pour d'autres encore, etc. Les différentes normes linguistiques étant associées à des groupes d'individus, des processus d'identification s'activent : chacun s'efforce de pratiquer l'usage du groupe auquel il rattache son appartenance du moment. Il s'ensuit des fluctuations dans la caractérisation des variantes et dans leurs proportions respectives, avec parfois des basculements de majorité, le trait marginal de tel moment pouvant devenir majoritaire à un autre. C'est dans l'innovation et dans la variation que s'enracine l'évolution des usages de la langue.

Rien de tout cela dans l'orthographe. Quelles innovations y rencontre-t-on ? Quelle variation de normes ? Quelle association avec des groupes sociaux ? Rappelons-le (voir 1.1), quand il est question d'orthographe – *ORTHOgraphe* –, on parle d'une norme unique. Quand cette norme permet de la variation (*clé, clef ; daurade, dorade ; bistro, bistrot*, etc.), les variantes ne sont pas associées à des groupes sociaux, ni donc porteuses d'identité. Les processus en œuvre dans l'évolution de la langue ne trouvent dans l'orthographe aucune matière sur laquelle ils pourraient opérer.

L'orthographe, qui vise à faciliter la communication écrite au sein d'une communauté linguistique malgré les distances spatiales ou temporelles, a toujours été l'affaire d'un nombre restreint de spécialistes : d'abord, les copistes du Moyen Âge ; ensuite, les grands imprimeurs de la Renaissance ; enfin, depuis le 17e siècle, l'Académie française, les autres auteurs de dictionnaires et les grammairiens, relayés par les correcteurs d'épreuves des maisons d'édition ; et, depuis la seconde moitié du 19e siècle, par les enseignants. « Et maintenant qu'on lui a appris à écrire, le peuple tâche de suivre les règles enseignées à l'école. Quand il ne les respecte pas, mettant par exemple deux *r* à *charriot*, qui le félicite de faire évoluer l'usage ? On se contente de l'accuser d'ignorance ! », rappelle André Goosse (1991 : 17).

Très concrètement, aujourd'hui, le candidat dont le curriculum est écarté parce qu'il a écrit *J'ai apprit indépendemment* aura beau protester et faire valoir que ces formes sont fréquentes dans l'usage (254.000 résultats pour *j'ai apprit* et 134.000 pour *indépendemment* sur Google en aout 2012), il n'en sera tenu aucun compte. De même, les exemples d'invariation ou d'accord généralisé avec le sujet ont beau se multiplier pour le participe passé conjugué, respectivement, avec *avoir* ou avec *être*, cela n'ébranle en rien la norme académique et scolaire, malgré quelques tentatives comme celle du ministre français Leygues en 1900 (voir 3.2).

Si, comme le font toutes les sociétés modernes, on conçoit l'orthographe comme une norme unique, cela veut donc dire que les changements ne s'y réalisent pas par une contagion de proche en proche, d'un individu à l'autre, d'un groupe à l'autre, mais par une réforme, arrêtée à un niveau central. La dernière pour le français, mis à part les rectifications orthographiques de 1990, date de 1835.

> **« On sait que le mot [usage] doit sa fortune à Vaugelas, puis à Grevisse. Mais il a cessé depuis longtemps d'avoir un sens technique, et d'ailleurs, son contenu n'est pas interrogé. [...] on s'abstient de poser la question 'qui fait l'Usage ?'. Et si d'aventure on la posait, la réponse pointerait un autre mythe : la collectivité des usagers. Mythe, parce que les usagers réels de la langue réelle sont exclus de cette communauté idéale.**
>
> **De sorte que l'Usage est tout, sauf les usages : le dictionnaire de l'Académie se soucie-t-il d'enregistrer les usages orthographiques de nos petits écoliers, et ceux des sujets vivant dans le monde terrestre quotidien (y compris les personnes qui participent, avec leur langue réelle, à des forums de discussion et des courriers des lecteurs) ? Non car, en un raisonnement tout circulaire, on dira que ces usages sont réputés fautifs, c'est-à-dire contraires à l'Usage. » (Klinkenberg 2013)**

4.6. LE REFUS D'UNE INTERVENTION ÉTATIQUE

Bien des opposants à une réforme orthographique ne se prononcent pas, en fait, sur le contenu de la réforme proposée, mais sur la légitimité des autorités qui en décident. On dit, par exemple : « L'État ne peut pas légiférer sur des matières linguistiques. Seule l'Académie française a le droit de réformer la langue. » Des commentaires de ce type illustrent sans doute une certaine méconnaissance de la manière dont fonctionnent les mécanismes de la politique linguistique.

Puisque, comme on vient de le voir dans le point précédent, l'orthographe est un système de règles unique, le même pour tous les individus d'une communauté, et puisque les normes doivent en être fixées à un niveau central, par une même autorité, les structures étatiques sont toutes désignées pour initier le changement. C'est effectivement ce qui s'est produit jusqu'ici pour le français, comme pour les autres grandes langues.

Le mécanisme opère généralement en deux temps. Dans le premier, le politique charge une institution, un collège d'experts, de définir les nouvelles normes. Ainsi, c'est par le pouvoir politique que l'Académie française a été mise en place, et son mandat défini ; c'est par le pouvoir politique que ce mandat a été confirmé ou modifié ; le fonctionnement de l'institution a été financé par les divers gouvernements qui se sont succédé depuis sa création. Parce que le mandat de l'Académie ne correspond plus aux besoins actuels des sociétés, parce que le recrutement de ses membres ne tient pas compte de l'expertise qui s'est constituée et développée dans les sciences du langage, d'autres institutions chargées d'éclairer la politique linguistique ont été mises en place dans les différentes communautés francophones du Nord : dans la Fédération Wallonie-Bruxelles, le Conseil de la langue française et de la politique linguistique et le Service de la langue française ; en France, le Conseil supérieur de la langue française et la Délégation générale à la langue française et aux langues de France ; en Suisse, la Délégation à la langue française ; au Québec, l'Office québécois de la langue française et le Conseil de la langue française. Toutes ces institutions modernes sont composées d'experts en sciences du langage ; elles se concertent régulièrement au sein du réseau OPALE (Organismes francophones de politique et d'aménagement linguistiques).

Dans un deuxième temps, crucial dans les sociétés où la scolarisation est généralisée, et où la certification est sous le contrôle de l'État, ce sont encore les autorités politiques qui avalisent ou non les propositions du collège d'experts, pour ce qui est, notamment, de leur intégration dans l'enseignement.

> **L'initiative d'un changement de normes linguistiques, comme l'adoption des nouvelles, sont du ressort du politique. Ainsi, les propositions de rectifications orthographiques de 1990 ont été élaborées par le Conseil supérieur de la langue française, à la demande du Premier Ministre Michel Rocard. L'Académie a été associée aux travaux, et s'est prononcée favorablement sur leur contenu par un vote interne. Le rapport a été publié au *Journal officiel de la République française* (Édition des documents administratifs, n° 100, 6 décembre 1990). Les pouvoirs politiques, par la voie des ministres en charge de l'éducation, ont ensuite invité les maitres à intégrer les nouvelles normes dans leur enseignement, ou, à tout le moins, à ne pas considérer les graphies rectifiées comme fautives. C'est bien ce qu'on observe dans différentes communautés du Nord dont le français est la langue officielle**

ou co-officielle. En Europe : dans la Fédération Wallonie-Bruxelles, en France, en Suisse romande ; Outre-Atlantique : en Alberta, au Québec et en Saskatchewan.

Bien entendu, si c'est bien aux autorités de chacun des pays francophones qu'il appartiendrait de cautionner une réforme orthographique du français, en particulier pour la diffusion dans l'enseignement, il serait plus qu'opportun que, comme pour l'espagnol, les responsables politiques se concertent pour son élaboration et son adoption.

4.7. LA CRAINTE DE FAIRE CAVALIER SEUL

L'argumentaire antiréformiste propose aussi un point de vue opposé à celui qu'on vient de traiter. Là, l'idée était que l'État ne peut pas intervenir sur la langue ou sur son orthographe ; ici, des personnes favorables à une réforme, sur le principe au moins, estiment que l'État n'en fait pas assez, quand il se borne à des recommandations adressées aux seuls enseignants. Elles attendent des autorités, en particulier du ministère de l'Éducation, une prise de position ferme, qui devrait, pour certains, prendre la forme d'une imposition, si pas à toute la société, du moins à des groupes déterminés : « Que font les collègues des niveaux d'enseignement supérieurs ? Les collègues chargés des autres matières ? Les enseignants français ? Les autres pays francophones ? Les maisons d'édition ? La presse ? Les dictionnaires ? »[22] La crainte de faire cavalier seul apparait comme un leit-motiv dans les enquêtes ou dans les forums de discussion. De façon analogue, de leur côté, les éditeurs de manuels, faute d'avoir reçu des consignes explicites de la part des autorités, répugnent à adopter les rectifications de 1990, dont ils savent qu'elles n'ont conquis la totalité ni du corps enseignant, ni des parents d'élèves. Ainsi voit-on que pour être considérées comme acceptables, les nouvelles normes d'écriture doivent non seulement apporter une réelle simplification, avoir reçu l'aval des autorités compétentes, mais être en outre reconnues comme légitimes par une large fraction de la société.

Cette légitimation à large échelle des nouvelles normes, on ne peut évidemment espérer l'atteindre que si, effectivement, le politique manifeste sur cette voie un engagement résolu.

Or, dans nos sociétés, « le politique », ce n'est pas une lointaine abstraction. Ce sont des hommes et des femmes, des élus, des représentants de la population. S'ils ont le sentiment qu'une réforme de l'orthographe serait largement impopulaire, il est douteux qu'ils sacrifient leurs aspirations de carrière à défendre un point de vue réformiste et à mettre en mouvement la machinerie nécessaire à un changement. Mais s'ils perçoivent des attentes réelles dans le domaine, il peut en aller tout autrement. Il appartient donc à chacun des partisans d'une réforme de faire entendre son opinion, notamment dans les associations professionnelles, et auprès de ses mandataires politiques. Il serait opportun alors de souligner non pas seulement les difficultés de l'orthographe en tant que telles, mais toutes les conséquences sociétales néfastes qui en résultent : investissement considérable en temps, au détriment d'autres enseignements plus utiles, retard dans l'acquisition de la lecture, échecs et décrochages scolaires, insécurité linguistique, pathologies de la lecture-écriture,

22 – Chez les enseignants francophones belges, cette opinion s'est exprimée notamment durant les mois qui ont suivi les circulaires ministérielles de septembre 2008, qui, rappelons-le, demandaient aux maitres d'enseigner prioritairement les formes rectifiées par les aménagements de 1990 (Legros et Moreau 2009).

etc. (voir 1.3) ; autrement dit, de parler explicitement des valeurs sur lesquelles repose le souhait de changement.

Le monde politique est plus ouvert qu'on ne pourrait le penser a priori. Le 11 février 2009, le député Willy Borsus remet, au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, son rapport sur les pratiques d'écriture et d'orthographe. Bien que d'un parti jugé plutôt conservateur, il s'y prononce en faveur d'une réforme de l'orthographe moins timide que les rectifications de 1990. Loin de tourner à la polémique sur ce point, le débat qui a suivi a vu plusieurs parlementaires, y compris de l'opposition, soutenir cette proposition.

> **« Notre orthographe fourmille de règles mais aussi… d'exceptions, voire d'exceptions aux exceptions, le temps passé à leur apprentissage étant, pour une bonne part, du temps gaspillé à mémoriser des savoirs dont les possibilités d'utilisation sont peu nombreuses. Réjouissons-nous des mesures prises pour simplifier la tâche des maitres comme celle des élèves. Elles sont encore trop timides à nos yeux, pensons au casse-tête de l'accord du participe passé. Pour être crédibles, visibles, prises au sérieux et durables, les réformes devraient aller nettement plus loin. Invitation est faite aux réformateurs… […] nous faisons le choix du pas en avant vers de nouvelles simplifications plutôt que celui de la nostalgie, du regard posé sur le passé. » Borsus (2009 : 21 et 26)**

Resterait – mais ce n'est pas le moindre défi – à assurer une concertation entre les différentes communautés francophones. Nous reviendrons sur ce point dans la partie conclusive. Rappelons toutefois ici qu'une même crainte de faire cavalier seul s'exprimait aussi, peu après l'adoption en 1993 par le Parlement de la Communauté française du décret sur la féminisation. Pourtant, bien que réalisée en ordre dispersé dans la francophonie du Nord (les décisions officielles s'étalent sur près de 20 ans : de 1979 pour le Québec à 1998 en France), la féminisation a fini par s'implanter majoritairement partout, avec des normes tout à fait convergentes d'une situation à l'autre. On peut certes faire valoir qu'en ce cas, le changement ne touchait qu'un nombre très limité d'unités, et dans le lexique seulement ; qu'il répondait à une revendication sociopolitique soutenue par certains milieux militants ; qu'il mobilisait des valeurs largement partagées par la société. Mais la situation est-elle si différente pour l'orthographe ? D'une part, aucune des réformes envisagées ne bouleverserait non plus toute l'économie du système, aucune n'en compromettrait l'intégrité plus que ne le font actuellement les multiples dysfonctionnements que chacun peut constater ; d'autre part, ici aussi, une requête sociale pourrait se faire entendre activement, et rendre plus explicites les valeurs qui la fondent. Entrer isolément dans une réforme orthographique relève sans doute aujourd'hui de l'utopie – surtout en dehors de la France – mais attendre un accord universel sans en prendre l'initiative serait assurément tout aussi stérile : à tout le moins, les dénonciations des problèmes, les propositions de solutions, les demandes de mesures officielles n'ont nul besoin d'un tel préalable pour s'élaborer et s'exprimer avec la force nécessaire.

CONCLUSION

La difficulté toute particulière de l'orthographe française n'est ni un mythe ni un argument idéologique, suspect de populisme facile : la comparaison avec d'autres systèmes d'écriture permet, à la fois, d'en analyser les causes – linguistiques et historiques – et d'en mesurer les conséquences néfastes sur les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture. Le problème est ancien et a été dénoncé depuis plusieurs siècles, mais il s'aggrave aujourd'hui de façon alarmante : au moment même où les besoins en maitrise de l'écrit se multiplient comme jamais auparavant, et alors que l'orthographe demeure souvent un critère de sélection professionnelle, l'école, soumise à de profonds changements sociologiques et pédagogiques, voit baisser les performances de ses élèves. Et rien n'autorise à espérer raisonnablement qu'un simple retour en arrière, où l'on consacrerait à nouveau un temps considérable à des apprentissages formels, au détriment d'activités plus formatrices, puisse rétablir le paradis perdu d'un bon vieux temps d'ailleurs assez largement fantasmé.

Peut-on se résigner à cet échec avéré de l'école pour tous ? Mais aussi au sentiment d'insécurité linguistique qu'il engendre chez beaucoup, mal à l'aise dans leur propre langue lorsqu'il s'agit de s'exprimer par écrit ? Et encore aux discriminations sociales dont est porteur le divorce entre formation scolaire et besoins sociétaux ? Si oui, il suffit de continuer à prôner officiellement une norme intangible tout en tolérant, par force, que, dans les faits, la plupart n'en acquièrent qu'une maitrise insuffisante. Si non, on ne peut plus se contenter de faire porter l'effort aux seuls usagers : il faut avoir la sagesse, et le courage, de remettre aussi en cause le système lui-même ; de faire rentrer l'orthographe française dans ce mouvement de mise à jour régulière que connaissent tant d'autres langues, et qu'elle a connu elle-même jusqu'au milieu du 19e siècle.

Accord du participe passé, pluriel en *-x*, consonnes doubles, lettres « grecques » : on a montré ci-dessus que, sur ces différents points, tous sources d'erreurs fréquentes chez les usagers, des rationalisations sont possibles qui, loin de porter atteinte aux principes de notre orthographe, en renforceraient la cohérence, et, dès lors, l'intelligibilité et l'application. Plusieurs études scientifiques récentes ont rouvert ces chantiers à nouveaux frais, et ont analysé les difficultés actuelles et les solutions envisageables, indiquant les fondements, les avantages et les problèmes éventuels de celles-ci. Tout est donc prêt, aujourd'hui, pour que les décideurs politiques se saisissent de ces dossiers et arrêtent un programme d'aménagements susceptible d'améliorer l'enseignement de l'orthographe et les performances des usagers.

Malheureusement, faute de tradition continue, dans le domaine francophone, l'identité des décideurs politiques compétents en la matière n'est pas très assurée, voire fait l'objet de concurrences stérilisantes (Wynants 1997). En 1900, lorsque le ministre français de l'Éducation Georges Leygues édicte un *Arrêté relatif à la simplification de la syntaxe française* qui prévoit notamment de tolérer à l'école l'invariation généralisée du participe passé conjugué avec *avoir*, l'Académie française s'insurge, estimant que cette initiative empiète sur ses droits statutaires. Les autorités françaises d'alors s'inclinent (elles passeront pourtant outre à l'opposition véhémente de l'Académie, à la fin du 20e siècle, à propos de la féminisation des noms de professions), et adoptent, dès 1901, une révision qui supprimera l'essentiel de la tolérance accordée un an plus tôt. En 1990, le Conseil supérieur de la langue française, mis en place par le Premier Ministre Michel Rocard, associe l'Académie à ses travaux et celle-ci en avalise les résultats par un vote interne. Mais les auteurs des

autres dictionnaires n'adoptent pas les formes rectifiées, du moins pas dans leur totalité, ou pas immédiatement, sans doute parce que les responsables politiques français successifs ne manifestent qu'un engagement très relatif sur l'intégration des nouvelles normes dans l'enseignement, dans les médias, dans les administrations, etc. (Groupe RO 2012f, Moreau - à par.). Et surtout, les ministères de l'Éducation des pays francophones ne croient pas devoir se concerter pour entreprendre des actions communes en direction des enseignants, des parents d'élèves, des éditeurs scolaires… ; or, on le devine, dans l'attente, chaque acteur social concerné se refuse à faire cavalier seul.

On est loin du modèle espagnol, où la Real Academia Española, soucieuse de maintenir l'unité du monde hispanophone revoit régulièrement l'orthographe commune en concertation avec les 22 autres académies concernées et possède une maitrise reconnue sur la totalité du processus, depuis l'élaboration des règles jusqu'à leur diffusion dans de beaux volumes qui n'isolent jamais la dernière réforme, mais l'intègrent à l'ensemble des normes orthographiques ; de sorte que le maintien de l'acquis y apparait toujours plus important que l'innovation, et que l'ouvrage constitue à la fois la référence normative pour tous – en espagnol, *la ortografía* désigne aussi bien le livre de l'Académie que la norme elle-même – et même un cadeau de prestige pour certaines grandes occasions (Llamas Pombo 2013 : 219-231) !

La réussite d'une réforme orthographique implique de concilier au mieux des exigences qui peuvent être contradictoires : l'efficacité et la cohérence veulent que le travail soit préparé par un groupe restreint de spécialistes du domaine ; l'adéquation aux besoins, la diffusion et la mise en œuvre supposent qu'on y associe autant que possible les acteurs sociaux les plus directement concernés (enquêtes sur les attentes, information et formation des enseignants, mise au point des manuels et des correcteurs informatiques…). Et tout cela, bien entendu, ne peut plus se concevoir, pour une langue comme le français, qu'à l'aune internationale. C'est dire si l'entreprise n'est pas simple, et l'on comprend que plus d'un hésite à s'y lancer. Mais d'autres l'ont fait avant nous : à l'exemple de l'espagnol, déjà cité, ajoutons encore celui, plus récent, de l'allemand, dont on pourrait utilement s'inspirer.

Moins répandu dans le monde que l'espagnol ou le français, l'allemand touche cependant plusieurs pays européens ; et de surcroit, la structure fédérale de l'Allemagne complexifie le problème en imposant que toute réforme orthographique y soit validée par chaque *Land*. On ne s'étonnera pas qu'une réforme lancée dans les années 1990 ait suscité, comme chez nous, de nombreuses discussions et polémiques. Mais on n'en est pas resté là : depuis lors, les responsables allemands, autrichiens et suisses ont créé un Conseil de l'orthographe allemande – composé de représentants de l'Allemagne, de l'Autriche, de la Suisse alémanique, du Liechtenstein, du Tyrol italien et de la Communauté germanophone de Belgique –, qu'ils ont chargé de soumettre des propositions aux décideurs politiques. Le français ne mériterait-il pas de disposer, lui aussi, d'un tel conseil international, où des experts (lexicographes, grammairiens, sociolinguistes, pédagogues…) seraient mandatés pour étudier régulièrement les problèmes de notre orthographe, à commencer par ceux qui ont été évoqués ci-dessus ?

Quoi qu'il en soit du détail du cheminement institutionnel à mettre en place, l'immobilisme risque fort de triompher encore longtemps si les bénéficiaires potentiels d'une rationalisation de l'orthographe ne se font pas entendre. « Il n'y a pas de demande sociale », disent volontiers des responsables politiques qui savent par expérience quels débats ne manquerait pas de déclencher toute initiative de leur part en la matière ; et qui, certes, ont aussi d'autres chats à fouetter. C'est toutefois faire bon marché des nombreux problèmes

et besoins sociétaux, qui, eux au moins, sont bien établis depuis longtemps. C'est faire bon marché aussi des attentes formulées de manière récurrente par les enseignants en particulier, bien placés pour constater l'impossibilité de faire acquérir par tous, dans le temps dont ils disposent, une maitrise orthographique satisfaisante. C'est ignorer qu'en 1988, 90 % des instituteurs français qui ont répondu au sondage de *L'école libératrice* se sont déclarés favorables à une simplification des normes actuelles. Ignorer aussi les tendances lourdes en faveur d'un aménagement orthographique relevées par les différentes enquêtes scientifiques menées auprès d'enseignants, dans différentes communautés francophones (Dister et Moreau 2012, Groupe RO 2011, 2012, Matteille 2008, Matthey 2006, Simard 1994).

Mais il faut sans doute encore et toujours y insister…

Chervel (2008 : 17-29) souligne que, du 17e au 19e siècle, les maitres chargés d'enseigner la lecture ont un joué un rôle non négligeable dans les ajustements successifs de notre orthographe. Aux acteurs d'aujourd'hui, s'ils veulent reconquérir la maitrise de leur orthographe, de réaffirmer que celle-ci est à leur service, et non l'inverse. Les enseignants et les parents d'élèves sont les premiers témoins des effets de la difficulté de l'orthographe française : pourquoi leurs associations, nationales et internationales, ne saisiraient-elles pas les ministres de l'Éducation concernés du souci légitime qu'elles ont d'améliorer les apprentissages et les performances des générations futures ? Pourquoi ne leur demanderaient-elles pas de se concerter pour créer un conseil international de l'orthographe sur le modèle évoqué plus haut ?

En matière d'orthographe, la leçon du meunier de la fable s'impose plus encore que dans d'autres domaines :

> « Parbieu, dit le meunier, est bien fou du cerveau
> Qui prétend contenter tout le monde et son père. »

Le présent ouvrage ne nourrit donc pas une ambition aussi extravagante. Mais, s'il a l'heur de rassurer certains lecteurs et d'en mobiliser d'autres, il pourra espérer avoir contribué à un avènement prochain de la restauration fonctionnelle souhaitée par les spécialistes de la question, par une majorité d'enseignants, comme par une importante proportion de la société.

> **« Il est (…) plus que temps de redonner à l'orthographe sa place, toute sa place mais rien que sa place, en cessant d'en faire cette institution immuable à laquelle on ne peut toucher sans courir le risque de voir s'effondrer notre langue et nos valeurs culturelles. L'orthographe doit redevenir ce qu'elle n'aurait jamais dû cesser d'être, un objet pratique au service d'une communication écrite accessible au plus grand nombre. » (Jaffré 2009 : 7)**

GLOSSAIRE

BIUNIVOCITÉ – Deux ensembles (ici, l'ensemble des phonèmes d'une langue et l'ensemble de ses graphèmes) entretiennent des relations biunivoques – ou se trouvent dans un rapport de biunivocité – si à chaque unité de l'un correspond une et une seule unité de l'autre, et inversement. Voir 1.2.1.

ÉTYMOLOGIE – L'étymologie d'un mot équivaut à l'origine de ce mot.

GRAPHÈME – Le graphème est une unité de la langue écrite. Il peut être constitué d'une seule lettre (ainsi, le *c* de *café* ou de *pouce*), ou de plusieurs : *an* dans *banc*, *ch* dans *charme*, *eau* dans *peau*, par exemple.

HOMOPHONE – Des mots sont homophones s'ils se prononcent de la même manière. P. ex. : *pain, peint, pin* ; ou *chanté, chanter, chantez*. La combinaison de mots *c'est* est dite aussi homophone de *s'est*, *sait*, etc.

HOMOGRAPHE – Des mots sont homographes s'ils écrivent de la même manière. P. ex. : *fils* (= « enfant») et *fils* (pluriel de *fil*) ; *est* (du verbe *être*) et *est* (« point cardinal »).

LEXICOGRAPHE – Personne qui réalise un dictionnaire.

MORPHOLOGIE – La morphologie est l'ensemble des unités linguistiques considérées pour leur forme. Ainsi, la morphologie verbale renvoie aux différentes formes que prennent les verbes (*prend, prends, prenons, prennent, prendrai*...).

PHONÈME – Le phonème est la plus petite unité isolable dans la langue orale. Ainsi, les mots oraux correspondant aux mots écrits *car, choléra, kilt* et *que* commencent tous par le même phonème, que les alphabets phonétiques représentent généralement à l'aide du symbole /k/. À la fin des mots écrits *bain, pin, sein, témoin*, on trouve aussi un même phonème, noté souvent par /ɛ̃/. Par souci de commodité, ce texte ne fait pas de distinction entre les notions de phonème et de son, différenciées cependant par la plupart des linguistes.

PHONOGRAPHIE – Principe d'écriture où les signes graphiques notent les unités sonores qui composent les mots oraux. La transcription d'un mot oral est phonographique, si elle se borne à associer des graphèmes aux phonèmes de ce mot. Une transcription phonographique est indifférente à l'étymologie et ne comporte pas de lettres muettes. Voir 1.2.1.

SÉMIOGRAPHIE – Principe d'écriture qui dépasse la simple représentation phonographique pour faciliter la reconnaissance directe des mots ou de leurs parties significatives (préfixe, suffixe...). La transcription d'un mot oral est sémiographique si elle dote le mot écrit d'un profil individuel qui le distingue des autres, notamment de ses homophones. Elle recourt souvent pour ce faire au marquage étymologique et aux apparentements lexicaux. Voir 1.2.2.

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

NB – En septembre 2012, l'introduction du titre, entre guillemets, dans un moteur de recherche a facilement conduit aux travaux accessibles en ligne. Nous ne fournissons l'adresse précise que pour ceux qui paraissent plus difficiles à localiser.

BADDELEY Susan (1993) – *L'orthographe au temps de la Réforme.* Genève : Droz.

BADDELEY Susan, JEJCIC Fabrice et MARTINEZ Camille (dir. ; 2013) – *L'orthographe en quatre temps. 20e anniversaire des rectifications de l'orthographe de 1990 : enseignement, recherche et réforme, quelles convergences ? Actes du colloque international de 2010.* Paris : Honoré Champion.

BALL Rodney (1999) – « La réforme de l'orthographe en France et en Allemagne : attitudes et réactions ». *Current issues in language and society*, 6, 270-275. Accessible en ligne.

BENA Jonas Makamina (2004) – *Les déficits en matière de français-langue maternelle. Diagnostic et base de remédiation.* Paris : L'Harmattan.

BESLAIS Aristide (1965) – *Rapport général sur des modalités d'une simplification éventuelle de l'orthographe française élaboré par la Commission ministérielle d'études orthographiques*. Paris : Didier.

BORSUS Willy (2009) – *Rapport introductif sur les pratiques d'écriture et orthographe : quels rapports ?* Parlement de la Communauté française, 654 (2008-2009), n° 1, 11 février 2009. Accessible en ligne.

BRUNOT Ferdinand (1967) – *Histoire de la langue française des origines à nos jours*. T. II, *Le XVIe siècle*. Nouvelle édition. Paris : Librairie Armand Colin.

CASANOVA Giacomo (1797) – *À Léonard Snetlage*. Republié en 1998 sous le titre *Ma voisine, la postérité*. Paris : Allia.

CATACH Nina (1989) – *Les délires de l'orthographe : en forme de dictioNaire*. Paris : Plon.

CATACH Nina et REBEJKOW Jean-Claude (2001) – *Varlex. Variation lexicale et évolution graphique du français actuel (Dictionnaires récents, 1989-1997).* Paris : Conseil international de la langue française.

CHERVEL André (1977) – *…et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot. (Réédit., *Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1981.)

CHERVEL André (2006) – *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle.* Paris : Retz.

CHERVEL André (2007) – « Postface ». Dans Manesse et Cogis.

CHERVEL André (2008) – *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris : Retz.

CHERVEL André et MANESSE Danièle (1989) – *La dictée, les Français et l'orthographe, 1873-1987.* Paris : Calmann-Lévy, INRP.

CLOSETS François de (2009) – *Zéro faute. L'orthographe, une passion française.* Paris : Mille et une nuits.

COLTHEART Max (1982) – « The psycholinguistic analysis of acquired dyslexias: Some illustrations ». *Philosophical transactions of the Royal Society*, B298, 151–164. Accessible en ligne.

CONTANT Chantal (2009) – *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée. Cinq millepattes sur un nénufar.* Montréal : Éditions De Champlain.

CONTANT Chantal (2010) – *Nouvelle orthographe. La liste simplifiée.* Montréal : Éditions De Champlain.

CONTANT Chantal (2011) – *Orthographe recommandée. Exercices et mots courants.* Montréal : Éditions De Champlain.

DEJONGHE Valérie, LEVASSEUR Jacqueline, MALINAUD Bernard, PERETTI Claudine, PETRONE Jean-Christophe, PONS Corinne et THELOT Claude (1996) – « Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et d'aujourd'hui. Comparaison à partir des épreuves du certificat d'études primaires ». *Les dossiers d'éducation et formations*, n° 62. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective. Accessible sur www.r-lecole.freesurf.fr/Lois/certif2095.html. Synthèse par Pons Corine (1996) : « Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et d'aujourd'hui ». Accessible en ligne : http://educ-eval.education.fr/pdf/ni9619.pdf

DESROCHERS Alain, MARTINEAU France et MORIN Yves Charles (dir. ; 2008) – *Orthographe française. Évolution et pratique.* Ottawa : Les Éditions David.

DISTER Anne, GRUAZ Claude, LEGROS Georges, LENOBLE-PINSON Michèle, MOREAU Marie-Louise, PETIT Christine, VAN RAEMDONCK Dan et WILMET Marc (2009) – *Penser l'orthographe de demain.* Paris : Conseil international de la langue française.

DISTER Anne et MOREAU Marie-Louise (2012) – « L'orthographe du français. Ce qu'en pensent les formateurs et futurs formateurs ». *Actes du 3e Congrès mondial de linguistique française*, 2083-2100. Accessible en ligne.

DISTER Anne, LENOBLE-PINSON Michèle et VAN RAEMDONCK Dan (2009) – « Le pluriel des noms composés. Où il sera également question du trait d'union et du féminin. Proposition pour une rationalisation ». Dans Dister *et al.*, 57-74.

DUPRIEZ Dominique (2009) – *La nouvelle orthographe en pratique*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

ELLIS Andrew W. (1984, trad. fr. : 1989) – *Lecture, écriture et dyslexie. Une approche cognitive*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

FAYOL Michel et JAFFRÉ Jean-Pierre (1999) – « L'acquisition/apprentissage de l'orthographe ». *Revue française de pédagogie,* n° 126, 143-170. Accessible en ligne.

FIRMIN DIDOT Ambroise (1868) – *Observations sur l'orthographe ou ortografie française*. Paris : Firmin Didot. Accessible en ligne (gallica.fr).

FREI Henri (1929) – *La grammaire des fautes.* Rééditions : Slatkine, 1971 ; Rennes : Ennoïa, 2003.

GOOSSE André (1991) – *La « nouvelle » orthographe. Exposé et commentaires*. Paris, Louvain-la-Neuve : Duculot.

GREVISSE Maurice et GOOSSE André (2007. 14e édit.) – *Le bon usage. Grammaire française*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.

GROUPE RO (2011) – *Faut-il réformer l'orthographe ?* Bruxelles : Service de la langue française ; Fernelmont : E.M.E et InterCommunications, *Français et Société*, n° 21.

GROUPE RO (2012a) – « Descriptif d'une enquête internationale consacrée à la réforme de l'orthographe française ». *Glottopol*, n° 19, 5-16. Accessible en ligne.

GROUPE RO (2012b) – « Orthographe : ce qui est jugé difficile. L'avis d'enseignants et de futurs enseignants ». *Glottopol*, n° 19, 17-36. Accessible en ligne.

GROUPE RO (2012c) – « Une réforme de l'orthographe ? Quels positionnements ? ». *Glottopol*, n° 19, 37-51. Accessible en ligne.

GROUPE RO (2012d) – « 'L'orthographe française, ça me fait penser à ...'. Une épreuve d'association verbale ». *Glottopol*, n° 19, 52-68. Accessible en ligne.

GROUPE RO (2012f) – « Quelles réformes de l'orthographe ? Réactions d'enseignants à différentes hypothèses de réformes orthographiques ». *Glottopol*, n°19, 69-98. Accessible en ligne.

GROUPE RO (2012g) – « 'Une bonne réforme est possible, à condition de...' Les maitres s'expriment sur ce que serait une 'bonne' réforme de l'orthographe française ». *Glottopol*, n° 19, 99-116. Accessible en ligne.

GROUPE RO (2012h) – « Les francophones et les rectifications orthographiques de 1990. État des connaissances et des usages en 2010 ». *Glottopol*, n° 19, 117-130. Accessible en ligne.

GRUAZ Claude *et al.* (2009a) – *Les consonnes doubles. Féminins et dérivés.* Limoges : Lambert-Lucas.

GRUAZ Claude *et al.*(2009b) – *Le* x *final*. Limoges : Lambert-Lucas.

GRUAZ Claude *et al.* (2010) – *Les consonnes doubles après* e. Limoges : Lambert-Lucas.

GRUAZ Claude *et al.* (2012) – *L'accord du participe passé*. Limoges : Lambert-Lucas.

HAAS Ghislaine (2004) – *L'orthographe au quotidien*. CRDP de Bourgogne. Le chapitre traitant de négociation graphique est accessible en ligne : http://www2.cndp.fr/archivage/valid/69189/69189-10516-13394.pdf

HAAS Ghislaine et MAUREL Laurence (2003) – « La controverse linguistique : une entrée dans l'analyse morpholexicale ». *Repères* n° 28, 13-26. Accessible en ligne.

HONVAULT Renée (dir. ; 2006) – *L'orthographe en question*. Rouen : Publications des Universités de Rouen et du Havre.

JAFFRÉ Jean-Pierre (2007) – « Orthographes et psycholinguistique : un état de la question ». Dans Vaguer et Leeman, 27-46.

JAFFRÉ Jean-Pierre (2009) – « L'orthographe du français. Une histoire, des problèmes ». *Langage et pratiques*, n° 43, juin, 10-18. Accessible en ligne.

JAFFRÉ Jean-Pierre et FAYOL Michel (2008) – *Orthographier.* Paris : PUF.

KELLER Monika (1998) – *La réforme de l'orthographe. Un siècle de débats et de querelles*. Paris : Conseil international de la langue française.

KLINKENBERG Jean-Marie (2001) – *La langue et le citoyen. Pour une autre politique de la langue française*. Paris : PUF.

KLINKENBERG Jean-Marie (2013) – « L'hydre de la réforme. Images sociales de l'orthographe et politique linguistique ». Dans Baddeley *et al.*

LAFONTAINE Dominique (1996) – *Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

LAMENNAIS Félicité Robert de (1841) – *Discussions critiques et pensées diverses sur la religion et la philosophie*. Paris : Pagnerre.

LANDERL Karin, WIMMER Heinz et FRITH Uta (1997) – « The impact of orthographic consistency on dyslexia : A German-English comparison ». *Cognition,* 63, 315-334.

LEGROS Georges (2003) – « Pour une rationalisation de l'accord du participe passé ». *Enjeux*, 58 : 117-140.

LEGROS Georges (2013) – « Rationaliser l'orthographe grammaticale ? L'exemple des participes ». Dans Baddeley *et al.*

LEGROS Georges et MOREAU Marie-Louise (2009) – « Rectifications orthographiques : l'enquête des éditions Plantyn. » *Français 2000*, 220-221, septembre 2009, 60-67.

LEGROS Georges, MOREAU Marie-Louise et PETIT Christine (2009) – « Peut-on réduire les divergences entre participes présents et adjectifs verbaux ? ». Dans Dister *et al.*, 35-56.

LINDGREN Scott D., DE RENZI Ennio et RICHMAN Lynn C. (1985) – « Cross-national comparisons of developmental dyslexia in Italy and the United States ». *Child development,* 2 : 1404-1416.

LLAMAS POMBO Elena (2006) – « Réformes de l´orthographe espagnole : la norme au service de l´unité de la langue ». Dans Honvault Renée (dir.), 335-359.

LLAMAS POMBO Elena (2013) – « Prestige normatif et diffusion des réformes orthographiques : les cas du français et de l'espagnol en contraste ». Dans Baddeley *et al.*, 203-236.

MANESSE Danièle et COGIS Danièle (2007) – *Orthographe : à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

MATEILLE Gwennaëlle (2008) – *Les rectifications de l'orthographe de 1990 au secondaire I en Suisse romande.* Mémoire de licence, Université de Neuchâtel et DLF. Accessible en ligne.

MATTHEY Marinette (2006) – *Les propositions de rectification de 1990 et l'orthographe aujourd'hui. Résultats et analyse du questionnaire mis en ligne à l'automne 2005 à l'intention des enseignants romands*. Neuchâtel : DLF. Accessible en ligne.

MILLET Agnès, LUCCI Vincent et BILLIEZ Jacqueline (1990) – *Orthographe mon amour.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (1999) – *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques.* Bruxelles : Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.

MONTEIRO Luciano O. (2009) – « This could spell trouble ». *ITI Bulletin*, mai-juin, 36-37. Accessible en ligne.

MOREAU Marie-Louise (à paraitre) – « Le succès d'une politique linguistique : à quelles conditions ? Ce que la féminisation pourrait apprendre à la réforme de l'orthographe ». Dans Remysen Wim (dir.), *Actes du 4e colloque « Les français d'ici ». Sherbrooke, juin 2012.*

PAULESU Eraldo *et al.* (2001) – « Dyslexia : cultural diversity and biological unity ». *Science*, 291, n° 5511, 2165-2167.

REY Alain (dir. ; 2005) – *Dictionnaire culturel en langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

RONSARD Pierre de (1623) – *Abrégé de l'art poétique français*. Dans *Œuvres complètes de P. de Ronsard*, t. II. Paris : Jannet, 1857.

SEYMOUR Philip H. K. (2005) – « Early reading development in European orthographies ». Dans Snowling Margaret J. et Hulme Charles J. (dir.), *The science of reading : a handbook.* Oxford : Blackwell, 296-315. Accessible en ligne.

SEYMOUR Philip H. K., ARO Miko et ERSKINE Jane M. (2003) – « Foundation literacy acquisition in European orthographies ». *British journal of psychology*, 94, 143-174.

SIMARD Claude (1994) – « L'opinion d'enseignants du Québec face à la réforme orthographique ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 2, 293-316. Accessible en ligne.

VAGUER Céline et LEEMAN Danièle (dir. ; 2007) – *Orthographe : innovations théoriques et pratiques de classes.* Presses universitaires de Namur, « Diptyque », n° 11.

VANDERSMISSEN Charlotte (2010) – *Why French-speaking CLIL pupils should start out reading in Dutch*. Mémoire de maitrise (écrit en néerlandais) réalisé sous la direction de Piet Van de Craen, Vrije Universiteit Brussel.

VIOLI Nicolas (2006) – *Enquête sur les accords du participe passé auprès d'un public de collégiens suisses (Collège Gambach de Fribourg, février 2006)*. Neuchâtel : DLF. Accessible en ligne.

WALTER Henriette (1997) – *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*. Paris : Robert Laffont.

WILMET Marc (2009) – « L'accord du participe passé. Projet de réforme. » Dans Dister *et al.* : 8-34.

WYNANTS Bernadette (1997) – *L'orthographe, une norme sociale : la construction sociale et les transformations de l'orthographe française.* Sprimont : Mardaga.

Marie-Louise MOREAU
est membre du Conseil de la langue française et de la politique linguistique. Professeure émérite de l'Université de Mons, elle a enseigné notamment la sociolinguistique et la psycholinguistique. Elle est l'auteure ou la co-auteure de différentes publications sur la norme, la féminisation et l'orthographe.

Georges LEGROS
est professeur émérite de l'Université de Namur, où il a enseigné notamment la linguistique française et la théorie de la littérature, membre fondateur de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français et ancien membre du Conseil de la langue française et de la politique linguistique. Ses publications portent surtout sur l'enseignement de l'expression écrite et de la littérature.

Dépôt légal : D/2012/9108/1

EDITRICE RESPONSABLE
Nathalie Marchal, Boulevard Léopold II, 44, 1080 Bruxelles