

Université de Neuchâtel  
Faculté des Lettres et Sciences Humaines  
Institut de linguistique du français moderne  
Sous la direction du professeur :  
Marie-José Béguelin

Gwennaëlle Mateille  
Rue de l'Hôpital 16  
2800 Delémont  
gwennaëlle.mateille@unine.ch

# **Les rectifications de l'orthographe de 1990 au secondaire I en Suisse romande**

**Résultats d'une enquête menée par la DLF  
2005-2006**

Janvier 2008

# TABLE DES MATIÈRES

<u>INTRODUCTION .....</u>	<u>2</u>
---------------------------	----------

<u>CHAPITRE 1 : LA NATURE ET LE SOCLE POLITIQUE DES RÉFORMES. ....</u>	<u>4</u>
--	----------

1.1 LE SYSTÈME GRAPHIQUE DU FRANÇAIS : PERSPECTIVES HISTORIQUES. ....	4
1.2 LE FONCTIONNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE ACTUELLE. ....	15
1.3. POURQUOI LES FRANCOPHONES SONT-ILS PRUDENTS FACE À UNE RÉFORME ORTHOGRAPHIQUE? .....	20

<u>CHAPITRE 2 : LES RECTIFICATIONS DE 1990 .....</u>	<u>25</u>
--	-----------

2.1 L'HISTOIRE DU PROJET DE 1990, LES RÉACTIONS AU MOMENT DE SA PARUTION. ....	25
2. 2 LES PRINCIPES DES RECTIFICATIONS DE L'ORTHOGRAPHE. ....	27
2.3 LE DÉBAT ACTUEL AUTOUR DE LA RÉFORME DE 1990, EN FRANCE, AU QUÉBEC ET EN SUISSE FRANCOPHONE. ....	29
2. 4 LE TRAVAIL SUR LES PROPOSITIONS DE RECTIFICATIONS DE 1990 MENÉ EN SUISSE .....	33

<u>CHAPITRE 3. LA RÉFORME DE 1990 ET LES ENSEIGNANTS .....</u>	<u>37</u>
--	-----------

3.1 LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT FACE AUX RECTIFICATIONS ORTHOGRAPHIQUES .....	37
3.2 LE CONTENU DE L'ENQUÊTE DLF : LE QUESTIONNAIRE ET SA DIFFUSION. ....	38
3.3. RÉSULTATS DES DIFFÉRENTES PARTIES DU QUESTIONNAIRE .....	40
3.3.1 INFORMATIONS SUR LES PROPOSITIONS DE 1990. ....	40
3.3.2 L'AVIS GÉNÉRAL SUR L'IDÉE D'UNE RÉFORME DE L'ORTHOGRAPHE .....	43
3.3.3 L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ .....	51
3.3.4 RÉACTIONS AUX PROPOSITIONS DE RECTIFICATIONS DE 1990 .....	54
3.3.5 UTILISATION DES GRAPHIES RECTIFIÉES DANS LES CLASSES ET MÉTHODES DE CORRECTION ....	63

<u>CHAPITRE 4 : COMMENTAIRES DES ENSEIGNANTS AU SUJET DES DIFFÉRENTES PARTIES DU QUESTIONNAIRE SUIVIS DES COMMENTAIRES ISSUS DES ENTRETIENS. ....</u>	<u>67</u>
---	-----------

4.1 COMMENTAIRES ISSUS DES QUESTIONNAIRES RÉCOLTÉS DANS LE CADRE DE L'ENQUÊTE DLF .....	67
4.1.1 PARTIE B : L'AVIS GÉNÉRAL SUR L'IDÉE D'UNE RÉFORME DE L'ORTHOGRAPHE. ....	68
4.1.2 PARTIES C ET F: INFORMATIONS SUR LES PROPOSITIONS DE 1990 ET APPLICATION EN CLASSE	70
4.1.3 PARTIE D : LES PROPOSITIONS UNE PAR UNE. ....	72
4.1.4 PARTIE E. PROPOSITIONS POUR L'AVENIR : L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ .....	76
4.2. COMMENTAIRES ISSUS DES ENTRETIENS .....	77
4.2.1 LA NÉCESSITÉ D'UNE RÉFORME DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE .....	78
4.2.2. L'AVIS SUR LES RECTIFICATIONS DE 1990. ....	80
4.2.3 LES PROPOSITIONS DE CETTE RÉFORME. ....	81
4.2.4 L'APPLICATION DES PROPOSITIONS EN CLASSE .....	83
4.2.5 AVIS SUR L'ÉCRITURE « SMS » .....	85
4.2.6 AVIS SUR LES RÉSULTATS ÉMANANT DE L'ENQUÊTE DLF .....	88

<u>5. CONCLUSION GÉNÉRALE .....</u>	<u>93</u>
-------------------------------------	-----------

<u>BIBLIOGRAPHIE .....</u>	<u>100</u>
----------------------------	------------

<u>ANNEXES : .....</u>	<u>102</u>
------------------------	------------

## **Introduction**

Simplifier un code écrit n'est pas une opération évidente. Cela nécessite premièrement une série de propositions bien préparées et efficace émanant d'une autorité supérieure et deuxièmement un public favorable à sa réception. Les rectifications de l'orthographe proposées en 1990 par l'Académie française ont frappé le public au moment de leur parution. De nombreuses réactions, pour la plupart houleuses, ont suivi dans la presse. Ce mémoire de licence présentera la situation actuelle des rectifications proposées il y a plus de dix-huit ans, donnera l'avis des enseignants romands à ce sujet et discutera de l'utilisation des rectifications dans le milieu scolaire.

Afin d'analyser les conséquences de ces rectifications sur le public francophone et sur l'orthographe traditionnelle, il sera essentiel de les situer dans la chronologie des multiples changements de l'orthographe. Dans un premier chapitre, nous examinerons la nature et le socle politique des réformes orthographiques. Cette partie sera composée d'une clarification historique, relatant siècle après siècle, les différents stades importants de l'écriture du français. Nous traiterons des premiers réformateurs, de l'Académie française et des diverses propositions de rectifications antérieures à celles de 1990. Nous définirons ensuite le fonctionnement du système graphique du français moderne. Cette précision permettra de mieux cerner les difficultés de l'orthographe française et nous conduira vers un questionnement du comportement des francophones par rapport à l'orthographe.

Une fois les bases de réflexion établies, nous entrerons dans le vif du sujet des rectifications de 1990. Le deuxième chapitre détaillera les circonstances dans lesquelles les propositions ont été mises en place ainsi que les principes proposés qui les constituent. Puis, nous exposerons les informations recueillies concernant les bilans effectués dans d'autres régions ou pays francophones, tels que le Québec, la France et la Belgique. L'enquête menée en Suisse romande fait partie d'une recherche menée au sein de la Délégation à la Langue Française (DLF). Un groupe « Orthographe » émanant de la DLF a été spécialement créé en 2005 afin d'effectuer un bilan complet sur le statut actuel des rectifications dans notre pays. Le groupe a déjà rédigé deux

bilans. Ils montrent que d'un point de vue général, les personnes interrogées semblent plutôt favorables à l'utilisation d'une partie des rectifications.

Dans ce travail, nous resserrerons l'échantillonnage des enseignants interrogés au niveau secondaire I afin de nuancer les conclusions obtenues dans le premier bilan du groupe « Orthographe » de la DLF. Dans le troisième chapitre, nous prendrons en compte la totalité des enseignants interrogés au secondaire I. Le dernier chapitre reproduira et commentera les remarques faites par les enseignants dans les questionnaires ou durant les entretiens individualisés. Cette partie finale nous conduira vers une réflexion quant à l'orthographe mise en lien avec l'intérêt et la sensibilité des enseignants.

Pour des raisons d'ordre pratique, le logiciel informatique ne prenant pas en compte les rectifications de 1990, nous avons souhaité rédiger ce travail dans la graphie traditionnelle.

## **Chapitre 1 : La nature et le socle politique des réformes.**

### **1.1 Le système graphique du français : perspectives historiques.**

Pour commencer ce travail, il importe de donner une définition précise de deux termes qui seront primordiaux dans cette étude : *la langue* et *l'orthographe*. Pour ce faire, nous nous baserons sur les définitions fournies par le Trésor de la Langue Française informatisé.

Selon cet ouvrage de référence, *l'orthographe* est la « manière, considérée comme correcte, d'écrire un mot ». Une deuxième acception décrit l'orthographe comme l'« ensemble des règles fixées par l'usage, la tradition, qui régissent l'organisation des graphèmes, la manière d'écrire les mots d'une langue ». Les termes « usages » et « traditions » ont une importance particulière. Nous verrons dans ce travail que l'orthographe a effectivement des liens très étroits avec la tradition et par implication avec la société et ses locuteurs.

Toujours selon le TLFi, la seconde notion *la langue* est décrite comme un « système de signes vocaux et/ou graphiques, conventionnels, utilisé par un groupe d'individus pour l'expression du mental et la communication. *La langue est le signe principal d'une nationalité* (MICHELET, *Tabl. Fr.*, 1833, p. 3). » Pour compléter cette définition, un extrait du Cours de Linguistique Générale de Saussure est ajouté ensuite : « L'étude du langage comporte donc deux parties: l'une, essentielle, a pour objet la langue, qui est sociale dans son essence et indépendante de l'individu (...); l'autre, secondaire, a pour objet la partie individuelle du langage, c'est-à-dire la parole (...). Sans doute, ces deux objets sont étroitement liés et se supposent l'un l'autre : la langue est nécessaire pour que la parole soit intelligible et produise tous ses effets; mais celle-ci est nécessaire pour que la langue s'établisse; historiquement, le fait de parole précède toujours. (SAUSSURE, *Ling. gén.*, 1916, p. 37.) ».

Ces différentes définitions nous permettent de comprendre que *la langue* représente un système utile à la communication dans un groupe d'individus. *L'orthographe* est la façon correcte d'écrire un terme, elle représente un code mis en place par l'usage. Dans son ouvrage *L'Orthographe*<sup>1</sup>, Nina Catch montre qu'une fixation de l'orthographe française a

---

<sup>1</sup> N.Catch, 1978.

commencé vers le XI<sup>e</sup> siècle. La linguiste affirme, que les personnes connaissant l'écriture à cette époque, c'est-à-dire la classe des clercs et des savants principalement, étaient peu nombreux mais utilisaient déjà une langue maîtrisée et stabilisée. Plusieurs dialectes étaient parlés dans les différentes régions de France. Cependant, il y avait une sorte d'« entente entre les jongleurs de chaque région dialectale, ou même des écoles de jongleurs, où se serait élaboré un système graphique relativement unifié<sup>2</sup> ». La variation entre l'oral et l'écrit était déjà importante. C'est à cette période, dans les chansons de gestes, les poésies et les romans, que notre orthographe a pris forme.

Nina Catach élabore une description rétrospective des différentes époques importantes de l'écriture du français, afin de montrer la mise en place de son orthographe. La réalisation écrite du moyen français a connu d'importants changements. Une tendance de l'orthographe montre qu'elle s'éloigne d'une réalisation phonétique de la langue pour se rapprocher d'une réalisation plus idéographique. Le XVI<sup>e</sup> siècle représente la période d'affirmation de la langue française. A la Renaissance, l'influence de l'Italie se fait sentir dans de nombreux domaines, ainsi que dans la langue parlée elle-même. Tout d'abord, l'édit de Villers-Cotterêts (1539) impose le français comme langue administrative à la place du latin. Après cet épisode, le rôle des imprimeurs prend une place décisive dans la stabilisation de la langue.

Au XVI<sup>e</sup> siècle, l'invention de l'imprimerie provoque un bouleversement chez les scribes. Devenus imprimeurs, ils rencontrent des difficultés dans le passage des lettres manuscrites aux caractères imprimés. Avant l'arrivée de l'imprimerie, ils avaient une certaine liberté dans leur travail. Le copiste choisissait ses abréviations au risque de ne pas se faire comprendre parfois par ses lecteurs. D'autres fois aussi un texte pouvait trouver des unités lexicales similaires et pourtant orthographiées de façons différentes. Le linguiste M. Cohen, cité par Nina Catach, prétend que « le besoin de facilité et de rapidité dans le tracé a sans doute produit des usures de formes, quelques fois des remplacements. »<sup>3</sup>. Une nécessité de régularité dans le système orthographique se fait sentir, les différentes professions et corporations doivent être capables de se relire entre elles. En 1550, dans l'avertissement au lecteur des *Quatre premiers livres des Odes*, Ronsard évoque le problème de

---

<sup>2</sup> N.Catch, 1978, p.11.

<sup>3</sup> Idem, p.20

l'orthographe. Il cite Meigret, grammairien et réformateur de la langue française de la Renaissance, comme étant un « homme de sain et parfait jugement qui a le premier osé dessiller ses yeux pour voir l'abus de notre écriture<sup>4</sup> ». Le texte montre des signes de modernité et l'auteur prend volontairement de la distance avec la pratique utilisée jusque-là.

Ainsi, c'est au XVI<sup>e</sup> siècle, au moment de la Renaissance, qu'apparaissent véritablement les premiers « réformateurs ». Les unités lexicales sont séparées par des blancs, les abréviations disparaissent, la ponctuation ainsi que les signes diacritiques prennent place dans l'orthographe française. Le système des majuscules se met en place. Selon Michel Arrivé, les réformateurs étaient d'origines diverses, écrivains, grammairiens, maîtres d'école ou imprimeurs et « se sont penchés avec minutie sur les règles de l'orthographe et les ont trouvées mauvaises<sup>5</sup>. » Ces réformateurs, tel qu'Honorat de Rambaud, Ramus, Etienne Dolet, ou Ronsard, étaient en accord avec les imprimeurs au sujet des changements. Pourtant ils n'ont pas été soutenus par les autorités. Une période de crise secoue la France et les protestants sont chassés hors du territoire français. Parmi eux se trouvent de nombreux imprimeurs. Vers 1530, Geoffroy Tory, typographe parisien, rédige un ouvrage intitulé « Briefue Doctrine pour deument escrire en langage francoys »<sup>6</sup>. Dans ce livre, le typographe donne des conseils quant à l'utilisation des signes auxiliaires et des accents, ce qui permettra un grand nombre de simplifications. A la fin du XVI<sup>e</sup> siècle, le français devient la langue littéraire et la langue de transmission scientifique. En une vingtaine d'années, l'aspect des textes a radicalement changé. Ces changements apportés à l'orthographe française ont donc eu une influence énorme sur l'allure même des textes et à long terme, nous pouvons affirmer que le changement du système traditionnel a été lancé par un typographe.

Le siècle suivant représente une période où la langue a été très policée. Cela a une répercussion inévitable sur l'orthographe. En effet, plus la langue sera codifiée et propagée dans les différentes régions, plus la fixation de son orthographe sera stable. Deux traditions orthographiques s'opposent au XVII<sup>e</sup> siècle. Le groupe des « modernes », soutenu par Vaugelas, regroupe les

---

<sup>4</sup> Franz Josef Hausmann, 1980, « Louis Meigret Humaniste et linguiste », Tübingen, Gunter Narr Verlag, p.37.

<sup>5</sup> M. Arrivé, 1993, p.98.

<sup>6</sup> N.Catch, 1978, p.27

grammairiens, les éditeurs et les écrivains. A cet ensemble, s'oppose la tradition dite des « anciens » qui compte les clercs, les écrivains et les maîtres des écritures officielles. Au milieu du siècle, la création littéraire augmente massivement. Certains auteurs s'intéressent de près aux réformes. Corneille joue un rôle non négligeable dans ce domaine. Il préconise entre autre l'utilisation du « s » comme marque du pluriel à la place du « z », ainsi que l'introduction des lettres « j » et « v » qu'il fera adopter par l'Académie. Les deux traditions représentées par « les anciens » et les « modernes » s'équilibrent. Un véritable mouvement d'aller-retour se crée dans l'histoire de l'orthographe entre le « modernisme » et le « conservatisme ».

En 1635, l'Académie française est créée par le Cardinal Richelieu. Sa création représente un pas important dans l'histoire de la langue. En effet, dès 1635, il existe une institution déterminante dans le choix d'une réforme ou d'une non-réforme de l'orthographe. La mission de l'Académie est de contrôler et de fixer la langue française, de lui donner une forme définie et claire. Cependant, cette Académie n'est pas en mesure de résoudre tous les problèmes face auxquels se trouvent la langue française et son orthographe. Vaugelas, dans la lignée de Malherbe, publie en 1647 les *Remarques sur la langue française, utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire*. Dans cet ouvrage, l'académicien décrit et codifie le bon usage basé sur la langue de la Cour. En 1674, l'Académie française reçoit le privilège royal d'être la seule assemblée à pouvoir publier et vendre un dictionnaire et ceci pour une durée de vingt années. Cependant, en 1679, bien qu'il ne fasse pas partie de l'institution, le grammairien et lexicographe Richelet rédige le premier dictionnaire de la langue française. Pour contourner le privilège attribué à l'Académie, il imprime son ouvrage à Genève en 1680. Cependant, les 1500 exemplaires secrètement diffusés sur le territoire français sont immédiatement saisis et brûlés. Le XVIIe siècle, avec les différents glossaires qui ont été rédigés, représente une période de stabilisation de l'orthographe française. Le premier dictionnaire de l'Académie française commencé par Vaugelas sera achevé soixante ans plus tard, en 1694. Cet ouvrage initial ne sera pas satisfaisant mais connaîtra ensuite huit éditions successives.

L'ultime édition achevée du dictionnaire paraît entre 1932 et 1935, plus d'un demi siècle après la version précédente, alors que l'institution avait pris



l'habitude de publier une nouvelle édition tous les trente à quarante ans. Cette dernière version ne crée pas d'innovations si ce n'est la soudure de quelques noms composés, tels que « chienlit », « entracte », ou « contrecoup ». Bien qu'en apparence, l'orthographe française ne semble pas avoir subi de grands changements durant ces trois derniers siècles, l'Académie française a joué un rôle important dans son évolution historique. Entre la première édition du dictionnaire de l'Académie et la troisième, c'est-à-dire entre 1740 et 1798, Nina Catach montre qu'il y a eu « près de 8000 modifications proprement graphiques, dont la plupart établies (...) par séries et assez systématiquement<sup>7</sup> ». La linguiste fait une moyenne générale des changements effectués et montre que le « pourcentage des mots ayant changé d'orthographe entre le début du XVIIe siècle et 1935 s'élève à 55%<sup>8</sup> ». Ces modifications nombreuses et successives ont certainement facilité le passage dans l'usage. Il est plus facile d'accueillir un changement lorsqu'il est lent et progressif. Nous avons pu étudier le phénomène en France lors du passage du franc français à l'euro. Malgré les critiques et les craintes émises par les utilisateurs, le passage a pu s'effectuer grâce à une coexistence des deux monnaies, avant que la nouvelle ne soit imposée. Les usagers peuvent ainsi s'habituer à la nouveauté sans qu'il n'y ait de rupture abrupte. Au XIXe siècle, une quantité massive de textes modernisés a été diffusée. Le grand public, ignorant souvent les remaniements des textes anciens, imagine peut-être que notre orthographe fut toujours la même et est ainsi plus soucieux face aux changements qu'on lui propose.

Nous ne pouvons cependant pas limiter les raisons du refus des rectifications au simple fait que les usagers peuvent être dérangés par la nouveauté. Une raison bien plus profonde se dessine. Le XIXe siècle est une période d'alphabétisation massive avec en l'occurrence la création de l'école obligatoire. Dans son ouvrage « Et il fallut apprendre à lire à tous les petits Français », Alain Chervel montre toute la complexité qui s'est installée dans le domaine linguistique. A la fin du XVIIIe siècle, un véritable bouleversement socio-politique se produit et engendre une modification de la situation linguistique. Une large partie de la bourgeoisie va être portée à la direction des affaires et va donc gagner en pouvoir. En essayant d'adopter la langue des

---

<sup>7</sup> N.Catch, 1978, p.45.

<sup>8</sup> M. Arrivé, 1993, p.102.

aristocrates qu'elle a remplacés, elle va imposer un « usage linguistique sensiblement renouvelé ». La bourgeoisie et l'aristocratie avaient en effet des niveaux de langue distincts. La prononciation aristocratique était très proche de l'écrit alors que celle utilisée par la bourgeoisie se différençait sensiblement de sa représentation écrite. Selon Chervel, « la transformation de la langue française au tournant du siècle n'est pas autre chose qu'une redistribution des cartes dans les rapports entre les classes sociales<sup>9</sup> ». La langue s'éloigne alors de sa représentation graphique. Ce n'est pas une évolution phonétique mais bien plus le passage du pouvoir à d'autres groupes sociaux. C'est la généralisation d'un usage plus populaire.

Il est essentiel de noter qu'au XVIIIe siècle, l'écriture est une technique utilisée uniquement par certains corps de métiers. Savoir écrire n'est pas à la base de la culture et il n'y a donc aucune « culpabilisation » sur la question. En revanche, au début du siècle suivant, un changement décisif s'opère dans les esprits. On va diminuer les heures de latin pour enseigner l'orthographe. Selon Chervel, « la pratique de l'orthographe sera déterminante pour la promotion sociale et l'accession aux petits emplois, la méconnaissance de ses règles deviendra une tare<sup>10</sup> ». La grammaire scolaire française est transmise à chaque apprenant durant sa scolarité. Selon Chervel, cette « grammaire scolaire fonctionne exactement comme une idéologie [et] masque son objectif fondamental, sa « visée orthographique ».<sup>11</sup> L'auteur parle même de « catéchisme linguistique » et montre que ce système est transmis dès les premières années de scolarité. Ainsi, si l'orthographe est abolie, tout le système syntaxique de la grammaire scolaire risque alors de s'écrouler. Chervel nous montre que d'un point de vue sociologique, ce qui a changé autour de l'orthographe depuis deux siècles est bien plus important que les transformations internes à la langue. Le rapport du public à l'orthographe n'est plus du tout comparable.

Nous allons à présent étudier certaines propositions de rectifications de l'orthographe. De plus en plus, depuis le début du XXe siècle, les propositions semblent perdre de leur importance. Suite au mouvement des partisans d'une réforme en 1900, un arrêté est rédigé le 26 février 1901 par le ministre Georges

---

<sup>9</sup> A. Chervel, 1977, p.34.

<sup>10</sup> Idem, p.48

<sup>11</sup> Idem, p.27.

Leygues. Cet écrit concerne principalement les accords contestés du nombre et du genre comme l'indique l'article publié sur le site Internet de l'Airoé (Association pour l'Information et la Recherche sur les Orthographe et les systèmes de l'écriture)<sup>12</sup> :

1. **Accord du complément déterminatif** : on peut écrire *des confitures de groseille ou de groseilles* ;
2. **Le pluriel du complément d'objet** : on peut noter, *ils ont ôté leur chapeau ou leurs chapeaux* ;
3. **L'accord du pluriel des noms propres et des noms étrangers** : lorsqu'ils sont précédés d'un déterminant pluriel, on peut écrire *les Dupont ou les Duponts* ;
4. **L'accord des adjectifs et participes placés devant le nom** : on peut écrire *nu pieds ou nus pieds* ;
5. **Concernant les adjectifs numéraux en dessous de cent**, ils peuvent s'écrire sans trait d'union ;
6. **L'accord avec plusieurs sujets ou les noms collectifs** : *un troupeau de moutons traverse ou traversent la route* ;
7. **Le participe passé suivi d'un infinitif ou d'un participe présent ou passé** peut rester invariable, comme par exemple : *la femme que j'ai entendu ou entendue chanter* ;
8. **Suppression du trait d'union et régularisation du féminin et du pluriel** : on acceptera *nouveauné ou nouveaunée*.

Le commentaire final de l'arrêté de 1901 s'achève par une conclusion marquante: « Il conviendra, dans les examens, de ne pas compter comme fautes graves celles qui ne prouvent rien contre l'intelligence et le véritable savoir des candidats, mais qui prouvent seulement l'ignorance de quelque finesse ou de quelque subtilité grammaticale<sup>13</sup> ». Ce texte n'a pas eu d'impact identifiable dans l'orthographe française au moment de sa parution. Bien qu'il n'ait jamais été abrogé, les enseignants de l'époque et des générations suivantes ignorent pour la plupart son existence. Il est resté en vigueur jusqu'en 1977, date de son successeur, le traité de René Haby. Le traité de 1901 a pourtant encore une certaine valeur aujourd'hui. En effet, une grande

---

<sup>12</sup> <http://airoe.org/spip.php?article63>

<sup>13</sup> N.Catch, 1978, p.78.

majorité de ses propositions ont été reprises dans les Rectifications de 1990, comprenant toutefois quelques modifications. Ces nouvelles rectifications donnent « la possibilité d'écrire, sans être sanctionné aux examens et aux concours, en omettant sur les voyelles l'accent circonflexe et dans les mots composés le trait d'union, sauf lorsqu'une tolérance entraînerait une confusion entre deux mots.<sup>14</sup> »

Quatre ans plus tard, en 1905, le linguiste Ferdinand Brunot propose une réforme qui s'établirait progressivement dans une « période de coexistence entre l'orthographe traditionnelle et l'usage du nouvel alphabet, essentiellement phonétique<sup>15</sup> ». Le réformiste espérait de cette façon imposer graduellement ses nouvelles idées avant de supprimer l'ancienne orthographe. Pourtant sa réforme a échoué. Après la défaite de Brunot, c'est au tour de Jean Barès de proposer ses idées révolutionnaires. Cet homme, qui est parti faire fortune en Amérique, revient en France et propose « la suppression des octrois, le relèvement de l'agriculture, la décentralisation administrative, l'établissement d'un service militaire pareil pour tous et la simplification de l'orthographe<sup>16</sup> ». Les articles, journaux, et ouvrages écrits par Barès ont été publiés à ses frais. En regardant a posteriori, nous pouvons relever que tous les changements proposés par le linguiste ont été réalisés plus ou moins rapidement, excepté sa proposition faite sur l'orthographe qui ne sera pas entendue.

Après Jean Barès, le linguiste Albert Dauzat reprend à son tour le débat autour de l'orthographe. Il lance une nouvelle campagne dans sa revue le *Français Moderne*. Cependant la période durant laquelle il apporte ses nouvelles idées, en 1939, est très mal choisie. Il réitère son projet en 1952 et présente alors une réforme claire et modérée. Dauzat propose principalement le remplacement du -x du pluriel par le -s, dans l'illustre série d'exceptions se terminant par -oux ; l'unification à l'intérieur de chaque série ou famille de mots ; le tréma dans les groupes *gui, gue* ambigus (*aiguille*) ; finalement l'extension du trait d'union dans tous les composés « dont les éléments composants sont perceptibles à tous<sup>17</sup> ». Tout comme Dauzat, en 1952, Charles Beaulieux lance ses idées de réforme. Son projet bien conçu et

---

<sup>14</sup> Conseil supérieur de la langue française, 2005, « Mémoire sur l'orthographe présenté par le Conseil supérieur de la langue française », Québec. p.3.

<sup>15</sup> M. Arrivé, 1993, p.105.

<sup>16</sup> Idem, p. 104

<sup>17</sup> N.Catch, 1978, p.82.

apportant des raisons irréfutables de changements nécessaires, a subi pourtant le même sort que celui de Dauzat : l'abandon. Sa façon de prendre l'ancienne langue, le « bel français », comme idéal lui a valu des ennemis. On l'a dit trop tourné vers le passé et pour cette raison sa réforme a été mise de côté. Après ces nombreuses tentatives de réformes, la suivante paraît encore plus timide : le projet de Thimonnier, datant de 1967. Thimonnier propose une rectification qui ne porte que sur 228 mots. Il s'agit d'un « projet-limite » qui fait, d'une certaine façon, barrage aux nouvelles tentatives de modifications. Pourtant, en imposant une « limite » à sa réforme, il fragilise lui-même sa proposition. Les modifications qu'il apporte ne touchent que des détails ou des termes rares, comme *acagner* ou *kummel*. Une réforme pour si peu de changements semble inutile. Toutefois, il a eu la chance de pouvoir présenter et défendre son travail devant une commission du Conseil international de la Langue française. Quelques modifications ont été apportées à son travail qui est ensuite passé entre les mains de l'Académie française.

De nos jours, l'Académie française travaille sur la neuvième édition de son dictionnaire. On peut trouver sur Internet la première partie du dictionnaire électronique allant de la lettre A jusqu'au mot ONGLETTE. Les académiciens ont l'ambition de faire du dictionnaire de l'Académie la référence pour tous les autres. Cependant, d'autres dictionnaires usuels ont pris la place de ce grand ouvrage de référence. Le Petit Larousse et Le Petit Robert sont réédités régulièrement afin d'ajouter des nouveautés lexicales, des emprunts ou des néologismes ou alors des nouveautés orthographiques. Les décisions de changements sont généralement prises par les rédacteurs en chef de ces dictionnaires. En effet, il n'existe pas de groupes au pouvoir capable de gérer les nouvelles entrées et les nouveaux apports dans la langue française. Les mouvements du vocabulaire et des emprunts aux autres langues sont trop rapides pour pouvoir être assimilés. Les rédacteurs, ne sachant pas décider, introduisent la plupart du temps de nombreuses variantes dans leurs manuels. Nina Catach réagit et affirme qu' :

« [une] évolution graphique comprise, admise, canalisée, avec si possible une commission chargée de normaliser progressivement dans le sens d'une simplification les parties mouvantes et nouvelles de notre vocabulaire, serait une grande aide aux lexicographes comme aux usagers. Les premiers pourraient alors progressivement harmoniser leurs décisions graphiques dans les différentes parties de leurs travaux, d'une édition à l'autre comme d'un

dictionnaire à l'autre. Voilà, à notre avis, un point précis où pourrait, sans grand danger, s'appliquer utilement une « politique de la langue<sup>18</sup> ». »

Les francophones sont prudents et pointilleux lorsqu'il s'agit d'innover et de transformer l'orthographe. D'autres publics sont plus favorables au changement, tels que les italianophones par exemple. Dans son travail de mémoire intitulé « Les réformes de l'orthographe française. Une approche historique, contrastive et prospective », Myrta Giovanoli consacre un chapitre au statut de l'orthographe italienne. Celle-ci a subi également différentes tentatives qui ont majoritairement abouti, puisque « la langue orale ne [s'étant] pas autant éloignée de ses racines latines que la langue française ou l'allemande, l'orthographe n'a pas dû être changée considérablement<sup>19</sup> ». Trois auteurs, Boccace, Dante et Pétrarque ont créé le modèle de la langue italienne. Les modifications orthographiques successives apportées à ces textes ont mis en valeur leur prestige et donc ont été favorablement acceptées du public.

Myrta Giovanoli relève quatre phénomènes importants qui expliquent le passage des rectifications dans l'usage. Premièrement, le taux d'analphabètes est resté longtemps plus élevé en Italie que dans les autres pays. Le peuple n'allait donc pas s'exprimer en défaveur de rectifications par lesquelles il ne se sentait pas concerné. Deuxièmement, l'unification politique du pays s'est produite tardivement, au milieu du XIXe siècle. Troisièmement, jusqu'à la scolarisation obligatoire en 1877, le dialecte était la langue parlée dans les différentes régions d'Italie. Finalement, dans ce pays, il n'y a pas eu de commission officielle chargée de réformer l'orthographe. L'Accademia della Crusca n'a pas joué le même rôle que l'Académie française. Son but était également au début de sauvegarder la pureté de la langue et de l'orthographe mais au cours de son activité, elle a perdu toute son importance. En Italie, les tentatives de rectifications ont été lancées par des personnes isolées. L'étudiante affirme que ces différents points sont certainement une des « raison[s] pour laquelle ces propositions ont suscité moins d'intérêt dans le grand public que dans les autres pays, où les projets de réforme étaient plus officialisés<sup>20</sup> ». En effet, la langue écrite en Italie n'avait pas le même poids que

---

<sup>18</sup> N.Catch, 1978, pp. 50-51.

<sup>19</sup> M. Giovanoli, 2006, p.56.

<sup>20</sup> Idem, pp.56-57.

chez ses voisins français ou allemands où l'orthographe était déjà largement répandue et connue.

Nous pouvons à présent mieux cerner le problème du pouvoir orthographique. Est-il possible ou non de faire entrer dans les mœurs des francophones une orthographe transformée ? Au XVII<sup>e</sup> siècle, l'Académie Française avait un réel pouvoir en matière de langue française et d'orthographe. Elle était écoutée et la seule à avoir son dictionnaire. Le statut de ce groupe est différent de nos jours. Le contexte socio-politique comme l'évoque Chervel détient une place indiscutable en ce qui concerne la langue et l'orthographe. La société est aujourd'hui au centre des affaires et des négociations et a donc un pouvoir de décision en matière de langue et par conséquent d'orthographe. Si un groupe d'experts en linguistique fait une proposition de rectifications orthographiques mais que le public ne veut pas la retenir, ses efforts seront sans doute vains.

Afin de saisir la nature des difficultés que les multiples tentatives de réformes ont rencontrées, il faut savoir que trois principaux ensembles de personnes aux avis différents sur la question de l'orthographe sont en place aujourd'hui. Premièrement, le groupe des conservateurs souhaite garder l'écriture nationale telle qu'elle est. Nous vivons une période d'immobilisme orthographique. Cet attachement extrême ne permet pas aux traditionalistes de prendre en compte des propositions faites, même si celles-ci peuvent parfois être intéressantes pour notre langue. Cependant, il ne s'agit pas uniquement d'un fort attachement. La crainte de bouleverser tout un système qui a fonctionné jusqu'à présent est également réel. En touchant à une partie de la structure orthographique de la langue, nous risquons de mettre en péril tout un système. En effet, il s'agit d'une organisation en chaîne qui pourrait se trouver fragilisée si l'on touchait à ses bases. Deuxièmement, nous avons le groupe des « phonétistes ». Ces réformateurs demandent un changement profond de l'orthographe française. Ce groupe émet presque autant de critiques envers les réformateurs modérés qu'envers les traditionalistes. Selon les phonétistes, notre orthographe est corrompue dans ses fondements et ce sont donc les fondements mêmes qu'il faut modifier. Sur un point particulier, les réformistes sont d'accord avec les partisans de l'immobilisme : ils estiment que tout est lié

dans la langue, c'est pourquoi il semble impossible et irréfléchi de ne modifier que quelques termes et certains accords. Le groupe des réformistes modérés dont nous allons parler ci-dessous demande de ne pas toucher à l'orthographe morphologique. Pour les phonétistes, cette limite semble aberrante, d'autant plus que les difficultés sont nombreuses dans ce domaine en particulier. Pourquoi, si l'on propose de simplifier en *-ous* les pluriels se terminant par *-oux*, ne simplifierait-on pas aussi tous les autres pluriels à la finale en *-x* ? Ce genre de réaction en chaîne du phonétisme est largement craint par le public. Le troisième groupe ayant un avis sur la question de l'orthographe compte les personnes aux positions intermédiaires et modérées. Pourtant, la mise en pratique montre que les avis ne sont pas si partagés. Certains adeptes de l'immobilisme reconnaissent le besoin de changements, tandis que les plus phonétistes admettent la nécessité de faire des concessions aux conservateurs afin de garder une partie du système mis en place. D'un point de vue théorique donc, il semblerait que chacun des groupes cités soit d'accord pour apporter des changements dans l'orthographe française. Nous verrons grâce aux résultats des questionnaires et des entretiens passés auprès des professeurs de français que la situation actuelle est encore très floue.

## **1.2 *Le fonctionnement de l'orthographe française actuelle.***

Dans ce sous-chapitre, nous essaierons de cerner la langue française en tant que système. Cette brève analyse nous permettra sans doute de mieux cerner les problèmes dont nous devons tenir compte en matière de réforme de l'orthographe.

Comme relevé dans la première partie du chapitre, la langue française écrite a nettement changé depuis sa première stabilisation en 842. Les changements interviennent généralement d'abord dans la langue parlée avant d'être confirmés dans sa réalisation écrite. Il est donc essentiel de comprendre le système d'écriture afin d'étudier les besoins d'adaptation que nécessite une langue vivante.

Le système écrit du français a été étudié par de nombreux spécialistes. Le premier ouvrage linguistique à s'être intéressé au fonctionnement de notre langue écrite est celui de R. Thimonnier, *Le Système Graphique du Français*, paru en 1967. Avant lui, à l'étranger, ce genre d'étude avait déjà été réalisé par deux fameux linguistes, le Soviétique Gak et le Tchèque Horejski. Depuis,



d'intéressants travaux ont été rédigés sur le système écrit de la langue française. C. Blanche-Benveniste et A. Chervel ont publié en 1978 un ouvrage intitulé *L'Orthographe*. Pour eux, « le fonctionnement de l'écriture française au XXe siècle, c'est la relation que cette écriture entretient avec la langue parlée du moment.<sup>21</sup> ». En français, comme dans toutes les langues occidentales, nous avons un système à base alphabétique. Ce sont les Grecs qui ont réalisé la transformation du système idéographique vers le système alphabétique. Le terme d'idéographie est construit sur l'élément « *ideo* » qui veut dire « *idée* ». L'élément « *graph* », quant à lui, signifie « écrire ou écriture ». Il s'agit donc d'une écriture où chaque signe renvoie à un concept. La langue chinoise utilise toujours un système à base idéographique. Son évolution s'est stabilisée pour conserver le système graphique qui lui convenait. A l'inverse, le terme « phono » est un élément qui vient du grec ancien et qui signifie « *voix, son* ». Le principe de la langue française est de type phonologique ; dans la langue, « chaque élément graphique est lié à un élément phonique et non à un élément idéal<sup>22</sup> ». En français, il n'existe donc pas de correspondance directe entre la réalisation écrite du terme et son sens. Il faut connaître le sens du mot, ou d'un terme appartenant à la même famille pour le comprendre. Il est impossible de deviner son sens par les graphèmes qui le constituent. Les graphèmes composant une unité lexicale n'apportent aucune information sur le sens du terme. Il s'agit juste d'un code de retranscription.

Comme Blanche-Benveniste et Chervel nous le font remarquer, l'orthographe française, figée depuis plus de cent cinquante ans, ne peut pas être comparée avec le système phonologique du français parlé, en perpétuel changement. Que l'on vienne du sud, de l'ouest ou du centre de la France, de Suisse, de Belgique ou du Québec, la même langue française est parlée avec différents accents. Les variations dans la prononciation peuvent dépendre du pays, de la région, du quartier d'origine du locuteur. Ces distinctions sont également liées à la situation sociale du sujet. Le système oral de la langue française n'est donc pas fixe et il varie selon plusieurs critères. Différentes influences s'exercent ainsi sur la prononciation d'une langue. Les différents types d'écriture à base phonétique permettent cependant de retranscrire la langue orale sous forme écrite. Des règles de correspondance entre l'oral et

---

<sup>21</sup> Blanche-Benveniste et Chervel, 1969, p.115.

<sup>22</sup> Idem, p.133.

l'écrit existent donc. Grâce à ce type de code, chaque terme d'un dictionnaire est retranscrit en alphabet phonétique international (API).

En français moderne, les règles de correspondance entre lettres et sons sont variables. Parfois le phonème se rapporte à une seule lettre, comme dans les mots « ananas » ou « kiwi », mais ces cas sont rares. Souvent le lien n'est pas direct entre les lettres et les sons produits. Les linguistes M. Arrivé et N. Catach<sup>23</sup> se sont intéressés à ces règles de correspondance. Un phonème peut être transcrit par plusieurs lettres comme le montre M. Arrivé<sup>24</sup>. Dans le terme « oiseau », très souvent utilisé comme exemple, chaque lettre représente un son éloigné du son habituellement attribué à cette lettre. La première syllabe transcrite *oi* se prononce / $\omega\alpha$ /. La lettre *o* n'est prononcée / $\omega$ / que lorsqu'elle est suivie du *i* qui est alors prononcée / $\alpha$ /. On ne peut donc pas considérer que le *o* soit une représentation habituelle du phonème / $\omega$ /. La situation géographique de la lettre ainsi que son voisinage influence sa prononciation. Il en est de même pour la lettre *i*, qui se prononce ici / $\alpha$ /, mais uniquement en raison de sa position. En fait, ces deux éléments *o* et *i* accolés se prononcent / $\omega\alpha$ / et ne peuvent être séparés lorsqu'ils sont côte à côte. Il s'agit d'un groupe de phonèmes indissociables pour l'orthographe. La seconde syllabe *seau*, se prononce / $\zeta o$ /. Dans cette syllabe, il y a deux phonèmes : le premier / $\zeta$ / est noté *s* dans ce cas précis et le deuxième, / $o$ / est représenté par le trigramme *eau*. Le son / $o$ / pourrait être retranscrit par différents phonogrammes, comme par exemple « o », « au », « eau », « ô », « ho », « oh » et d'autres encore. Ces lettres, ou digrammes ou encore trigrammes, ont toutes la même fonction, créer le phonème / $o$ /, bien que chaque réalisation soit distincte. Comme nous venons de le voir par l'exemple ci-dessus, les phonogrammes sont très nombreux en français. Différentes lettres, différents digrammes ou trigrammes permettent de retranscrire un son. Michel Arrivé montre dans son *Tableau des phonogrammes du français*<sup>25</sup> que chacun des phonèmes compte plusieurs réalisations possibles. En partant de la lettre cette fois-ci et non du phonème, nous réalisons que le schéma est semblable. Très peu de lettres renvoient à un seul et unique phonème. Si nous prenons comme exemple la voyelle *i*, elle est prononcée parfois / $i$ / comme dans le mot *joli*, et d'autres fois représente le

---

<sup>23</sup> Catach, 1980.

<sup>24</sup> Arrivé, 1993, pp. 45-61.

<sup>25</sup> Idem, pp.147-151.

phonème /ɔ/ comme dans le mot *diable* [δφαβλ]. Bien sûr, nous ne parlons pas des couples indissociables que crée le *i* avec d'autres lettres comme *oi* [ωα], *in*, *im*, *ein*, [E]) *ai* [e], *ei* [E]. Dans ce genre de cas, comme nous l'avons déjà relevé auparavant, dans la syllabe [ωα] la lettre *i* ne peut pas être considérée comme une représentation du phonème /a/.

La correspondance entre les graphèmes et les phonèmes est donc irrégulière. Pourtant la méthode de retranscription du français est un véritable système, complexe certes, mais qui fonctionne et qui répond à des règles précises. Michel Arrivé nous montre dans son chapitre réservé aux *Formes et Fonctions de l'Orthographe du Français Moderne*<sup>26</sup> qu'il existe des règles relatives à la fonction grammaticale et d'autres règles liées à la fonction distinctive des signes orthographiques. La catégorie des règles liées à la fonction grammaticale du mot est assez simple. Elle comprend tout d'abord les marques de genre et de nombre des adjectifs se terminant par une voyelle prononcée, tel que *joli* ou *chevelu*. Le féminin se marque par l'ajout d'un –e en finale et le pluriel se signale par un –s en fin de mot. Ces lettres ajoutées ne sont pas des phonogrammes car elles ne sont pas prononcées à l'oral, ou du moins, elles ne sont plus dites dans le français standard, sauf en Suisse romande. Il se peut en effet, comme le signal M. Arrivé que ces lettres à fonctions grammaticales aient été prononcées au cours de l'évolution du français. D'ailleurs, « le –e du féminin a longtemps après sa disparition entraîné un allongement de la voyelle qu'il suivait ».<sup>27</sup> Ces unités fonctionnelles, le –e et le –s, dans les exemples ci-dessus, remplissent une véritable fonction : marquer le genre et le nombre. Pour cette raison, elles sont appelées morphogrammes. Les marques apportées dépendent du mot auquel elles se réfèrent. S'il s'agit d'un nom, il pourra avoir une marque de nombre. S'il s'agit d'un adjectif, on trouvera des marques de nombre et de genre. Pour les verbes, on trouvera alors des marques de conjugaison, comme par exemple le –s non prononcé de *tu travailles*. Jusqu'à présent, nous avons uniquement abordé le thème des morphogrammes dans le cadre de la grammaire. Ils ont également leur place dans le domaine lexical. Le –t de *enfant*, le –d de *marchand* ou le –ct de *suspect* ne s'entendent pas et ont néanmoins une fonction non négligeable.

---

<sup>26</sup> Arrivé, 1993, pp 43-61.

<sup>27</sup> Idem, p.50.

Ce sont en vérité des indices de dérivation morphologique. Ces « ajouts » en fin de mot permettent d'établir une relation avec leurs dérivés. Nous avons pour *enfant* les dérivés *enfanter*, *enfantillage*, pour *marchand*, il existe le nom *marchandise*, ou encore le verbe *marchander*, quant au terme *suspecter*, il est dérivé du substantif *suspect*.

Après avoir énuméré dans un premier temps les règles liées à la fonction grammaticale, le linguiste M. Arrivé étudie dans un deuxième temps les règles relatives à la fonction distinctive des termes entre eux. Les signes diacritiques font partie de ces indices de distinction visuelle. Les homophones sont des mots distincts par le sens mais identiques dans leur prononciation. Dans cette catégorie, les signes diacritiques ont une véritable fonction distinctive à l'écrit. Le circonflexe, par exemple, est un signe de distinction, comme dans ces deux paires minimales : *cru* du verbe *croire* ou *crû* du verbe *croître* ou encore la préposition *sur* ou l'adjectif *sûr*. Il n'existe pas de distinction à l'oral, mais uniquement à l'écrit. L'accent grave permet également de distinguer des homonymes, comme le *a* du verbe *avoir* ou le *à* prépositionnel. Nous remarquons à travers ces exemples que les homonymes sont souvent monosyllabiques. Les accents ne sont pas les seuls à pouvoir distinguer les homophones. Des unités lexicales peuvent se prononcer de façon identique et pourtant être orthographiées différemment. Le mot [fwa] par exemple s'orthographie de trois façons différentes : *fois* exprimant l'idée de fréquence, ou *foie* pour désigner la partie du corps, ou encore *foi* pour parler de l'état d'esprit. Certains éléments idéographiques se glissent de temps en temps dans notre système à base phonographique. Les irrégularités dans l'accord du nombre, les accents circonflexes, les trémas, les accords verbaux, les mots composés, sont des particularités de l'orthographe. Ces propriétés représentent de véritables difficultés dans l'apprentissage du français mais offrent une facilitation dans son interprétation. Ces difficultés sont d'un côté une motivation de changement pour les réformistes, mais de l'autre côté, elles représentent une richesse pour les traditionalistes. Dans la partie suivante, nous aborderons le symbole que représente l'orthographe pour les francophones et nous tenterons de montrer les résistances auxquelles elle doit faire face.

### 1.3. Pourquoi les francophones sont-ils prudents face à une réforme orthographique?

Dans une langue vivante, les créations et les disparitions de termes sont courantes. Différentes façons d'enrichir le lexique d'une langue existent, soit en créant des néologismes à partir de termes déjà présents et utilisés dans la langue, soit en empruntant des expressions à des langues voisines. De nouvelles unités lexicales peuvent également entrer dans la langue par des innovations langagières, tels que le verlan qui est une forme d'argot consistant en l'inversion des syllabes d'un mot. Cependant, nous allons voir que certains de ces apports ne sont pas facilement intégrés dans notre écriture. Claire Blanche-Benveniste et Chervel tentent de nous expliquer l'immobilisme dans lequel se trouve le français actuellement :

« Notre écriture est chauvine et peu hospitalière. C'est un leurre de prétendre comme le fait Etiemble, naturaliser graphiquement les mots qui ont pénétré dans l'usage parlé. Cela a été la pratique constante dans les siècles passés, mais la paralysie qui a frappé l'orthographe il y a plus d'un siècle a rendu la chose impossible<sup>28</sup> ».

En effet, l'assimilation graphique des termes étrangers ainsi que des noms propres dans notre orthographe pose un problème. Une distinction se fait cependant avec les termes grecs ou latins qui eux ont trouvé leur place dans la langue française. Le mot *factum*, par exemple, sera prononcé en final /om/. En effet, on reproduit en français la graphie du mot latin et on adopte une sorte de code qui est celui de la prononciation latine. Il n'en est pas de même pour les apports provenant des langues modernes. Certes, le mot *beefsteak* venant de l'anglais a été adapté à l'orthographe française : *bifteck*. De la même façon le terme *riding-coat* s'est adapté à l'orthographe française pour devenir *redingote*. Mais, malgré ces subtiles adaptations, les nouveaux apports lexicaux conservent pour la plupart du temps leur forme originale, tel que les termes, *week-end* ou *meeting*, pourtant très bien assimilés dans notre langue. Il s'agit d'une « démission » de l'écriture française. L'écrivain Etiemble pensait qu'aucune de ces deux langues, ni le français ni l'anglais, ne devaient empiéter sur l'autre. En 1964, il publie l'ouvrage intitulé *Parlez-vous franglais ?*. L'auteur donne en exemple la transformation de certains termes anglais entrés dans notre langue. Le terme *cocktail* pourrait avoir plusieurs réalisations

---

<sup>28</sup> Blanche-Benveniste et Chervel, 1969, p. 155.

orthographiques, tel que *coctel* ou encore *coquetèle*, basé sur un système similaire à celui des *Cent Mille Millions de Poèmes* de Queneau. Cependant, la première réalisation ne donne pas satisfaction car elle ne peut être associée à aucune famille déjà existante. Quant à la seconde réalisation, elle oriente faussement les idées du lecteur qui va probablement associer le préfixe *coque-* avec l'idée de l'œuf, et peut-être même le suffixe *-tèle* avec la pensée d'un groupe de personnes. Claire Blanche-Benveniste et Alain Chervel se moquent d'une proposition faite par Etienne. Il francise le nom propre New York en *Nouillorque*, qui évoque inévitablement les pâtes alimentaires. Chaque locuteur a donc des connaissances communes qui font partie de sa langue. Ce sont des idéologies qui influencent et orientent inconsciemment notre compréhension.

L'orthographe est une des réalisations possibles de la langue. Cette manifestation écrite reste et se perpétue, tandis que les paroles, les discours ne durent qu'un moment, lors de leur concrétisation. L'apport de nouveaux termes est généralement bien accepté à l'oral. En revanche, lorsqu'il faut transcrire ces nouveautés pourtant déjà assimilées dans la langue orale, des résistances se manifestent. Il n'est pas évident d'ajouter au registre de nouveaux termes et encore moins de modifier des unités lexicales existantes et stables depuis plusieurs siècles. Cependant, nous remarquons que certaines nouveautés comme les expressions « meuf » ou « kiffer » ont déjà trouvé leur graphie. Cela prouve que l'orthographe française est en évolution et que des nouveautés lexicales peuvent s'y insérer. Afin de permettre à un idiome d'évoluer, il faudrait non seulement le soutien d'une assemblée ayant du pouvoir sur la langue mais également l'appui d'un large public favorable au changement.

Klinkenberg affirme que parler, c'est avant tout « construire le réel et le rendre dicible<sup>29</sup> ». Notre langue fonctionne très bien et nous avons les moyens nécessaires pour la « rendre dicible ». L'alphabétisation massive s'est produite en France après la Révolution de 1789. Dès cet instant, les francophones ont pu être fiers de leur « capital acquis », c'est-à-dire de leurs connaissances communes, transmises à tous les écoliers francophones et fiers également d'avoir un système orthographique fonctionnel. C'est justement ce « capital acquis » qui provoque des vagues dès que l'on parle de modifications.

---

<sup>29</sup> Klinkenberg, 2001, p.21.

L'opposition portée aux changements est davantage un signe de réticence que de crainte. Les francophones ne sont peut-être pas prêts à risquer de perdre ce qui a été construit auparavant. Cependant, il existe une réalité intrinsèque à chaque langue vivante : son évolution. Ici nous n'abordons pas spécifiquement la langue parlée, mais plus précisément sa réalisation écrite. Il s'agit d'une contrainte interne à la langue. L'orthographe pose de nombreux problèmes lorsque nous souhaitons écrire sans « faute » mais aussi au moment de l'apprentissage des règles, que ce soit pour des élèves natifs ou de langue étrangère.

La langue joue un rôle central dans la définition des identités personnelles et collectives. En touchant à l'orthographe et par conséquent à la langue, nous mettons en péril cette identité. Klinkenberg montre un aspect important des rapports entre le parler et son locuteur. Une partie du monde francophone réagit lorsque des réformistes essaient de rationaliser une orthographe trop capricieuse, une orthographe qui représente un handicap à la diffusion du français. Nous savons que, par exemple, certaines fonctions pourraient très facilement s'adapter au féminin. Malheureusement, lorsque l'on s'attaque à la langue, on touche inmanquablement aux règles sociales et donc aux règles d'attribution du pouvoir. Comme le dit le linguiste et sémioticien belge : « dans un monde où communiquer est capital, régner sur les usages et les normes linguistiques représente en effet un enjeu de taille. Car qui maîtrise la parole a la maîtrise des choses et des relations<sup>30</sup> ». En partant de cet avis-là, il devient évident que celui qui maîtrise son langage dispose du pouvoir. Celui au contraire qui ne connaît pas parfaitement la langue n'aura pas la même autorité dans la société. Ainsi peuvent se créer des injustices et des exclusions sociales. La langue est également un signe d'appartenance, à une région ou à un métier. Le parler soude les personnes exerçant un même métier, tels que les informaticiens, les linguistes, les biologistes qui ont leur propre jargon. Ainsi la langue forme des groupes d'appartenance desquels les inexpérimentés sont exclus.

Il en va de même dans une famille ou dans un couple. La personne qui maîtrisera le mieux la langue sera la meneuse, celle qui tient le plus souvent la parole et qui détient l'autorité dans la relation. Au niveau de l'orthographe, celui

---

<sup>30</sup> Klinkenberg, 2001, p. 28.

qui n'est pas habile dans la réalisation écrite de la langue est pénalisé. C'est pourquoi « certains voient dans le maintien de l'orthographe actuelle un moyen de discrimination sociale<sup>31</sup> ». De nombreux concours d'admissions dans les écoles en France commencent par une dictée éliminatoire. Un manque de maîtrise de l'orthographe peut donc être un handicap sur le marché de l'emploi. La question de l'orthographe est très sérieuse aujourd'hui. Il est question de crise depuis plusieurs décennies. La dernière Réforme de l'orthographe a touché la francophonie au début des années 1990. Ce malaise proclamé plus vivement que jamais arrive au moment où le marché de l'emploi se montre encore plus sélectif. Le lien entre la langue et le pouvoir au sein de la société est indiscutable. Le monde a changé, notre façon de vivre, nos habitudes, notre langue parlée ont évolué également. Jamais le nombre de locuteurs francophones n'a été aussi élevé. Cependant, l'autorité traditionnelle s'avère affaiblie. L'Académie française a perdu énormément de crédibilité et semble avoir aujourd'hui le statut de « vestige d'une époque révolue ». Les maîtres de la langue sont aujourd'hui les médias et les chefs de publicités. Leur influence est considérable et semble davantage écoutée par le public que celle des académiciens et des terminologues. En suivant cette idée-là, les normes varieraient donc en fonction des modes du marché. Il faut se rendre compte que cette « passation » de pouvoir peut avoir des répercussions importantes sur la langue française. En effet, ce ne sont plus les spécialistes de la langue qui gèrent le problème d'une réforme en cours, mais des personnes qui ne sont pas forcément au courant de toutes les implications que des changements peuvent provoquer. Nous sommes donc face à une situation problématique. Le changement est bien réel et il n'y a pas d'autorité au pouvoir actuellement qui sache gérer l'évolution. Dans ce travail, nous tenterons d'obtenir l'avis des enseignants de français quant aux variations de la langue en devenir.

Mais avant de nous lancer dans l'analyse des résultats de notre enquête, nous allons nous pencher plus précisément sur la dernière Réforme de l'orthographe en date, celle de 1990-1991. Nous aborderons avec précision les différentes propositions de 1990 faites par le Conseil supérieur de la langue française (France). Ce premier chapitre nous a permis de faire un rappel historique des différentes périodes de la langue française, de définir le système

---

<sup>31</sup> Site internet : [www.e-scoala.ro/Franceza](http://www.e-scoala.ro/Franceza) > histoire de la langue > le français contemporain > la question de l'orthographe



orthographique du français, de présenter les réformes des siècles passés et de définir la place qu'occupe la langue française au sein de notre société. Nous sommes plus à même à présent d'étudier les événements qui se sont produits entre 1988 et 1991.

## **Chapitre 2 : Les rectifications de 1990**

### **2.1 L'histoire du projet de 1990, les réactions au moment de sa parution.**

Les prémisses d'une nouvelle réforme de l'orthographe se manifestent dès 1988. La parole est prise par le syndicat des instituteurs et des professeurs de français du niveau du collège. Les enseignants représentent une catégorie de personnes conscientes du niveau orthographique des jeunes. Un groupe d'enseignants publie un article intitulé « L'orthographe : à simplifier » dans la revue *L'Ecole Libératrice* le 20 février 1988. Ils lancent un sondage pour connaître l'avis de leurs collègues sur le sujet. En novembre 1988, le résultat paraît dans la revue. La conclusion est nette : « sur 1150 réponses, 1035 sont favorables à une simplification<sup>32</sup> ». Quelques mois plus tard, en février 1989, c'est au tour du quotidien *Le Monde* de donner la parole à dix linguistes. Nina Catach est une des seules à prendre clairement position en faveur d'une « réforme ». En septembre 1989, la publication de l'ouvrage de Lecomte et Cibois intitulé *Que vive l'Orthographe !* réveille l'excitation quelque peu apaisée après une pause de plusieurs mois dans les interventions. Pourtant, le texte reste très modéré mis à part la légère provocation présente sur la couverture où le *th* et le *ph* sont tracés en rouge et remplacés par *t* et *f*. L'intervention du pouvoir politique arrive.

Une instance au pouvoir existe déjà, l'Académie française, à laquelle vont s'ajouter deux autres autorités, le Conseil Supérieur de la langue française (CSLF) dirigé par le Premier Ministre Michel Rocard et une émanation du CSLF sous forme d'un groupe d'experts de la langue. Durant la première assemblée qui s'est tenue le 24 octobre 1989, le Premier Ministre insiste sur l'autorité future du Conseil ainsi que sur ses grandes compétences en matière de langue. Il profite néanmoins de mettre en avant la notion de « rectifications utiles » à accomplir en excluant explicitement une « véritable réforme<sup>33</sup> ». Le Premier Ministre Rocard annonce au préalable les thèmes sur lesquels la réforme devra principalement porter: le trait d'union, le pluriel des noms composés, l'accent circonflexe, les diverses anomalies ainsi que le participe passé des verbes pronominaux. Le Comité d'experts est donc déjà bien orienté

---

<sup>32</sup> Arrivé, 1993, p.113.

<sup>33</sup> Idem, p.117.

lorsqu'il se réunit le 12 décembre 1989. Quelques mois plus tard, le rapport est rédigé et approuvé unanimement par les vingt-deux Académiciens. Lors d'un entretien pour le journal *Le Monde* le 21 juin 1990, le Premier Ministre décrit ces rectifications comme « précises, limitées, cohérentes et respectueuses de l'histoire de la nature de notre langue<sup>34</sup> ». Enfin, le 6 décembre 1990, le texte définitif paraît dans le Bulletin Officiel. C'est alors un grand scandale médiatique. Les rectifications font les titres des plus grands journaux, la presse s'acharne sur les Académiciens ainsi que sur les linguistes. Une partie des Académiciens va même revenir sur son propre jugement pour dénoncer les limites des rectifications. Le premier ministre, Rocard et le président de la République, François Mitterrand, semblent en désaccord sur le sujet. Le peuple quant à lui n'a pas vraiment son mot à dire face aux médias.

Les rectifications proposées sont dès le départ mal accueillies. L'Académie déclare le 17 janvier 1991 qu'elle ne préconise pas les graphies rectifiées et qu'elle n'en recommande pas non plus l'usage. Il y a sans doute différentes raisons « pratiques » pour lesquelles le public francophone a mal réagi à la sortie des rectifications. Michel Arrivé présente son point de vue sur l'une des raisons de ce « refus ». Il explique que la première discussion d'une rectification de l'orthographe s'est produite tout d'abord en 1988 au sein d'un groupe d'enseignants. Ensuite, entre la création en octobre 1989 d'un groupe responsable de la démarche et la publication des rectifications en janvier 1990, il ne s'est écoulé que très peu de temps. Les réfractaires au changement profitent de dénoncer l'« extrême célérité à laquelle les experts se sont acquittés de leur tâche<sup>35</sup> ». De plus, les personnes chargées de mettre en place une proposition n'arrivaient pas à s'entendre sur les rectifications. La réforme proposée contient donc des solutions de compromis et n'est pas pleinement satisfaisante.

Un autre point sur lequel la critique ne s'est pas retenue de s'exprimer, c'est le contenu des rectifications. Le francophone a un attachement profond pour la « lettre ». Les propositions de suppressions de certains circonflexes par exemple ont violemment heurté la sensibilité et les habitudes du public. Arrivé accuse les responsables du choix des rectifications. Selon lui, les spécialistes auraient dû envisager les réactions possibles. En effet, les rectifications de

---

<sup>34</sup> Arrivé, 1993, p.119

<sup>35</sup> Idem, p.125

1990 ont des similarités évidentes avec la réforme proposée en 1893. Ils auraient pu s'inspirer des résultats de la première tentative afin d'éviter les propositions « choquantes », telles que la suppression du circonflexe sur le « *i* » et le « *u* », ou encore dans les accords des noms composés tels que le « sèche-cheveu ». Les rectifications de l'orthographe ont donc suscité une forte réaction et les réfractaires se sont appuyés sur chacune des faiblesses de la proposition. Saussure affirmait dans son *Cours de Linguistique Générale* (1916) que l'orthographe représentait le « vêtement de la langue ». Dans le but de réorienter la position de la société, généralement défavorable au changement, Charles Muller reprend l'idée de Saussure et intitule son article du 18 octobre 1990 « Le vêtement de la langue ». Cette métaphore sera reprise maintes fois. Cependant, pour les opposants, « la langue, c'est l'orthographe, ce n'est que l'orthographe<sup>36</sup> » précise Arrivé. La métaphore du vêtement, apportée par les experts et censée rassurer les opposants, provoque l'effet inverse. L'orthographe étant assimilée à la langue par le public, ces modifications représentent en effet une menace directe pour la langue. Beaucoup d'agitations pour une proposition de rectifications qui ne touche finalement qu'une petite partie de notre orthographe, un peu moins de 2400 mots selon Yvonne Weiss, présidente du Club de la Grammaire de Genève<sup>37</sup>.

## **2. 2 Les principes des rectifications de l'orthographe**

Les rectifications, publiées dans le *Journal officiel de la République française* le 6 décembre 1990, sont précédées d'une présentation. Le secrétaire de l'Académie, Maurice Druon, a eu la mission d'exposer les problèmes liés au changement ainsi que les nouveautés décidées par le Conseil supérieur de la langue française. Dans la présentation, il montre que le travail fourni a été accompli de façon sérieuse et réfléchi en décrivant et expliquant chaque point traité. Le secrétaire justifie le travail du Conseil supérieur en précisant un de ses objectifs : « énoncer une règle qui rende compréhensible ces rectifications et facilite leur enseignement et leur usage ». Il souligne le soutien de l'Académie française ainsi que celui des pays francophones : « L'Académie, à l'unanimité, a approuvé les propositions du

---

<sup>36</sup> Arrivé, 1993, p.129.

<sup>37</sup> Brochure DLF, 1996, p.6.

Conseil [et] les autorités francophones [Québec et Belgique] accueillent favorablement nos propositions<sup>38</sup> ».

Le contenu des rectifications porte sur les cinq points établis par le Premier Ministre. Nous développons ensuite l'idée :

### **1) Le trait d'union**

Une partie des noms composés effectueront une soudure ou une agglutination, afin de supprimer l'utilisation du trait d'union, comme par exemple *portemonnaie* (au lieu de porte-monnaie). On évitera cependant les agglutinations lorsque cela pourrait susciter des prononciations incorrectes, comme dans *extra-utérine*. Quant aux numéraux formant un nombre complexe inférieur ou supérieur à cent, ils devraient être liés systématiquement par des traits d'union, exemple *quatre-vingt-neuf*.

### **2) Le pluriel des noms composés**

Le singulier et le pluriel sont régularisés. Les noms composés formés d'un nom + d'un verbe ou alors d'une préposition + d'un verbe seront traités comme des substantifs et n'auront la marque du pluriel que lorsqu'ils auront un déterminant pluriel. Par exemple, on écrira *un pèse-lettre, des pèse-lettres*.

### **3) L'accent circonflexe**

Il ne sera plus obligatoire sur les voyelles « i » et « u ». Il sera conservé uniquement lorsqu'il s'agit d'une terminaison verbale ou dans le cas de certaines homographies, comme sur *jeûne, mûr, sûr et dû*.

### **4) Le participe passé des verbes pronominaux**

Le participe passé du verbe *laisser* suivi d'un infinitif reste invariable, que le complément verbal soit antéposé ou que l'auxiliaire soit *avoir* ; par exemple « elle s'est laissé séduire », « la maison qu'elle a laissé saccager » ou « les enfants que tu as laissé partir ».

### **5) Les anomalies**

Pour l'accentuation et le pluriel, les mots empruntés suivront les règles du français, *un pénalty, des matchs*. Les séries de mots à l'orthographe irrégulière seront régularisées, comme par exemple *combattif* (au lieu de *combatif*) ou *bonhommie* (au lieu de *bonhomie*).

---

<sup>38</sup> Arrivé, 1993, p.192

Les graphies seront rendues conformes aux règles du français, comme *douçâtre* (au lieu de *douceâtre*).

Ces points généraux sont d'abord divisés en quatorze principes suivis d'une analyse, point par point. Ensuite, des règles précises pour chaque thème traité sont données. Enfin, les graphies particulières fixées ou modifiées sont fournies sous forme de liste.

### **2.3 Le débat actuel autour de la Réforme de 1990, en France, au Québec et en Suisse francophone.**

Suite à la critique lancée juste après la publication du *Rapport du Conseil supérieur de la langue française sur les rectifications de l'orthographe* dans le *Journal Officiel de la République française* le 6 décembre 1990, L'Académie prononce le 17 janvier la déclaration suivante:

« Suivant une procédure que [l'Académie Française] a souvent mise en oeuvre, elle souhaite que ces simplifications ou unifications soient soumises à l'épreuve du temps, et elle se propose de juger, après une période d'observation, des graphies et emplois que l'usage aura retenus. Elle se réserve de confirmer ou infirmer alors les recommandations proposées.<sup>39</sup> »

En conséquence, les différents lexicologues travaillant pour les dictionnaires Larousse, Hachette et Robert décident de ne pas faire entrer dans leurs ouvrages de référence toutes les nouvelles graphies, mais d'en faire apparaître seulement certaines à titre d'informations bien que toutes aient été validées par l'Académie française en 1990. Il semble donc une fois de plus que le pouvoir de l'Académie soit remis en question au profit des lexicographes qui décident eux-mêmes du sort des rectifications. Le jour de la publication des propositions éclate la guerre du Golfe. Le problème de l'orthographe est mis de côté. Aujourd'hui en France, mis à part l'Observatoire francophone, il n'existe aucune assemblée officielle travaillant spécialement sur le résultat et l'utilisation réelle des propositions de 1990. Cependant, les militants de la réforme ont créé leurs associations. Il existe entre autres, *L'Association pour l'information et la recherche sur les orthographes et les systèmes d'écriture* (AIROE), fondée par Nina Catch. *L'Association pour l'application des recommandations orthographiques* (APARO) a également été créée. Une autre association se forme en 2002 sous le nom du *Groupe de modernisation de la langue*, sous l'égide de Michèle Lenoble-Pinson et Bernard Cerquiglini. Ce

---

<sup>39</sup> Arrivé, 1993, p.121.

groupe offre sur son site officiel ([www.orthographe-recommandee.info](http://www.orthographe-recommandee.info)) de nombreuses informations à ses internautes ainsi qu'un guide d'application des nouvelles formes orthographiques. Enfin, il existe un réseau pour la nouvelle orthographe regroupant quatre associations privées (RENOUVO), réseau qui a publié le *Vadémécum de l'orthographe recommandée*<sup>40</sup>. Un dispositif assez grand existe donc aujourd'hui en France, regroupant des personnes intéressées par les rectifications de 1990. Pourtant, depuis la publication du Rapport dans le *J.O*, aucun autre texte officiel n'a été publié par le gouvernement. En France, ni les professeurs ni les élèves n'ont reçu de recommandations concernant l'utilisation des rectifications de 1990. En effet, depuis leur publication, aucune décision n'a été prise. Le rôle de l'Académie a perdu de son importance et son avis n'est plus écouté comme il l'était au 18<sup>ème</sup> siècle. Il ne suffirait pas d'ailleurs que l'Académie tranche en ce qui concerne les propositions. Il faudrait que les ministères successifs de la culture et de l'éducation nationale gardent le dossier à l'esprit. En France, l'élection des présidents et des premiers ministres successifs ne représente pas un terrain favorable à l'adoption de ces rectifications. En effet, il s'agit non seulement d'un sujet complexe mais surtout il touche une large tranche de la population. Ouvrir à nouveau le dossier impliquerait une prise de position du gouvernement. Le souvenir des ripostes et la polémique médiatique suite à la publication des rectifications de 1990 représentent sans doute également une crainte et obstacle à leur acceptation.

La situation est relativement différente en Suisse et au Québec. En effet, au Québec, un mémoire sur l'orthographe présenté par le Conseil supérieur de la langue française a été publié en 2005. Une résurgence de la question des réformes de l'orthographe de 1990 apparaît au début de l'année 2004. C'est pourquoi « le Conseil supérieur de la langue française a décidé d'examiner à nouveau la situation et de prendre position sur les actions à entreprendre afin de faire avancer le dossier au Québec<sup>41</sup> ». Durant plus de dix ans, le Groupe québécois pour la modernisation de la norme du français (GQMNF) a pris des initiatives. Il a donné des séances d'information à l'Université du Québec et a vendu des *Vadémécum de l'orthographe recommandée*. Suite à cette

---

<sup>40</sup> Contant et Muller, 2005, p.18.

<sup>41</sup> Conseil supérieur de la langue française, « Mémoire sur l'orthographe présenté par le Conseil supérieur de la langue française Québec », 22 novembre 2005, p.1.

entreprise, l'Office québécois de la langue française a officiellement pris parti et a accepté les rectifications. Une discussion s'ensuit dans les journaux où des journalistes se sont prononcés à leur tour pour une rectification. Dans les dictionnaires publiés au Québec cette fois-ci, les positions ne s'opposent guère. Marie-Eva de Villers, dans le *Multidictionnaire*, Jean-Claude Corbeil dans le *Visuel* et Claude Poirier dans le *Dictionnaire historique du français québécois* semblent tous les trois concernés et intéressés par ces rectifications. Cependant ils n'en ont retenu que certaines dans leurs ouvrages, comme « la rationalisation du pluriel des noms composés, la soudure facultative de certains mots, l'emploi possible du trait d'union dans les nombres et le pluriel francisé de certains emprunts<sup>42</sup> ».

La situation quant à la diffusion des rectifications de 1990 est un peu floue. En effet, tout d'abord, les rectifications sont enseignées aux futurs professeurs du secondaire, ainsi qu'aux étudiants qui veulent améliorer leur français. Cela signifie qu'une partie des étudiants n'ayant pas de problèmes de langue ne seront peut-être jamais mis au courant de l'existence des ces rectifications. De plus, le Conseil supérieur de la langue française du Québec explique la politique de l'Institut de linguistique et de didactique des langues de l'Université du Québec : il s'agit d'enseigner les rectifications dans les cours qui s'y prêtent, et de juger correctes, dans les travaux écrits, les formes anciennes et nouvelles. A la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Laval, les rectifications ne sont pas au programme, « la mention de leur existence est laissée à l'initiative individuelle ». Si un étudiant choisit d'utiliser la nouvelle orthographe dans une évaluation, alors il devra le mentionner en début de travail et ne pas mélanger les deux graphies. La conclusion de ce travail est la suivante :

« Il existe un terreau favorable à la réforme pourvu qu'il y ait une prise de position officielle du gouvernement. Celle de l'Office québécois de la langue française ne suffit pas. Le Ministère de l'Éducation, qui a autorité sur les trois ordres de l'enseignement, doit participer à une telle décision (...)»<sup>43</sup>

En plus du mémoire publié par le Conseil supérieur de la langue française du Québec, un article très intéressant rédigé par Erick Falardeau nous donne des indications quant à la place des rectifications de 1990 au

---

<sup>42</sup>Conseil supérieur de la langue française, « Mémoire sur l'orthographe présenté par le Conseil supérieur de la langue française », Québec, 22 novembre 2005, p.11.

<sup>43</sup>Idem, p.14.



Québec. Le didacticien du français à l'Université de Laval montre dans son article intitulé « L'orthographe rectifiée et la responsabilité des enseignants de français » l'importance du rôle des enseignants dans la démarche d'une rectification de l'orthographe :

« [Les enseignants] représentent souvent les seuls porte-paroles (notez le s) de préoccupations linguistiques extrascolaires. A ce titre, ils se révèlent des acteurs de premier ordre en ce qui regarde la diffusion de l'information au sujet des modifications orthographiques. Ils ne sauraient se réfugier ni dans la passivité ni dans une attitude réactionnaire ; ils ont au contraire le devoir professionnel de voir à ce que l'école ne reste pas en marge des conduites langagières qui occupent une place de plus en plus importante dans la société<sup>44</sup>. »

Nous voyons que le Québec se montre majoritairement ouvert à la proposition mais attend une initiative officielle de la part du CSLF (France). En Suisse romande l'étude suit son cours. La mise en place de la Réforme de 1990 s'est faite par le CSLF (France) en collaboration avec la Belgique et le Québec. A ce moment-là, la Suisse romande n'avait pas de groupe compétent en place et a été tenue à l'écart. C'est pourquoi la Conférence des chefs de Départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CDIP SR + Ti) a décidé de mettre sur pied la Délégation à la langue française (DLF) formée par cinq délégués. En octobre 1996, la DLF en lien avec l'instance politique de la CDIP SR + Ti publie une brochure dans laquelle les rectifications sont exposées. Cette brochure est largement distribuée dans les milieux scolaires. Elle est accompagnée d'une lettre dans laquelle le président de la CDIP SR + Ti, Jean-Jacques Schwaab, précise que « L'Académie les a ratifiées [les rectifications] » et qu' « elles seront définitivement entérinées quand l'usage les aura assimilées<sup>45</sup> ».

Cette brochure, en plus d'énoncer les principes généraux et de lister toutes les graphies rectifiées, discute de la pertinence des diverses retouches proposées. Chaque règle est examinée et commentée une à une : « Les commentaires rédigés (...) émanent des discussions qui ont eu lieu au sein de la DLF et des différentes instances cantonales<sup>46</sup> ». On nous explique parfois les choix effectués par les groupes d'experts au moment de la rédaction des rectifications : « on voit apparaître ici la double volonté – ou le sens du

---

<sup>44</sup> Faladreau, 2005.

<sup>45</sup> Brochure DLF, 1996, p.4

<sup>46</sup> Idem, p.31.

compromis – du groupe d’experts : il s’agit de mettre en place des régularités graphiques, mais de respecter l’usage dans des mots courants comme *appeler* et *jeter*<sup>47</sup>». On trouve aussi des commentaires sur la mise en pratique des propositions comme dans cette remarque : « Cette règle est déjà mise en pratique par de nombreux usagers. Dans le canton de Vaud, un arrêté (...) va même plus loin que la règle (...) et permet déjà l’invariabilité du participe passé construit avec *avoir* et suivi d’un infinitif.<sup>48</sup>». La brochure émet également certaines remarques sur la pratique utilisée dans les dictionnaires : « Les rectifications sont prises en compte par Robert mais non par Larousse<sup>49</sup> ». Grâce à ces remarques, nous pouvons davantage saisir les différentes réactions que provoquent les rectifications. La brochure se clôt sur certaines recommandations utiles à l’égard des enseignants.

Dix ans se sont écoulés depuis la première édition de la brochure. La CIIP SR + Ti souhaite à présent « évaluer l’éventuel impact » des propositions dans le milieu scolaire. Un bilan similaire des rectifications de 1990 a été réalisé en Belgique et au Québec. Il a été réalisé en France également, mais n’a pas été très fructueux. Ces bilans servent à définir l’impact qu’ont eu les rectifications dans les différents pays francophones. Ils permettent également de comprendre si les rectifications ont une utilité et de savoir si le public s’affirme comme favorable ou défavorable aux modifications orthographiques. Grâce à ces différents bilans, nous aurons ainsi des données pour tous les pays francophones du nord. Dans le but de récolter les informations nécessaires à cette étude, un groupe « Orthographe » a été créé au sein de la DLF, sous la direction de Marie-José Béguelin, professeure de linguistique à l’Université de Neuchâtel et de Marinette Matthey, professeure de linguistique à l’Université de Grenoble.

#### **2. 4 Le travail sur les propositions de rectifications de 1990 mené en Suisse**

Cette introduction extraite du mémoire de Myrta Giovanoli nous explique le cadre dans lequel s’est déroulé le travail de recherche :

« Le 21 janvier 2005, le « groupe orthographe », émanant de la DLF, s’est réuni pour la première fois sous la direction de Marie-José

---

<sup>47</sup> Brochure DLF, 1996, p.32.

<sup>48</sup> Idem, p.32.

<sup>49</sup> Idem, p.32.

Béguelin. Les dix membres du groupe se sont répartis les tâches. Ils ont décidé de rédiger un questionnaire à envoyer aux différents enseignant(e)s. Pour ce faire, un sous-groupe a été formé auquel participaient, sous la direction de Marinette Matthey, Evelyne Berger, Virginie Fasel, Gwennaëlle Mateille, Sandrine Sallez-Weiss et moi-même [Myrta Giovanoli]. Ce groupe s'est réuni plusieurs fois et le 7 juin il a mis en ligne – sous l'adresse [www.ciip.ch/dlfortho](http://www.ciip.ch/dlfortho) - le questionnaire figurant en annexe. Le délai de réponse a été fixé au 21 octobre 2005 ; fin septembre on n'avait reçu des réponses que du canton de Neuchâtel, émanant surtout du primaire et du secondaire, avec seulement quatre réponses venant du niveau lycée. Le secrétaire général de la CIIP a donc retransmis « l'information à tous les chefs de service des départements »<sup>50</sup> dans l'espoir de la faire parvenir à tous les professeurs. Pour la Suisse alémanique, M. Urs Tschopp, président de l'Association Suisse des professeurs de français, a consenti à faire parvenir les questionnaires aux membres de cette société. Lors d'un congrès, il les a rendus attentifs au questionnaire à remplir, et des exemplaires sur papier ont été distribués. En même temps, le questionnaire a été adressé à plusieurs professeurs de français par voie privée.

Cependant, le nombre des réponses reçues varie considérablement :

Sur un total de 463 questionnaires renvoyés, seuls 13 d'entre eux proviennent de Suisse alémanique. Trois sur 13 proviennent d'enseignants du primaire de Berne ; ils n'ont pas été pris en considération parce qu'à ce niveau on enseigne le « Frühfranzösisch » qui ne comporte pas encore les difficultés orthographiques visées par le questionnaire. Les 10 exemplaires remplis par des professeurs FLE qui enseignent dans les cantons de Berne, de Glaris, d'Obwald et de Zürich, sont donc loin d'être représentatifs. Pour la plupart il s'agit d'enseignants germanophones qui enseignent le français, une seule personne est francophone. Il faut donc prendre en considération ces chiffres avec prudence.

En ce qui concerne la Suisse romande, toutes les réponses provenant des cantons qui ont répondu, donc de Fribourg, de Genève, de Neuchâtel, du Valais et du canton de Vaud (soit 450 questionnaires) ont été prises en considération, du primaire jusqu'au lycée. Comme on ne connaît pas le nombre d'enseignants qui travaillent dans les différents niveaux de l'école de Suisse romande et du ceux qui enseignent le Français langue étrangère (FLE) dans les lycées en Suisse alémanique et du fait que le questionnaire a été distribué par voie électronique il est difficile, voire impossible, de calculer le taux de réponse.<sup>51</sup> »

Plusieurs travaux concernant les rectifications et émanant de ce « groupe de l'orthographe » ont déjà été rédigés. Le premier volet du bilan suisse est le travail effectué par Marinette Matthey, intitulé *Résultats et analyse*

---

<sup>50</sup> Mail du 21.9.2005.

<sup>51</sup> Giovanoli, 2006, pp.24-25.

du questionnaire mis en ligne à l'intention des enseignants romands, livré en 2006. Ce travail donne une analyse générale des questionnaires selon les catégories établies. L'étude a utilisé tous les questionnaires des cantons de Fribourg, Genève et Neuchâtel, que ce soit les enseignants des niveaux primaire, secondaire I et II ou les enseignants spécialisés<sup>52</sup>.

Le mémoire de Myrta Giovanoli, *Les réformes de l'orthographe française. Une approche historique, contrastive et prospective*, représente le deuxième volet de ce bilan. L'étude porte principalement sur l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) en Suisse alémanique. M. Giovanoli élargit son travail en introduisant deux éléments de comparaison : les réformes de l'orthographe allemande et celles de l'orthographe italienne. Ce mémoire de licence ouvre une fenêtre sur l'importance du niveau d'instruction du locuteur dans sa réaction face au changement.

Le troisième volet du bilan sera ce travail-ci. Nous nous pencherons sur les résultats des questionnaires en rétrécissant le champ d'étude au niveau secondaire I. Les objectifs de cette étude reprennent ceux du premier volet de ce bilan, l'étude de Marinette Matthey :

- Evaluation de la connaissance des propositions de rectification et de la diffusion de la brochure ;
- Attitudes générales face aux réformes de l'orthographe ;
- Evaluation des attitudes par rapport aux principales propositions de rectification de 1990 ;
- Evaluation des pratiques liées aux rectifications dans la classe.

Nous allons cependant affiner les résultats en nous concentrant uniquement sur les enseignants du secondaire I. Cette catégorie d'enseignants a été choisie en fonction de l'âge et du niveau des élèves. A l'école secondaire, les enseignants sont sans cesse confrontés à des adolescents pour lesquels l'orthographe représente une véritable difficulté. L'étude utilisera les commentaires des enseignants pour nuancer et enrichir les résultats obtenus. Pour parvenir à répondre aux différents objectifs de cette recherche, nous analyserons également les entretiens passés avec quelques enseignants. Ces entretiens sont basés sur la même grille que les questionnaires. Nous avons

---

<sup>52</sup> Matthey, 2006.

souhaité interroger certaines personnes ayant répondu au questionnaire, afin d'avoir plus de précisions sur leur position. Enfin, nous tenterons d'établir un bilan de ces rectifications, de définir leur portée et leur avenir.

## **Chapitre 3. La Réforme de 1990 et les enseignants**

### ***3.1 Le rôle de l'enseignant face aux rectifications orthographiques***

Les enseignants sont au premier plan lorsqu'il s'agit de l'apprentissage de l'orthographe. Chaque locuteur développe les bases orales de sa langue maternelle durant sa plus tendre enfance au sein de sa famille. En revanche, c'est dans le milieu scolaire que l'élève développe ses capacités d'écriture. L'apprentissage de l'orthographe et ensuite la maîtrise de l'orthographe sont des objectifs que les enseignants tentent d'atteindre avec chacun de leurs élèves. L'idée des rectifications de l'orthographe de 1990 a mûri en France au sein d'un groupe d'enseignants. Comme l'affirme Michel Arrivé, « En 88, ce sont les instituteurs et professeurs de collèges qui prennent la parole ». Il ajoute : « C'est qu'ils sont quotidiennement aux prises avec les problèmes de l'orthographe<sup>53</sup> ». En effet, l'apprentissage de l'orthographe nécessite un nombre d'heures de travail très important et les enseignants en sont les premiers témoins. Durant leur scolarité, les élèves doivent acquérir de nombreuses techniques, telles que les bases du système graphique, la grammaire scolaire, les règles d'accord des noms et des adjectifs, la graphie des formes verbales, mais aussi les exceptions et les particularités orthographiques.

Selon Erick Falardeau, « au Québec comme en France ou ailleurs dans la francophonie, l'enseignement du français est affaire de débat public, encore plus lorsque l'école doit prendre position sur les rectifications du code linguistique (...) <sup>54</sup> ». Les enseignants de français sont donc directement concernés par les rectifications et doivent travailler en collaboration avec l'extérieur. En effet, il serait inutile d'enseigner les nouvelles graphies si par la suite, les élèves devaient en être pénalisés dans la société, au sein de leur travail. Il faudrait donc transmettre de façon générale les nouvelles graphies. Cette entente devrait être établie tout d'abord entre les professeurs d'un établissement, ensuite entre l'école et la société afin qu'un élève ne soit pas pénalisé injustement une fois hors de l'école, et finalement au niveau international, pour que les différents pays francophones fonctionnent avec un

---

<sup>53</sup> Arrivé, 1993, p.113.

<sup>54</sup> Falardeau, 2005

même système orthographique. Le professeur nous montre que les propositions faites répondent à une « logique » et que les rectifications orthographiques soumises par l'Académie « éliminent un nombre considérable de graphies qui ne sont conformes ni à l'usage ni à l'étymologie. ». Il souligne pourtant un problème de taille. Les enseignants doutent parfois de la pertinence de ces rectifications car elles ne traitent pas de manière absolue tous les cas d'usage. Cependant, les enseignants ont un rôle important dans la diffusion de l'information au sujet des rectifications. Ils doivent savoir « s'approprier de façon fine [ces recommandations] pour les diffuser dans leur milieu de travail (...) pour les expliquer et les démystifier auprès de leurs collègues des autres branches».

Cette étude québécoise nous montre le rôle des enseignants comme « acteurs de changement ». En Suisse, la CIIP a entrepris le travail de sonder les enseignants suisses pour connaître leur avis sur la question des propositions de 1990.

### **3.2 Le contenu de l'enquête DLF : le questionnaire et sa diffusion**

Afin d'examiner l'avis des enseignants francophones sur la question des rectifications de l'orthographe, le groupe « orthographe » de la CIIP, comme nous l'avons dit plus haut, a envoyé à tous les enseignants romands, par voie électronique, un questionnaire précédé d'une lettre de présentation. Dans celle-ci, Marinette Matthey, chargée du dossier « Orthographe », précise le cadre mais aussi les objectifs de la recherche, à savoir, «évaluer l'éventuel impact de cette information [la connaissance de la brochure] dans les différents niveaux du système scolaire » et « améliorer la politique linguistique en matière d'orthographe dans nos différents pays ». Le questionnaire est composé de six parties distinctes (disponible dans les annexes). La première livre les données personnelles de l'enseignant interrogé (partie A). Les parties suivantes questionnent progressivement les enseignants. Le questionnaire commence tout d'abord par interroger sur l'utilité d'une réforme de l'orthographe française, l'intérêt de l'enseignant et sa sensibilité à la langue (B). Dans la troisième partie du questionnaire, nous lui demanderons s'il a reçu des informations sur les rectifications de 1990, entre l'occurrence à travers la brochure de la DLF. (C). Par la suite, les personnes interrogées sont invitées à donner leur avis sur les différentes propositions faites dans les rectifications

(D), et également leur avis sur l'accord du participe passé (E). Cette dernière partie ne concerne pas les rectifications proprement dites. Nous avons cependant souhaité interroger les enseignants sur ce sujet étant donné qu'il s'agit d'une question complexe qui demande beaucoup de temps et d'énergie pour l'enseigner. Finalement, dans la dernière partie de l'enquête, les maîtres s'expriment sur l'application des propositions dans leurs classes (F). A la suite de chacune des questions, les enseignants ont la possibilité de faire un ou plusieurs commentaires.

Marinette Matthey qui s'est chargée d'analyser les résultats obtenus dans les cantons romands de Fribourg, Neuchâtel et Genève (591 questionnaires au total) a choisi de confondre tous les niveaux scolaires, allant de l'école primaire au lycée. Différentes variables ont été prises en compte dans son étude afin d'effectuer des statistiques scientifiquement solides. La première partie du questionnaire (A) nous donne des informations personnelles sur l'enseignant :

- âge
- sexe
- niveau de formation
- type de diplôme obtenu pour l'enseignement
- nombre d'années d'enseignement
- niveau et le type de classe où il enseigne
- fait d'être enseignant généraliste ou spécialiste (professeur de français)

L'étude faite par Marinette Matthey traite chaque question l'une après l'autre et, grâce à la méthode de régression linéaire, élabore la tendance selon le canton ou le sexe de l'enseignant. Cette étape est suivie d'une analyse et souvent d'un commentaire. Les conclusions émanant de cette étude révèlent deux points essentiels : « Il existe des différences d'attitude linguistique entre les hommes et les femmes, mais aussi entre les enseignants de différents niveaux de formation ». Premièrement, d'une manière générale, dans la distinction homme-femme, les femmes sont « globalement plus favorables au statu quo » que les hommes. Deuxièmement, « le capital symbolique de la formation entraînerait des attitudes plus conservatrices face à la langue et à son évolution ». Les personnes ayant obtenu une licence universitaire s'opposeraient davantage aux modifications orthographiques.



Dans ce troisième volet du bilan des rectifications de l'orthographe mené par la CIIP, nous présenterons sous forme de statistique les résultats des questionnaires. Notre démarche se différenciera en plusieurs points de celle de Marinette Matthey. Nous affinerons la sélection d'étude au niveau secondaire I. Nous aurons cette fois-ci à disposition deux variables pour étudier les résultats. Il s'agira du niveau de formation et du sexe de l'enseignant interrogé. Comme dans le premier bilan, nous établirons une différenciation entre les cantons évalués, pour certaines parties du questionnaire qui nécessitent cette distinction. En traitant point par point les différentes parties du questionnaire, nous relativiserons, en ce qui concerne le secondaire I, les tendances établies dans le travail de M. Matthey. En plus des résultats qualitatifs obtenus sous forme de statistique, notre travail prendra en compte, de façon qualitative cette fois-ci, les commentaires des enseignants. Ainsi, dans le chapitre suivant, l'analyse statistique récoltera multiples réflexions issues des questionnaires et des entretiens. Cette dernière étape permettra d'obtenir des conclusions quant à la possibilité d'entériner certaines rectifications. Nous émettrons finalement des propositions concrètes pour la politique linguistique.

### ***3.3. Résultats des différentes parties du questionnaire***

#### **3.3.1 Informations sur les propositions de 1990**

Dans cette partie, nous présenterons les résultats relatifs aux connaissances des rectifications de 1990 dans le milieu des enseignants des écoles secondaires I. Ces résultats ont été récoltés dans le cadre de l'enquête menée par la DLF sur le sort des rectifications de 1990. Ils ont été ensuite codés et entrés dans une base de donnée. Au total, la recherche compte 591 questionnaires dont 183 concernent des enseignants du secondaire I des cantons de Fribourg, Genève et Neuchâtel. Nous baserons notre analyse sur cette dernière catégorie. Les tableaux que nous avons créés seront toujours précédés de la question posée aux enseignants, ils présenteront tout d'abord le nombre de réponses obtenues et ensuite le résultat sous forme de statistique. Différents points qui ont une influence sur les résultats sont à préciser. Nous voyons tout d'abord que le canton de Neuchâtel, avec 31 questionnaires seulement, est le moins représenté des trois cantons. Cela peut être dû à une mauvaise diffusion du questionnaire mais aussi par le fait que le canton ne se

sente pas véritablement concerné par les propositions et n’y montre donc pas de véritable intérêt. Un deuxième point concernant les personnes interrogées est à mettre en lumière. Il s’agit de la disparité entre le nombre d’hommes et de femmes ayant répondu au questionnaire. Nous comptons 105 femmes pour 78 hommes. Cette variation peut avoir plusieurs explications. Les femmes sont peut-être davantage intéressées par le sujet des rectifications de l’orthographe. Il peut également s’agir uniquement d’un reflet de la communauté des enseignants du secondaire I dans laquelle les femmes sont plus nombreuses. Dans la partie C du questionnaire, nous placerons les résultats des hommes et des femmes dans un même tableau étant donné leurs avis similaires. En revanche, dans les séries suivantes, les résultats des deux cohortes seront distingués systématiquement. Un point est encore à relever. Les catégories d’enseignants différenciés par leur niveau d’étude ne sont pas égales. En effet, la catégorie de licenciés est difficilement représentative de la masse étant donné que nous ne comptons que 10 témoignages. Il faudra donc garder à l’esprit durant toute cette partie analytique qu’il s’agit d’une analyse non représentative et qui n’offre pas forcément l’opinion majoritaire de la communauté des enseignants du secondaire I. Enfin, il est indispensable de préciser encore que l’analyse ne prend pas en compte les réponses des enseignants « n’ayant pas d’avis sur la question ». C’est pourquoi nous avons parfois des variations du nombre de personnes interrogées.

C1 : Le Conseil supérieur de la langue française (France) a proposé, en 1990, des rectifications orthographiques. Etes-vous au courant de ces rectifications ?

	Oui	Non	Total
FR	70 (46%)	9 (47%)	79 (46%)
GE	55 (36%)	6 (32%)	61 (36%)
NE	27 (18%)	4 (21%)	31 (18%)
Total	152 (89%)	19 (11%)	171 (100%)

D’après le tableau, le résultat est radical. Les enseignants disent avoir reçu des informations à presque 90%. Il s’agit ici uniquement d’une connaissance superficielle de ces rectifications. Il ne s’agit pas encore de vérifier si les personnes interrogées maîtrisent leur contenu.

C2. Avez-vous reçu la brochure publiée en 1996 par la Délégation à la langue française de la CIIP, intitulée « les rectifications de l'orthographe du français » ?

Hommes et femmes :

	Oui	Non	Ne me souviens plus	Total
FR	58 (73%)	10 (12%)	12 (15%)	80 (45%)
GE	48 (69%)	18 (25%)	4 (6%)	70 (39%)
NE	22 (76%)	7 (24%)	0 (%)	29 (16%)
Total	128 (71%)	35 (20%)	16 (9%)	179 (100%)

C2' : Si oui, l'avez-vous déjà consultée pour vérifier l'orthographe d'un mot ?

	Oui	Non	Ne me souviens pas	Total
FR	55 (79%)	10 (14%)	5 (7%)	70 (45%)
GE	31 (54%)	24 (42%)	2 (4%)	57 (37%)
NE	11 (39%)	15 (54%)	2 (7%)	28 (18%)
Total	97 (62%)	49 (32%)	9 (6%)	155 (100%)

Les personnes interrogées ont pour une grande majorité reçu la brochure. Le canton de Neuchâtel représente la région la plus informée. Au niveau de l'utilisation de la brochure, bien qu'elle ait été largement diffusée dans le canton de Neuchâtel, ce sont les enseignants de ce canton qui disent la consulter le moins, seulement 39%. En revanche, plus de 79% des enseignants fribourgeois affirment avoir déjà vérifié l'orthographe d'un terme dans la brochure.

Les deux questions suivantes s'adressent aux enseignants qui n'ont pas reçu cette brochure et qui ont cherché à s'informer ailleurs du contenu des rectifications de 1990. Il est question de savoir par quelles autres sources d'information ils ont eu accès aux rectifications.

C3 : Si vous n'avez pas cette brochure, avez-vous eu accès à d'autres sources d'informations (Tableau1) ? Lesquelles ? (Tableau 2)

Tableau 1 :

	Oui	Non	Total
FR	12 (34%)	23 (66%)	35 (42%)
GE	12 (36%)	21 (64%)	33 (40%)
NE	4 (27%)	11 (73%)	15 (18%)
Total	28 (34%)	55 (66%)	83 (100%)

Tableau 2 :

	entourage	médias	Internet	dictionnaires	Fascicule APARO,...	Formation, HEP,...	Total
GE	0 (%)	1 (8%)	7 (58%)	2 (17%)	2 (17%)	0 (%)	12 (37%)
FR	1 (7%)	3 (21%)	1 (7%)	3 (21%)	1 (7%)	5 (37%)	14 (44%)
NE	1 (17%)	1 (17%)	3 (50%)	1 (17%)	0 (%)	0 (%)	6 (19%)
Total	2 (6%)	5 (16%)	11 (34%)	6 (19%)	3 (9%)	5 (16%)	32 (100%)

Les deux tiers des enseignants n'ayant pas reçu la brochure n'ont pas cherché à se renseigner ailleurs (66%). En revanche, pour le tiers restant (34%), le moyen d'accès le plus utilisé afin d'obtenir des informations sur les rectifications est Internet (34%). Après Internet viennent les ouvrages de référence (dictionnaires, Bescherelle, Grevisse, etc.) (19%).

D'un point de vue général, l'information sur les rectifications de l'orthographe a largement été transmise dans les trois cantons interrogés. 90% des enseignants ayant répondu au questionnaire sont au courant de l'existence de ces rectifications. 10% restant, en revanche, affirment ne jamais en avoir entendu parlé. Ensuite, dans la catégorie des enseignants connaissant les rectifications, 70% des enseignants ont reçu la brochure « Les rectifications de l'orthographe » publiée en 1997 par La Délégation à la langue française. Parmi eux, 62% l'ont déjà utilisée pour vérifier l'orthographe d'un mot. Le tiers restant qui ne possède pas la brochure s'est renseigné d'une autre façon. Internet représente l'outil le plus utilisé.

Suite à cette série de résultats, nous pouvons émettre un commentaire. Les rectifications sont très peu utilisées autant dans les manuels scolaires que dans la presse ou les romans, bien que la grande majorité des enseignants questionnés disent être au courant de l'existence de ces propositions.

### **3.3.2 L'avis général sur l'idée d'une réforme de l'orthographe**

Dans cette partie du questionnaire, nous avons souhaité obtenir des réponses quant aux attitudes générales des enseignants face aux rectifications de l'orthographe française. Il s'agit ici d'une démarche a posteriori, pour essayer de mieux comprendre les réactions aux rectifications. Nous pourrions utiliser ces résultats pour définir une partie des attentes des enseignants. Les personnes interrogées devaient donner leur avis sur onze affirmations en

cochant soit *tout à fait d'accord*, *plutôt d'accord*, *plutôt pas d'accord* ou *pas du tout d'accord*. Nous baserons notre étude cette fois-ci non plus selon le canton, mais tantôt selon le sexe, femme ou homme, tantôt selon le niveau de formation de l'enseignant, baccalauréat, CFC (certificat fédéral de capacité), ou licence. Le questionnaire comprenait une catégorie supplémentaire, la maîtrise fédérale. Cependant, aucun des enseignants du secondaire I n'en est pourvu. C'est la raison pour laquelle nous avons supprimé cette catégorie des tableaux.

B1. Il faudrait que l'orthographe du français corresponde davantage à la prononciation.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	total
femme	31 (30%)	25 (25%)	36 (35%)	10 (10%)	102 (58%)
homme	20 (28%)	25 (34%)	17 (23%)	11 (15%)	73 (42%)
total	51 (29%)	50 (29%)	53 (30%)	21 (12%)	175 (100%)

Nous voyons que les femmes sont à 45% plutôt ou tout à fait d'accord avec la proposition pour que l'orthographe soit plus proche de la prononciation. Les hommes se disent plutôt ou tout à fait d'accord avec la proposition en revanche à 38%. Un clivage dans la réaction des hommes et des femmes se remarque dès le début du questionnaire, avec une légère tendance phonétiste du côté des femmes.

B2. Il est souhaitable que l'orthographe d'une langue soit régulièrement adaptée.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	total
femme	22 (22%)	33 (32%)	32 (31%)	15 (15%)	102 (58%)
homme	15 (21%)	22 (30%)	28 (38%)	8 (11%)	73 (42%)
total	37 (21%)	55 (32%)	60 (34%)	23 (13%)	175 (100%)

Les données doivent être traitées par catégorie englobante pour saisir l'avis général des enseignants sondés. Ainsi, il apparaît que les hommes sont à 51% pas du tout ou plutôt pas d'accord. Les femmes expriment le même sentiment à 54%. En utilisant les résultats de cette façon, nous remarquons que les enseignantes sont davantage opposées à l'adaptation régulière du système graphique, bien que 15% d'entre elles soient tout à fait d'accord avec la proposition. En reprenant les mêmes données, nous faisons la distinction cette

fois-ci non plus en fonction du sexe, mais selon le diplôme obtenu par l'enseignant.

B2'

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
Bac	1 (6%)	6 (35%)	8 (47%)	2 (12%)	17 (10%)
CFC (Certificat Fédéral de Capacité)	35 (25%)	42 (29%)	46 (32%)	20 (14%)	143 (85%)
Licence	1 (11%)	1 (11%)	6 (67%)	1 (11%)	9 (5%)
total	37 (22%)	49 (29%)	60 (35%)	23 (14%)	169 (100%)

Si nous regardons les catégories selon le diplôme obtenu, nous remarquons qu'elles n'influencent pas réellement l'attitude des enseignants questionnés. Les trois catégories d'enseignants sont « plutôt d'accord » avec la proposition d'une adaptation régulière de l'orthographe. Les enseignants licenciés sortent les plus favorables à une adaptation régulière de l'orthographe. Ils sont 78% à être plutôt ou tout à fait d'accord avec la proposition. Cette question permet de donner une première évaluation quant à la nécessité et la volonté d'une réforme. Les enseignants sont 51% à penser qu'il n'est plutôt pas ou pas du tout souhaitable que l'orthographe soit régulièrement adaptée et ils sont 49% à estimer l'inverse. Nous sommes dans une situation où les enseignants sont véritablement divisés. Nous devons en revanche garder toujours à l'esprit que l'échantillonnage d'enseignants que nous avons sélectionné n'est pas forcément représentatif de l'avis majoritaire de tous les enseignants du secondaire I.

Par l'affirmation suivante, nous testons la sensibilité des enseignants à propos de leurs habitudes visuelles.

B3. Les mots écrits ile (plutôt qu'île), flute (plutôt que flûte) gênent les usagers.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
femme	21 (21%)	15 (14%)	21 (21%)	45 (44%)	102 (59%)
homme	14 (19%)	12 (17%)	18 (25%)	28 (39%)	72 (41%)
total	35 (20%)	27 (16%)	39 (22%)	73 (42%)	174 (100%)

Plus de 42% des enseignants affirment que les usagers sont « très » gênés par la suppression du circonflexe sur certains termes du lexique français. L'avis des femmes est encore plus marqué que celui des hommes. Elles sont 44% à

être d'accord avec l'idée qu'une île sans circonflexe dérange. Les hommes, quant à eux, acquiescent totalement à 39%.

B4. Modifier l'orthographe, c'est porter atteinte à la langue française.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
femme	20 (19%)	31 (30%)	32 (30%)	22 (21%)	105 (59%)
homme	15 (21%)	22 (30%)	20 (28%)	15 (21%)	72 (41%)
total	35 (20%)	53 (30%)	52 (29%)	37 (21%)	177 (100%)

Cette question obtient un résultat mitigé. En effet, alors que 30% des personnes interrogées ne sont plutôt pas d'accord avec le fait que « modifier l'orthographe, c'est porter atteinte à la langue française », 29% s'affirment plutôt d'accord avec la déclaration. La différence entre homme et femme est minime et n'est donc pas significative. Nous avons dans ce tableau un panel égal d'avis différents.

B5. Les exceptions font le charme de la langue française.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
femme	19 (19%)	32 (32%)	29 (29%)	20 (20%)	100 (59%)
homme	21 (30%)	16 (23%)	21 (30%)	12 (17%)	70 (41%)
total	40 (24%)	48 (28%)	50 (29%)	32 (19%)	170 (100%)

En regroupant les différentes catégories, nous voyons tout d'abord qu'à une légère majorité, les femmes disent n'être pas du tout ou plutôt pas d'accord avec l'affirmation. Les hommes montrent le même sentiment à 53%. Cependant, une nuance se dessine lorsque l'on distingue les réponses. Les hommes ne sont pas du tout d'accord à 30%, contre 19% des femmes, au sujet des exceptions qui font le charme de la langue.

Si nous étudions les réponses en distinguant les enseignants selon leur niveau de formation :

B5'

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
Bac	6 (35%)	4 (24%)	5 (29%)	2 (12%)	17 (10%)
CFC	31 (21%)	40 (27%)	46 (32%)	29 (20%)	146 (86%)
Licence	2 (29%)	2 (29%)	2 (29%)	1 (13%)	7 (4%)
total	39 (23%)	46 (27%)	53 (31%)	32 (19%)	170 (100%)

Nous observons des avis nuancés entre les personnes en possession d'un bac ou d'une licence et celles en possession d'un CFC. Les anciens bacheliers ne sont à 59% pas du tout ou plutôt pas d'accord avec l'idée des exceptions comme charme de l'orthographe française. Les licenciés suivent cet avis à 58%. En revanche, les enseignants ayant un CFC sont à 52% plutôt ou tout à fait d'accord avec l'idée. Une fois encore le résultat statistique ne reflète sans doute pas l'avis général du corps enseignant. La cohorte des licenciés, étant très réduite, n'apporte un point de vue qui n'est peut-être pas représentatif de cette couche d'enseignants.

B6. L'orthographe du français doit être simplifiée.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
femme	12 (12%)	23 (22%)	51 (50%)	17 (16%)	103 (58%)
homme	15 (20%)	16 (21%)	23 (31%)	21 (28%)	75 (42%)
total	27 (15%)	39 (22%)	74 (42%)	38 (21%)	178 (100%)

Cette question B6 est directe et nous permet de situer le souhait des enseignants entre un désir de réforme de l'orthographe et une volonté de stabilité persistante. Nous remarquons que contrairement à toute attente, 66% des femmes se disent plutôt ou tout à fait favorables à une simplification de l'orthographe française, tandis que les hommes le sont à 59%. Nous avons pu noter dans le travail de Marinette Matthey que les enseignantes semblaient davantage s'opposer au changement que les hommes : « Le rôle de gardiennes de la tradition (ou le conformisme des femmes) se manifeste autant chez les enseignantes en début qu'en fin de carrière »<sup>55</sup>. Ici, lorsque nous ciblons les enseignants du secondaire I uniquement, nous voyons qu'il en va différemment. Cependant, lorsque nous traitons les catégories séparément, nous remarquons effectivement cette fois-ci que 28% des hommes sont tout à fait d'accord avec l'idée tandis que les femmes ne le sont qu'à 16%.

B6'

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
Bac	2 (8%)	4 (16%)	10 (40%)	9 (36%)	25 (14%)
CFC	25 (17%)	33 (22%)	63 (43%)	26 (18%)	147 (81%)

<sup>55</sup> Matthey, 2006, p.7.



Licence	1 (10%)	4 (40%)	3 (30%)	2 (20%)	10 (5%)
total	28 (15%)	41 (23%)	76 (42%)	37 (20%)	182 (100%)

Le résultat établi cette fois-ci sous l'aspect des diplômes acquis va dans le même sens que celui présenté entre les hommes et les femmes. On note un véritable enthousiasme de la part des anciens bacheliers qui sont plutôt ou tout à fait d'accord avec la proposition de simplification à 76%. Les enseignants en possession d'un CFC sont eux aussi favorables à 61%. En revanche, l'avis des licenciés est mixte. Cette dernière catégorie se répartit de façons égales dans les deux positions. Suite à cette affirmation, nous notons une disparité naissante entre les cohortes. Les anciens universitaires apparaissent déjà comme les plus réfractaires aux simplifications.

#### B7. Les réformes de l'orthographe heurtent la sensibilité des usagers.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
femme	4 (4%)	16 (17%)	55 (59%)	19 (20%)	94 (58%)
homme	6 (9%)	10 (15%)	36 (54%)	15 (22%)	67 (42%)
total	10 (6%)	26 (16%)	91 (57%)	34 (21%)	161 (100%)

Les enseignants et enseignantes sont « plutôt d'accord » pour dire qu'une rectification de l'orthographe heurte la sensibilité des usagers. Les femmes le sont à 59% et les hommes à 54%. Les questions B6 et B7 montrent toute la complexité du rapport entre l'utilisateur et son orthographe. Les enseignants hommes et femmes se disent tout d'abord favorables à une simplification de l'orthographe à 63%. Cependant, 78% affirment ensuite que les usagers peuvent être heurtés par les différentes réformes proposées. La question posée n'interroge effectivement pas directement l'enseignant sur son propre point de vue, mais sur son point de vue quant à l'avis des usagers en général.

#### B7'

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
Bac	1 (8%)	2 (15%)	9 (69%)	1 (8%)	13 (8%)
CFC	7 (5%)	18 (14%)	75 (58%)	30 (23%)	130 (85%)
Licence	1 (10%)	3 (30%)	3 (30%)	3 (30%)	10 (7%)
total	9 (6%)	23 (15%)	87 (57%)	34 (22%)	153 (100%)

Les enseignants de chaque cohorte sont en accord sur la question B7. La catégorie d'enseignants en possession d'un CFC est la plus expressive. Ils sont 81% à être plutôt ou tout à fait d'accord avec l'idée que les réformes heurtent la sensibilité des enseignants. Ils étaient pourtant 61% à affirmer à la question B6 que l'orthographe devait être simplifiée. Nous voyons naître un sentiment ambivalent entre le besoin d'une simplification et le dérangement qu'elle implique.

B8. Une plus grande tolérance vis-à-vis des erreurs orthographiques est souhaitable.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
femme	40 (38%)	32 (30%)	28 (27%)	5 (5%)	105 (57%)
homme	25 (32%)	21 (27%)	16 (20%)	17 (21%)	79 (43%)
total	65 (35%)	53 (29%)	44 (24%)	22 (12%)	184 (100%)

Cette affirmation est la première à laquelle les enseignants interrogés s'opposent vivement. Une plus grande tolérance vis-à-vis des erreurs orthographiques n'est plutôt ou pas du tout envisageable pour 64% des interrogés. En revanche, pour 36% des personnes questionnées, l'assouplissement des règles serait une solution envisageable pour réduire les difficultés de l'orthographe française.

Il est important de noter ici la distinction de comportement entre les deux sexes. Les femmes ne sont « pas du tout d'accord » à 38% pour une plus grande tolérance des erreurs orthographique. Seulement 5% d'entre elles disent être « tout à fait d'accord » avec la proposition. Le rejet de leur part est donc clair et vivement marqué. Du côté des hommes, la différence est plus réduite. Bien que 32% des interrogés affirment ne pas être « du tout d'accord » avec la proposition, 21% d'entre eux se montrent tout à fait d'accord pour plus de liberté vis-à-vis des fautes d'orthographe.

B9. Les rectifications orthographiques de 1990 devraient être imposées et non recommandées.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
femme	34 (35%)	35 (36%)	17 (17%)	12 (12%)	98 (58%)
homme	25 (35%)	15 (21%)	12 (17%)	19 (27%)	71 (42%)
total	59 (35%)	50 (30%)	29 (17%)	31 (18%)	169 (100%)

En moyenne, les enseignants et enseignantes sont en accord sur cette question. 65% des personnes ayant répondu au questionnaire ne souhaitent plutôt pas ou pas du tout que les rectifications de 1990 soient imposées. En revanche, l'écart se creuse entre les hommes et les femmes si nous analysons les réponses selon la colonne « tout à fait d'accord ». Les enseignants sont 27% à souhaiter vivement que les rectifications soient imposées alors que cet avis n'est représenté que par 12% des enseignantes.

B10. Une réforme de l'orthographe doit être décidée conjointement par tous les pays francophones.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
femme	2 (1%)	5 (4%)	51 (41%)	67 (54%)	125 (64%)
homme	3 (4%)	0 (0%)	17 (24%)	50 (72%)	70 (36%)
total	5 (2%)	5 (2%)	68 (36%)	117 (60%)	195 (100%)

L'adhésion à cette proposition arrive largement en tête. Plus de 60% des enseignants sont « tout à fait d'accord » pour que la décision d'une rectification de l'orthographe soit élaborée et admise par l'ensemble des pays francophones. La Suisse nous le savons a été mise à l'écart de l'élaboration des rectifications de l'orthographe en 1990. Il semble à présent qu'une entente soit perçue comme indispensable entre les responsables de chacun des pays, pour qu'une réforme efficace puisse se mettre en place.

B11. Une simplification de l'accord du participe passé est aujourd'hui nécessaire.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
femme	22 (22%)	12 (12%)	33 (33%)	34 (33%)	101 (52%)
homme	15 (16%)	12 (13%)	47 (51%)	19 (20%)	93 (48%)
total	37 (19%)	24 (12%)	80 (41%)	53 (27%)	194 (100%)

Nous remarquons que les hommes et les femmes tombent d'accord sur le besoin d'une simplification de l'accord du participe passé. Les femmes sont à sont plutôt ou tout à fait d'accord en ce qui concerne l'accord du participe passé. Elles sont 66% à souhaiter une simplification et les hommes le sont à 71%.

Cette partie B du questionnaire nous donne l'avis général des enseignants sur l'utilité d'une réforme de l'orthographe française. Les résultats qu'il en ressort sont intéressants. Nous remarquons une ambivalence dans les réponses des

enseignants. On note une volonté de simplification : dans la partie B6, 63% des personnes interrogées y sont favorables. L'orthographe grammaticale du participe passé est également perçue comme une difficulté que les enseignants interrogés souhaitent à 68% voir simplifiée. Cependant, à la question B7, 78% des personnes interrogées affirment que la sensibilité des usagers est heurtée par les réformes de l'orthographe. Il en va de même lorsque l'on donne un exemple modifié concrètement comme l' « ile » ou la « flute », les enseignants interrogés se bloquent. L'affirmation B3 est d'ailleurs la seule à avoir obtenu la majorité des réponses dans la catégorie « tout à fait d'accord », affirmant que les mots sans circonflexe gênent. Le sujet de l'orthographe est épineux. Dès l'instant où la sensibilité des usagers entre en compte, il peut parfois donner lieu à des prises de position contradictoires.

### 3.3.3 L'accord du participe passé

Nous allons traiter la partie E du questionnaire qui fait référence à l'accord du participe passé (pp) et questionne la possibilité d'une simplification de certaines règles en vigueur actuellement. Cette partie concerne évidemment la simplification de l'orthographe. Cependant, comme nous l'avons signalé auparavant, cette simplification ne fait pas partie des propositions de 1990. Dans le questionnaire, nous avons soumis aux personnes interrogées trois règles simplifiées de l'accord du pp : l'invariabilité du pp devant un infinitif ; l'invariabilité du pp avec l'auxiliaire avoir ; l'invariabilité du pp des verbes pronominaux avec le sujet.

*E1* : Le participe passé d'un verbe non pronominal suivi d'un infinitif avec ou sans préposition est toujours invariable.

*Les tables que j'ai fait faire.*

*Les oiseaux que j'ai entendu chanter*

*Les choses que j'ai appris à faire*

Etc.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
femme	10 (9%)	15 (14%)	33 (31%)	49 (46%)	107 (59%)
homme	19 (25%)	14 (19%)	16 (21%)	26 (35%)	75 (41%)
total	29 (16%)	29 (16%)	49 (27%)	75 (41%)	182 (100%)

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
Bac	3 (16%)	1 (5%)	4 (21%)	11 (58%)	19 (10%)
CFC	25 (16%)	26 (17%)	42 (28%)	60 (39%)	153 (84%)
Licence	0 (0%)	2 (20%)	4 (40%)	4 (40%)	10 (6%)
total	28 (15%)	29 (16%)	50 (28%)	75 (41%)	182 (100%)

Cette proposition est bien acceptée par les hommes et les femmes. Ils sont 41% à être « tout à fait d'accord » avec la simplification de l'accord du pp des verbes non pronominaux suivis d'un infinitif. Une différence se dessine dans la catégorie « pas du tout d'accord ». Une plus grande partie des hommes sont totalement opposés à la proposition de simplification. Lorsqu'on analyse le résultat du point de vue du niveau de formation, nous notons un schéma sans aucune différence significative. Chaque catégorie est nettement favorable à la simplification, avec en première place les enseignants en possession d'un baccalauréat.

E2 : Employé avec l'auxiliaire *avoir*, le participe passé est toujours invariable.

*La robe que j'ai mis*  
*Les lettres qu'il m'a envoyé*  
*La porte qu'il a peint*  
 Etc.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
femme	64 (57%)	24 (22%)	9 (8%)	15 (13%)	112 (62%)
homme	39 (56%)	15 (21%)	7 (10%)	9 (13%)	70 (38%)
total	103 (57%)	39 (21%)	16 (9%)	24 (13%)	182 (100%)

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
Bac	3 (18%)	7 (41%)	2 (12%)	5 (29%)	17 (10%)
CFC	92 (61%)	27 (18%)	12 (8%)	20 (13%)	151 (85%)
Licence	4 (40%)	4 (40%)	1 (10%)	1 (10%)	10 (5%)
total	99 (56%)	38 (21%)	15 (8%)	26 (15%)	178 (100%)

Ce second énoncé, qui propose l'invariabilité du participe passé dès qu'il est formé avec l'auxiliaire *avoir*, est en revanche majoritairement rejeté par les enseignants questionnés. L'accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir* lorsque le sujet est antéposé est une des seules règles qui soit enseignée et maîtrisée par une majorité des francophones. La contestation qui ressort du

tableau peut s'expliquer sans doute par un bouleversement trop grand au niveau de l'oralité. En effet, en supprimant tous les accords dès que le participe passé est formé avec l'auxiliaire avoir, nous touchons non seulement à l'orthographe grammaticale, mais aussi nous modifions la manifestation orale de la langue. L'utilisateur familiarisé note rapidement cette transformation qui bouleverse son habitude. Hommes ou femmes, les deux catégories ne sont en majorité « pas du tout d'accord » avec la proposition faite. En revanche, lorsque nous analysons les résultats selon le niveau d'étude des personnes questionnées, les effets sont nuancés. Les enseignants ayant obtenu une licence universitaire sont plutôt ou tout à fait opposés à la proposition à 80% et les détenteurs d'un CFC le sont à 79%. Les généralistes détenteurs d'un baccalauréat, quant à eux, sont moins catégoriques. Ils sont 59% à ne pas souhaiter l'invariabilité de l'accord du participe passé employé avec avoir.

E3 : Le participe passé des verbes pronominaux s'accorde avec le sujet.

*Ils se sont arrogés un droit d'impunité.*

*Pierre et Marie se sont figurés qu'ils ne tomberaient pas dans le piège*

*Elles se sont pluës*

*Les satellites se sont aujourd'hui appropriés le ciel*

*Quatre rois se sont succédés*

*Je me suis rendue compte que c'était bien le cas*

*Nous nous sommes laissés dire qu'il y en avait encore*

Etc.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
femme	17 (16%)	17 (16%)	25 (23%)	48 (45%)	107 (60%)
homme	10 (14%)	12 (17%)	21 (29%)	29 (40%)	72 (40%)
total	27 (15%)	29 (16%)	46 (26%)	77 (43%)	179 (100%)

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
Bac	0 (0%)	2 (11%)	4 (21%)	13 (68%)	19 (11%)
CFC	27 (19%)	24 (17%)	34 (24%)	56 (40%)	141 (83%)
Licence	0 (0%)	2 (20%)	5 (50%)	3 (30%)	10 (6%)
total	27 (16%)	28 (17%)	43 (25%)	72 (42%)	170 (100%)

Cette proposition reçoit, comme pour E1, un jugement nettement favorable. Une fois encore, l'avis des hommes et des femmes se rejoint. Ils sont respectivement d'accord avec la proposition à 69% et à 68%. Au niveau des

différentes cohortes d'enseignants sondés, nous remarquons que les généralistes détenteurs d'un baccalauréat sont favorables à la simplification à 89%. La catégorie des détenteurs d'un CFC approuve l'idée à 64%. En moyenne le groupe des anciens universitaires est plutôt ou tout à fait d'accord à 80%. Cependant, si nous analysons les catégories de réponse, ils se disent pour la plus grande partie « plutôt d'accord ». Les autres cohortes se disent principalement « tout à fait d'accord ». Il est important donc de soulever la nuance dans les réactions des enseignants questionnés. Bien que chacun des groupes soit majoritairement en faveur de cette proposition, les licenciés sont moins résolus dans leur position.

Dans cette partie du questionnaire, il ressort donc principalement qu'une nette majorité des personnes interrogées sont favorables à une simplification de l'accord du participe passé lorsqu'il s'agit de l'accord des verbes pronominaux. En revanche, comme nous l'avons montré avant, dès qu'il s'agit d'appliquer la règle du participe passé toujours invariable lorsqu'il est conjugué avec l'auxiliaire avoir, les trois catégories refusent largement la proposition. Une dernière remarque est à faire concernant l'accord du participe passé. Les enseignants faisant partie du groupe le plus élevé au niveau des études, les licenciés, se montrent plus réfractaires que les autres face à la simplification. Les licenciés sont sans doute davantage familiarisés avec les accords du participe passé. Des changements les bouleverseraient davantage étant donné qu'ils maîtrisent en grande partie ces différents accords.

### **3.3.4 Réactions aux propositions de rectifications de 1990**

Parmi les quatorze propositions de modification orthographique présentée dans la brochure de la CIIP publiée en 1996, nous en avons sélectionné neuf pour le questionnaire. Dans cette partie du travail, nous étudierons l'avis des enseignants au sujet de chacun des principes sélectionnés. Il s'agira ensuite de comparer les résultats avec ceux émanant du travail de Marinette Matthey. Les conclusions de notre analyse ciblée sur le secondaire I permettront de relativiser les résultats globaux obtenus dans l'étude de Marinette Matthey. Voici les neuf principes retenus pour le questionnaire :

- 1) Généralisation de la règle « é devant syllabe sonore ; è devant syllabe muette
- 2) Généralisation des graphies *èle* ; *ète* dans les verbes en *-eter* ; *-eler* +dérivés
- 3) Traits d'union entre les chiffres
- 4) PP de *laisser* suivi d'un infinitif invariable
- 5) Déplacement des trémas sur la voyelle qu'on entend (*aigüe*)
- 6) Suppression des circonflexes sur les *i* et *u*
- 7) Pluriel des mots composés
- 8) Soudure des composés en *entre* et *contre*, etc.
- 9) Francisation des emprunts

Comme les sous-chapitres précédents, nous dresserons deux tableaux pour chacun des principes proposés dans le questionnaire. Nous analyserons tout d'abord séparément l'avis des femmes et des hommes avant d'étudier les différences qui se dessinent selon le niveau d'étude des enseignants.

D1 : Généralisation de la règle « è devant syllabe muette ; é devant syllabe sonore » : on peut écrire **évènement** comme **avènement**, **cèdera** comme **lèvera**, etc.

Exceptions :

- a) les préfixes **dé-** et **pré-** (**dégeler**, **prévenir**, etc.)
- b) les **é** initiaux (**échelon**, **édredon**, **élever**, etc.)
- c) **médecin** et **médecine**

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
femme	10 (10%)	11 (10%)	36 (35%)	46 (45%)	103 (59%)
homme	12 (16%)	10 (14%)	27 (37%)	24 (33%)	73 (41%)
total	22 (12%)	21 (12%)	63 (36%)	70 (40%)	176 (100%)

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
Bac	0 (0%)	5 (20%)	5 (20%)	15 (60%)	25 (14%)
CFC	25 (17%)	15 (10%)	46 (31%)	63 (42%)	149 (81%)
Licence	0 (0%)	2 (20%)	3 (30%)	5 (50%)	10 (5%)
total	25 (14%)	22 (12%)	54 (29%)	83 (45%)	184 (100%)

Les hommes comme les femmes sont majoritairement d'accord avec la généralisation proposée. Les femmes s'engagent cependant davantage dans ce choix de simplification. Elles sont 80% à souhaiter cette proposition tandis



que seuls 70% des hommes le souhaitent. Il s'agit cependant de ne pas négliger les réponses négatives qu'a reçues ce principe. En moyenne, l'idée de généralisation concernant les è et é est rejetée par 24% des enseignants ce qui représente pratiquement un quart des personnes interrogées.

Le résultat étudié selon le niveau d'étude montre les enseignants en possession d'un bac et d'une licence comme les plus favorables à la proposition. Les deux cohortes sont plutôt ou tout à fait d'accord avec l'idée à 80%.

D2 : Les verbes en **-eler** ou **-eter** se conjuguent comme **peler** ou **acheter**. Les dérivés en **-ment** suivent les verbes correspondants. Font exception à cette règle **appeler** et **jeter** et leurs composés.

Ex : *j'amoncèle, amoncèlement, tu épousséteras*

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
femme	14 (14%)	13 (13%)	36 (36%)	38 (37%)	101 (59%)
homme	11 (15%)	9 (13%)	26 (37%)	25 (35%)	71 (41%)
total	25 (14%)	22 (13%)	62 (36%)	63 (37%)	172 (100%)

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
Bac	0 (0%)	5 (29%)	5 (29%)	7 (42%)	17 (10%)
CFC	24 (17%)	14 (10%)	49 (35%)	53 (38%)	140 (84%)
Licence	0 (0%)	2 (20%)	4 (40%)	4 (40%)	10 (6%)
total	24 (14%)	21 (13%)	58 (35%)	64 (38%)	167 (100%)

Nous remarquons à nouveau une majorité de réponses favorables à la proposition faite, 36% sont « plutôt d'accord » et 37% sont « tout à fait d'accord ». Il n'y a pas de différence pertinente entre le jugement des hommes et des femmes ni entre les personnes de formations diverses.

D3 : Les numéros composés peuvent toujours être unis par des traits d'union :

Ex : *vingt-et-un, deux-mille-trois-cent-quatre, deux-cents*

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
femme	13 (12%)	10 (9%)	28 (27%)	55 (52%)	106 (59%)
homme	11 (15%)	6 (8%)	19 (25%)	39 (52%)	75 (41%)
total	24 (13%)	16 (9%)	47 (26%)	94 (52%)	181 (100%)

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
Bac	6 (13%)	5 (10%)	8 (17%)	28 (60%)	47 (26%)
CFC	18 (15%)	10 (8%)	35 (29%)	59 (48%)	122 (69%)
Licence	0 (0%)	1 (12%)	4 (44%)	4 (44%)	9 (5%)
total	24 (14%)	16 (9%)	47 (26%)	91 (51%)	178 (100%)

Jusqu'à présent, cette proposition est celle qui est la plus appréciée par les enseignants questionnés. La majorité est tout à fait d'accord avec l'idée. En moyenne, seuls 22% des enseignants et enseignantes ne souhaitent pas voir appliquer cette proposition.

D4 : Le participe passé de *laisser* suivi d'un infinitif reste invariable : **les enfants que tu as laissé partir.**

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
femme	8 (9%)	11 (11%)	23 (23%)	60 (59%)	102 (58%)
homme	11 (15%)	11 (15%)	19 (26%)	32 (44%)	73 (42%)
total	19 (11%)	22 (12%)	42 (24%)	92 (53%)	175 (100%)

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
Bac	8 (12%)	11 (16%)	21 (30%)	29 (42%)	69 (42%)
CFC	7 (8%)	7 (8%)	24 (29%)	46 (55%)	84 (52%)
Licence	0 (0%)	0 (0%)	4 (40%)	6 (60%)	10 (6%)
total	15 (9%)	18 (11%)	49 (30%)	81 (50%)	163 (100%)

Ce quatrième principe est à nouveau suivi par les personnes interrogées, 24% sont « plutôt d'accord » et 53% le sont « tout à fait ». Nous remarquons cette fois-ci une véritable solidarité chez les femmes en faveur de cette proposition. Elles sont 59% à être « tout à fait d'accord » avec son application. Les différentes cohortes de personnes interrogées montrent également que les licenciés sont enthousiastes. Ils sont 100% plutôt ou tout à fait d'accord. Cependant, comme nous l'avons déjà dit auparavant, cette catégorie ne comptant que peu d'enseignants n'est pas forcément représentative de la masse réelle d'enseignants avec ce niveau d'étude.

D5 : Les trémas se mettent sur la voyelle qui se prononce : **aigüe, gageüre, contigüité**, etc.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
femme	30(30%)	15(15%)	20(20%)	35(35%)	100(58%)
homme	25(35%)	14(19%)	15(21%)	18(25%)	72(42%)
total	55(32%)	29(17%)	35(20%)	53(31%)	172(100%)

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
Bac	7(39%)	4(22%)	2(11%)	5(28%)	18(10%)
CFC	48(33%)	22(15%)	28(19%)	47(33%)	145(82%)
Licence	1(7%)	1(7%)	5(36%)	7(50%)	14(8%)
total	56(32%)	27(15%)	35(20%)	59(33%)	177(100%)

Le principe des trémas montre un clivage dans l'avis des enseignants. Nous remarquons d'une façon générale que les personnes interrogées sont dans l'un des deux extrêmes, soit « pas du tout d'accord » à 32%, soit « tout à fait d'accord » à 31%. Il s'agit donc d'un sujet délicat qui sépare les enseignants en deux groupes bien distincts. Les hommes sont majoritairement contre la proposition à 54% tandis que les femmes se positionnent en faveur de l'idée à 55%.

Quant au niveau d'étude, nous remarquons à nouveau des distorsions entre les diverses cohortes. Les enseignants pourvus d'un baccalauréat s'opposent majoritairement à la proposition, 39% d'entre eux ne sont « pas du tout d'accord » et 22% d'entre eux sont « plutôt pas d'accord ». Dans la catégorie CFC, les enseignants sont répartis de façons presque égales entre les différentes réponses possibles. Ils sont 33% à n'être « pas du tout d'accord » et sont à l'inverse 33% à être « tout à fait d'accord ». Les licenciés représentent la seule catégorie d'enseignants qui approuve majoritairement l'idée. Ils sont 50% à être « tout à fait d'accord » avec la proposition et seul un enseignant licencié questionné s'affirme tout à fait opposé.

D6 : On ne met plus l'accent circonflexe sur i et u. On le maintient néanmoins dans les terminaisons verbales du passé simple, du subjonctif et en cas d'ambiguïté.

Ex : *cout* ; *entraîner*, *nous entraînons* ; *paraître*, *il paraît* ; *du* / *dû*.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
femme	40(38%)	29(28%)	16(15%)	20(19%)	105(59%)
homme	24(32%)	19(26%)	13(18%)	18(24%)	74(41%)
total	64(36%)	48(27%)	29(16%)	38(21%)	179(100%)

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
Bac	5(26%)	7(37%)	2(11%)	5(26%)	19
CFC	58(38%)	40(26%)	21(14%)	34(22%)	153
Licence	1(10%)	1(10%)	5(50%)	3(30%)	10
total	64(35%)	48(26%)	28(16%)	42(23%)	182

Ce principe est très contesté par les enseignants interrogés. Les femmes sont les plus réfractaires à la proposition, 38% d'entre elles ne sont « pas du tout d'accord » avec la suppression du circonflexe dans certains cas. Les hommes sont également plutôt ou tout à fait opposé à la proposition à 58%. En revanche, nous voyons qu'à nouveau, il existe une catégorie d'enseignants ouverte aux propositions. Les hommes sont à 21% « tout à fait d'accord » avec la proposition. Les réponses mitigées, c'est-à-dire, « plutôt pas d'accord » et « plutôt d'accord » sont mises de côté pour laisser place à une affirmation décidée, qu'il s'agisse d'être favorable ou défavorable.

En distinguant les différents groupes d'enseignants selon leur niveau d'étude, nous remarquons un résultat surprenant. Les personnes en possession d'un baccalauréat ou d'un CFC se disent, comme nous pouvions nous y attendre suite au premier tableau, « pas du tout d'accord ». En revanche, les licenciés sont quant à eux favorables à l'idée. 80% sont plutôt ou tout à fait d'accord avec l'idée mise en avant. Nous obtenons donc un résultat qui se rapproche de celui du principe des trémas. Les anciens universitaires questionnés sont pour ces simplifications au niveau du circonflexe, qui ont une grande implication dans le visuel de l'orthographe française. Cependant, une fois encore, cette catégorie d'enseignants ne compte que peu de participants et n'est certainement pas représentative de l'avis général.

D7 : Dans les noms composés du type **pèse-lettre** (verbe+nom) ou **sans-abri** (préposition+nom), le second élément prend la marque du pluriel lorsque le mot est au pluriel.

Ex : *un compte-goutte, des compte-gouttes ; un après-midi, des après-midis ; un sèche-cheveu, des sèche-cheveux.*

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
femme	14(13%)	18(17%)	26(25%)	48(45%)	106(59%)
homme	17(23%)	6(8%)	28(37%)	24(32%)	75(41%)
total	31(17%)	24(13%)	54(30%)	72(40%)	181(199%)

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
Bac	2(11%)	1(6%)	5(28%)	10(56%)	18(10%)
CFC	29(19%)	22(14%)	44(28%)	61(39%)	156(85%)
Licence	0(0%)	1(10%)	4(40%)	5(50%)	10(5%)
total	31(17%)	24(13%)	53(29%)	76(41%)	184(100%)

Ce point montre à nouveau que les femmes questionnées sont en général plus ouvertes aux principes proposés. Elles sont dans le cas de la proposition en lien avec l'accord des noms composés plus de 45% à être « tout à fait d'accord » avec l'idée alors que seulement 13 % ne sont « pas du tout d'accord ». Les hommes quant à eux sont plus mitigés. Ils sont 37% à être « plutôt d'accord », et 23% à n'être « pas du tout d'accord ». La distinction effectuée entre les groupes de diplômés n'apporte pas de nouveauté intéressante. Nous pouvons simplement affirmer que l'idée est très favorablement reçue par la plupart d'entre eux. Chaque groupe est principalement « tout à fait d'accord » avec l'idée.

D8 : La soudure s'impose dans un certain nombre de mots, en particulier dans les mots composés de **contr(e)-** et **entr(e)-**, dans les onomatopées, dans les mots d'origine étrangère, et dans les mots composés avec des éléments « savants ».

Ex : *contrappel, entretemps, tictac, teeshirt, agroalimentaire, portemonnaie.*

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
femme	18(19%)	26(27%)	25(27%)	26(27%)	95(57%)
homme	11(15%)	22(30%)	18(25%)	22(30%)	73(43%)
total	29(17%)	48(29%)	43(25%)	48(29%)	168(100%)

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
Bac	1(5%)	5(28%)	3(17%)	9(50%)	18(10%)
CFC	17(12%)	31(21%)	43(30%)	54(37%)	145(84%)
Licence	1(10%)	1(10%)	3(30%)	5(50%)	10(6%)
total	19(11%)	37(22%)	49(28%)	68(39%)	173(100%)

Les enseignants interrogés sur la proposition, hommes ou femmes car aucune distinction ne se dessine, se répartissent de façon égale dans chacune des catégories. Ils semblent cependant plutôt favorables au principe, étant respectivement 25% « plutôt d'accord » et 29% « tout à fait d'accord », alors que seulement 17% ne sont « pas du tout d'accord » avec l'idée proposée.

Si nous analysons les résultats selon le diplôme de l'enseignant, on remarque à nouveau le même résultat dans chacune des catégories. En effet, les enseignants en possession d'un baccalauréat, d'un CFC ou d'une licence sont « tout à fait d'accord » avec le principe respectivement à 50%, 37% et 50%.

D9 : Les mots empruntés forment leur pluriel de la même manière que les mots français et sont accentués conformément aux règles qui s'appliquent aux mots français.

Ex : *des matchs, des miss, un revolver.*

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
femme	5(5%)	12(11%)	31(30%)	57(54%)	105(59%)
homme	8(11%)	7(10%)	21(28%)	38(51%)	74(41%)
total	13(7%)	19(11%)	52(29%)	95(53%)	179(100%)

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
Bac	0(0%)	1(5%)	4(21%)	14(74%)	19(12%)
CFC	12(10%)	18(14%)	42(33%)	55(43%)	127(81%)
Licence	1(10%)	0(0%)	6(60%)	3(30%)	10(7%)
total	13(8%)	19(12%)	52(34%)	72(46%)	156(100%)

La dernière proposition émise dans le questionnaire traitant des mots empruntés, montre une adhésion de la majorité des enseignants du secondaire I. Les hommes comme les femmes sont « tout à fait d'accord » avec le principe à 53%. Lorsque l'on étudie les résultats selon le diplôme, nous remarquons un léger décalage dans les catégories. Les licenciés sont moins enthousiastes que leurs confrères et se disent « plutôt d'accord » avec le principe à 60% tandis que les enseignants en possession d'un baccalauréat ou d'un CFC sont respectivement « tout à fait d'accord » à 74% et 43%.

Voici à présent un tableau récapitulatif des résultats obtenus pour les diverses propositions. Nous avons saisi les données dans les pourcentages effectués entre les deux sexes. De plus, le tableau affiche les idées de rectifications par ordre décroissant d'accord.

Principes par ordre décroissant d'accord	En faveur du principe (sexe confondus)	Contre le principe (sexes confondus)
9. Francisation des emprunts	82%	18%
3. Traits d'union entre les chiffres	78%	22%
4. PP de <i>laisser</i> suivi d'un infinitif invariable	77%	23%
1. Généralisation de la règle « é devant syllabe sonore ; è devant syllabe muette	76%	24%
2. Généralisation des graphies <i>èle</i> ; <i>ête</i> dans les verbes en <i>-eter</i> ; <i>-eler</i> +dérivés	73%	27%
7. Pluriel des mots composés	70%	30%
8. Soudure des composés en <i>entre</i> et <i>contre</i> , etc.	54%	46%
5. Déplacement des trémas sur la voyelle qu'on entend ( <i>aigüe</i> )	51%	49%
6. Suppression des circonflexes sur les <i>i</i> et <i>u</i>	37%	63%

Ce tableau est très similaire au tableau obtenu par Marinette Matthey. Le premier bilan du groupe Orthographe émanant de la CIIP, traite tous les résultats des questionnaires, alors des enseignants primaires aux enseignants des écoles supérieures. Voici cette fois-ci l'ordre dans lequel apparaissent les propositions dans le travail de Marinette Matthey:

- 9. Francisation des emprunts
- 3. Traits d'union entre les chiffres
- 7. Pluriel des mots composés
- 1. Généralisation de la règle « é devant syllabe sonore ; è devant syllabe muette
- 4. PP de *laisser* suivi d'un infinitif invariable
- 2. Généralisation des graphies *èle* ; *ête* dans les verbes en *-eter* ; *-eler* +dérivés
- 8. Soudure des composés en *entre* et *contre*, etc.
- 5. Déplacement des trémas sur la voyelle qu'on entend (*aigüe*)
- 6. Suppression des circonflexes sur les *i* et *u*

Une distinction est présente au niveau des principes concernant :

- la généralisation des graphies *èle* ; *ête* dans les verbes en *-eter* ; *-eler* + dérivés (principe 2),
- le PP de *laisser* suivi d'un infinitif invariable (principe 4)

- le pluriel des mots composés (principe 7).

Ce dernier principe est celui qui subit le plus grand décalage entre les deux études. Le travail de Marinette Matthey montre qu'il obtient la troisième position parmi les principes les mieux acceptés. En revanche, dans notre étude, il n'arrive qu'en sixième position.

D'un point de vue général, neuf propositions parmi les quatorze émises dans les rectifications de 1990 sont, pour les deux tiers des enseignants secondaire I interrogés, bien acceptés. Les mieux suivis sont la francisation des emprunts, l'utilisation généralisée des traits d'union entre les chiffres et l'invariabilité du PP de *laisser* suivi d'un infinitif. Les trois principes qui dérangent le plus par ordre croissant sont la soudure des composés en *entre* et *contre*, le déplacement des trémas sur la voyelle qu'on entend (*aigüe*) et la suppression des circonflexes sur les *i* et *u*.

### 3.3.5 Utilisation des graphies rectifiées dans les classes et méthodes de correction

Dans cette dernière analyse de résultats, nous allons examiner les réponses selon le canton de l'enseignant. Nous verrons ainsi que suivant les régions, la transmission des rectifications de 1990 a été différemment effectuée.

F1 : avez-vous reçu des directives concernant l'enseignement des graphies rectifiées ?

	oui	non	total
Fribourg	45(57%)	34(43%)	79(43%)
Genève	17(24%)	53(76%)	70(38%)
Neuchâtel	10(29%)	24(71%)	34(19%)
total	72(39%)	111(61%)	183(100%)

Plus de la moitié des enseignants fribourgeois interrogés ont reçu des directives concernant l'enseignement des graphies rectifiées. Ce canton arrive devant les deux autres. Cependant, nous remarquons que d'un point de vue général, seulement 39% des personnes questionnées ont reçu des directives, tandis que les 61% restant ont été laissés libres dans l'utilisation des graphies rectifiées. Ce résultat nous donne une indication sur la transmission des rectifications en Suisse romande.



F3 : Appliquez-vous tout ou partie des rectifications orthographiques de 1990 dans vos polycopiés et lorsque vous écrivez au tableau ?

	oui	non	total
Fribourg	33(42%)	46(58%)	79(43%)
Genève	11(15%)	60(85%)	71(39%)
Neuchâtel	6(19%)	26(81%)	32(18%)
total	50(27%)	132(73%)	182(100%)

Nous remarquons qu'en moyenne un peu moins du tiers des enseignants questionnés disent appliquer tout ou partie des rectifications. Cependant, lorsque nous analysons le résultat selon le canton, nous remarquons que Genève et Neuchâtel sont largement derrière Fribourg. Ce dernier canton, comme nous l'avons relevé, a reçu des directives concernant l'utilisation des rectifications et 42% des enseignants fribourgeois disent les utiliser entièrement ou partiellement. Le canton de Genève en revanche s'investit très peu dans la propagation des rectifications et ne compte que 15% d'enseignants utilisateurs.

F5 : Enseignez-vous tout ou partie des nouvelles graphies ?

	oui	non	total
Fribourg	41(52%)	38(48%)	79(44%)
Genève	13(18%)	58(82%)	71(39%)
Neuchâtel	11(35%)	20(65%)	31(17%)
total	65(36%)	116(64%)	181(100%)

Nous découvrons que plus du tiers des enseignants interrogés apprennent à leurs élèves les nouvelles graphies. Dans le canton de Fribourg, plus d'un enseignant deux affirme enseigner les rectifications. En revanche, dans le canton de Genève, ils ne sont que 18% à le faire. Si nous regardons le résultat obtenu à la question C1, question qui portait sur la connaissance des rectifications, nous remarquons qu'être au courant de l'existence des rectifications n'implique pas leur utilisation. En effet, en C1, les enseignants disent connaître l'existence des rectifications à 90%, alors qu'en F7, ils ne sont que 35% à les utiliser.

F7 : Renoncez-vous à enseigner certaines règles ou à faire certains exercices, parce que les rectifications les rendent caducs ? (par ex. les règles concernant le trait d'union dans les nombres ou les exercices sur le i et u circonflexes)

	oui	non	total
Fribourg	34(46%)	40(54%)	74(42%)
Genève	17(25%)	51(75%)	68(39%)
Neuchâtel	11(33%)	22(67%)	33(19%)
total	62(35%)	113(65%)	175(100%)

Cette question permet de mieux cerner un des problèmes qu'engendrent les rectifications. Il s'agit des difficultés d'alignement entre les manuels scolaires et les rectifications de l'orthographe. Nous voyons que les enseignants interrogés sont moins nombreux à répondre. Cela démontre une indécision de leur part sans doute. Dans le canton de Fribourg, là où les rectifications sont le plus utilisées par les enseignants interrogés, nous constatons qu'il y a tout de même 46% d'entre eux qui hésitent à enseigner certaines règles à cause des rectifications. Il y a une logique dans ce phénomène. En effet, les enseignants genevois sont les moins ennuyés par les rectifications. N'utilisant guère la proposition de rectification, ils ne sont que 25% à renoncer à enseigner certaines règles devenues caduques.

F9. Comment réagissez-vous face à des mots orthographiés selon les rectifications de 1990 dans les copies d'élèves ?

	Je les compte juste et ne dis rien	Je les compte juste mais j'attire l'attention dessus	Je les compte faux	Je ne suis pas certain-e de les distinguer	total
Fribourg	17(22%)	47(61%)	1(1%)	12(16%)	77(43%)
Genève	8(12%)	29(42%)	12(17%)	20(29%)	69(39%)
Neuchâtel	10(31%)	13(41%)	0(0%)	9(28%)	32(18%)
total	35(20%)	89(50%)	13(7%)	41(23%)	178(100%)

Dans les trois cantons sondés, la pratique la plus utilisée par les enseignants est de compter justes les mots orthographiés dans la nouvelle graphie et d'attirer l'attention sur eux (50%). C'est un résultat encourageant pour les rectifications proposées en 1990. Cependant, nous remarquons que près d'un quart des enseignants disent encore ne pas être certains de les distinguer (23%). Les enseignants qui sanctionnent les nouvelles graphies sont minoritaires. Dans les cantons de Neuchâtel et de Genève, la moyenne frôle le zéro. Dans le canton de Genève en revanche, ils sont encore 17% à sanctionner les élèves utilisant les nouvelles graphies.

Pour conclure ce sous-chapitre, notons donc que les enseignants questionnés sont plus d'un tiers à affirmer tenir compte de tout ou partie des rectifications dans leur écriture au tableau ou dans les photocopies (27%). Ils sont 36% à dire enseigner du moins partiellement les rectifications. Finalement, un enseignant sur deux dit compter justes les nouvelles graphies et attirer l'attention des élèves sur elles. Le résultat de cette analyse est positif. Il faut cependant rester vigilant et ne pas oublier que l'échantillonnage de ce questionnaire n'est pas forcément représentatif de la communauté enseignante suisse. Néanmoins, nous remarquons, grâce à ce sondage, que tout ou partie des rectifications entrent petit à petit dans les coutumes orthographiques des enseignants.

## **Chapitre 4 : Commentaires des enseignants au sujet des différentes parties du questionnaire suivis des commentaires issus des entretiens.**

### ***4.1 Commentaires issus des questionnaires récoltés dans le cadre de l'enquête DLF***

Ce chapitre qualitatif étudiera, dans un premier temps, les commentaires issus de l'enquête menée par la DLF. Parmi les 183 questionnaires traités dans le cadre de ce mémoire, 61 contiennent des commentaires personnels. Afin d'éviter les répétitions, nous avons choisi de ne pas retranscrire tous les commentaires lorsque ceux-ci reprenaient un avis partagé par plusieurs enseignants et déjà relevé. Certaines questions de l'enquête ont suscité des commentaires de la part des enseignants. C'est la raison pour laquelle seule une partie des résultats quantitatifs obtenus dans le chapitre précédent seront discutés. Les remarques permettront de justifier le résultat global obtenu statistiquement, ou de montrer un aspect original du sujet ou encore de remettre en question certains résultats.

Dans un second temps, nous retranscrivons certains passages des entretiens menés avec six enseignants du secondaire I. Le choix des personnes interrogées s'est déroulé selon trois critères. Le premier est basé sur leur position face aux rectifications de l'orthographe, en faveur ou en défaveur des propositions de 1990. Nous souhaitons que les deux avis, bien que rarement radicaux, soient représentés. Ensuite, nous avons voulu interroger des représentants des deux sexes, hommes et femmes. En effet, nous avons noté qu'une disparité se dessinait dans la position des enseignants et des enseignantes. Finalement, nous avons sélectionné des personnes venant des trois cantons représentés dans l'enquête, soit les cantons de Genève, Fribourg et Neuchâtel. Les discussions, d'une durée de trente à quarante-cinq minutes chacune, se sont déroulées dans différents lieux proposés par l'enseignant. Chaque entretien a été enregistré, avec l'accord des participants, dans le but de récupérer des données précises et utiles pour ce travail mais également pour alimenter le corpus de documents oraux retranscrits utiles à diverses études. Enfin, nous avons calqué la grille d'entretien sur le questionnaire dans le but de reprendre et de développer les différents sujets traités.

#### 4.1.1 Partie B : l'avis général sur l'idée d'une réforme de l'orthographe.

Nous allons à présent confronter les résultats obtenus dans le questionnaire aux commentaires ajoutés par les enseignants.

L'affirmation B2 déclare qu'il est souhaitable que l'orthographe d'une langue soit régulièrement adaptée. Le public sondé acquiesce à 47%. Il s'agit d'un résultat mitigé sur lequel les enseignants ne tombent pas d'accord. Voici une série de remarques issues de l'enquête menée par la DLF, réduite au niveau secondaire I :

- « Il faut aller vers la simplification car le but est le contenu de ce que l'on communique et pas uniquement la forme. La forme doit exister mais être revue en simplifiant. Dans les écoles, on pourrait alors mettre l'accent sur d'autres choses bien plus importantes. » (NE)
- « Je pense que simplifier l'orthographe, c'est nous donner plus de temps à la lecture, à l'expression » (NE)
- « L'adaptation est nécessaire aujourd'hui et demandée dans tous les domaines, elle ne devrait toutefois pas effacer les racines dont l'être humain a besoin pour se situer dans son univers culturel » (FR)
- « En simplifiant l'orthographe, on perd nos racines. Alors à quoi bon enseigner les langues anciennes, s'il n'y a plus d'étymologie ? » (NE)
- « La majorité des personnes n'écrivent pas et ne s'en portent pas plus mal. Quant aux erreurs les plus fréquentes (d'accord et de conjugaison) ce sont celles que l'ordinateur aide à résoudre. Les personnes qui veulent écrire et qui ont un certain goût pour la langue écrite apprécient à juste titre la richesse d'une langue qui témoigne de son histoire » (FR)

Nous voyons différents arguments énoncés par ces enseignants. L'attachement à un « univers culturel » et l'importance de « l'étymologie » sont leurs arguments pour expliquer le refus des adaptations orthographiques régulières. Klinkenberg s'inspirant de Bourdieu affirme qu' « une langue est [...] appelée à jouer un rôle central dans la définition des identités collectives<sup>56</sup> ». Nous ne parlons pas, dans notre démarche, de la « langue » proprement dite, mais de sa représentation graphique. L'orthographe française traditionnelle garde les marques de son évolution diachronique.

D'après le tableau B4, un enseignant sur deux affirme que, « modifier l'orthographe, c'est porter atteinte à la langue ». Les commentaires nous

---

<sup>56</sup> Klinkenberg, 2001.

montrent effectivement que deux façons opposées de penser sont en présence.

- « Je trouve que les exigences revues en permanence à la baisse sont un réel problème au niveau de la déperdition des connaissances des nouvelles générations » (NE)
- « L'utilité du langage n'est qu'un effet secondaire. Le langage c'est surtout de la jouissance, c'est avant tout problématique donc passionnant. Le langage, ce n'est pas que de l'usage, mais de l'invention, de l'agitation. Le langage, c'est la manifestation d'un impossible » (GE)
- « Certaines fautes n'empêchent pas la compréhension d'un message. N'allons quand même pas vers la pseudophonétique style SMS » (NE)
- « L'accès à la langue écrite ne peut se limiter à une élite formée. La démocratie, l'économie, etc exigent un emploi répandu du code écrit. D'autres langues ont simplifié leur orthographe sans perdre ni leur complexité ni leur « âme ». » (NE)

L'affirmation B8 qui propose une plus grande tolérance vis-à-vis des erreurs orthographiques est rejetée à 64% et provoque chez un enseignant genevois une réaction sous forme de question rhétorique. Cette réflexion montre l'agacement et l'incompréhension que peuvent provoquer les rectifications chez certaines personnes.

- « Pourquoi ? Sont-ils plus bêtes que nous au même âge ? » (GE)

B9 affirme que les rectifications orthographiques de 1990 devraient être imposées et non recommandées. Les enseignants réagissent de différentes façons. En moyenne, 65% d'entre eux s'opposent à l'affirmation :

- « Pourquoi l'imposer aux gens plus âgés qui ont l'habitude de l'ancienne orthographe ? Elle finirait par disparaître de toute façon » (NE)
- « Le flou qui règne actuellement n'est pas acceptable. D'une manière ou d'une autre, il faut prendre clairement position, de l'école primaire à l'université » (NE)
- « Il faudrait une vraie réforme, acceptée à l'unanimité par la francophonie, les éditeurs, les journaux, l'éducation » (GE)
- « Sans imposer, une réforme n'arrivera jamais à rien, les usagers attendent les décisions de l'Académie, l'Académie attend que les usages se répandent chez les usagers. Rien ne bouge et on se retrouve avec une langue écrite dépassée par les exigences de la modernité. Il est urgent de simplifier la norme avant que les codes nouveaux (type langage SMS) ne s'imposent sans avoir été réfléchis dans leur cohérence. (NE)

B10 met en avant l'idée qu'une réforme devrait être décidée conjointement par tous les pays francophones. Les enseignants se sont prononcés très largement en faveur de ce point. Ils sont 96% à souhaiter, en effet, un alignement entre les différentes régions francophones :

- « La Suisse romande ne peut décider seule de changer l'orthographe française. Sinon sa langue va devenir un dialecte, comme le sont les dialectes parlés en Suisse allemande par rapport au *Hochdeutsch*. » (FR)
- « Il s'agit d'une décision qui demande une concertation entre les pays francophones et qui devrait être suivie ensuite d'une prise de décision. » (NE)

Ces affirmations sont judicieuses. Il est indispensable d'avoir une démarche internationale regroupant les différents pays francophones. La Suisse a été tenue à distance lors de la mise en place des rectifications de 1990 pour la juste raison qu'il n'existait aucune organisation en place à ce moment-là. A présent, la Délégation à la langue française, commission créée au sein de la CIIP, serait capable de remplir cette fonction.

#### **4.1.2 Parties C et F: informations sur les propositions de 1990 et application en classe**

Dans la partie C du questionnaire, nous avons souhaité savoir si les enseignants étaient au courant de l'existence des rectifications proposées en 1990. Les résultats ont montré que 90% des personnes qui ont répondu au questionnaire connaissent leur existence. Néanmoins, la partie F nous prouve que l'application de ces rectifications en classe a nettement moins de succès. Les enseignants craignent généralement qu'une utilisation de ces rectifications soit négative pour les élèves. En effet, les nouvelles graphies ne sont pas maîtrisées par la majorité des enseignants et encore moins par le public. Ces flottements sont dérangeants comme l'affirment de nombreux enseignants :

- « Tolérer les rectifications sans les enseigner me gêne beaucoup. Certains patrons et certains enseignants d'autres écoles ignorent ces tolérances, ce qui pose problème. » (NE)
- « J'écris à l'ancienne par habitude et parce que je réalise que la nouvelle orthographe n'est pas du tout admise par tous. » (NE)
- « Je rends attentif-ve l'élève au fait que les personnes extérieures à l'école (futur patron par exemple) risquent d'interpréter l'application des *nouvelles règles* comme des fautes d'orthographe. Il est encore assez fréquent qu'un-e candidat-e à une place de stage se voie imposer une dictée dans le cadre d'un stage ou d'une épreuve de sélection. En ce qui me concerne, je préfère donner la priorité à l'avenir de l'élève plutôt qu'à des questions de principe... » (NE)
- « Je mets en évidence les graphies qui sont tolérées mais demande aux élèves d'apprendre à *l'ancienne* –sans compter faux– puisqu'ils sont dans la génération transitoire et que ces graphies pourraient être perçues comme fausses par leurs aînés (profs, parents, futurs patrons). » (GE)

La partie F1 questionne les enseignants sur les directives qu'ils ont reçues ou non concernant l'utilisation des graphies rectifiées. Plus du 60% des enseignants disent n'avoir reçu aucune recommandation:

- « Notre direction n'a jamais donné de consignes claires quant à l'application des rectifications proposées » (NE)
- « Dans l'école où j'enseigne, nous avons reçu la brochure dès sa parution. J'applique les tolérances orthographiques dans mon enseignement depuis 1997 » (NE)
- « On nous a fait la demande de ne pas compter faux les mots contenus dans cette brochure » (GE)

Le point suivant concernant l'application complète ou partielle des rectifications en classe soulève le problème des manuels scolaires ainsi que des ouvrages de référence. La confusion règne : 73% des enseignants affirment ne pas utiliser les nouvelles graphies en classe.

- « Tant que les dictionnaires et autres moyens d'enseignement n'auront pas intégré ces nouvelles règles, elles me semblent tout simplement inapplicables. (NE)
- « Nous venons de recevoir le livre Français 6<sup>e</sup> qui délibérément fait abstraction des recommandations reçues il y a bientôt dix ans, alors que des élèves arrivent de l'école primaire informés que de *nouvelles règles* existent. Cette situation ne peut pas durer, elle n'améliore en rien l'enseignement de l'orthographe française » (NE)
- « Les manuels imposés et utilisés par le canton ne prennent pas en compte la réforme ?! Pourquoi ? » (NE)
- « Personne ne sait où il en est avec cette réforme. C'est le flou complet. Alors comment voulez-vous l'appliquer ? » (FR)

Nous comprenons par ces diverses remarques que les enseignants ne savent pas comment gérer ces propositions. L'enseignement de l'orthographe pose des difficultés tout d'abord à cause d'un manque d'informations entre les différents établissements et le public, mais aussi parce qu'eux-mêmes ne maîtrisent pas entièrement les nouvelles graphies. De plus, comme dit Vincent Lucci, les enseignants peuvent simplement ne pas partager l'envie d'une simplification : « lorsque leurs réactions [celles des enseignants] face aux graphies entérinent ou contredisent les recommandations de l'Académie Française, il ne s'agit pas d'une application ou d'un refus délibérés mais de concordance ou de non-concordance entre leurs sentiments d'acceptabilité et les graphies proposées »<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> Lucci et Millet, 1994, p.173.



Certains enseignants souhaiteraient aller plus loin dans la démarche d'une réforme.

- « La réforme proposée ne va pas assez loin ; il faut faire le deuil des exceptions, et diffuser ces rectifications bien au-delà de l'école, sans quoi il n'y a pas d'adéquation entre formation et monde du travail ! » (GE)
- « Des réformes partielles et successives ne pourront jamais être suivies d'effets. La politique des petits pas n'est pas de mise dans une réforme ; il faut prendre le taureau par les cornes et se donner les moyens de réussir » (GE)

Lorsque l'on demande aux enseignants s'ils enseignent tout ou partie des nouvelles graphies à la question F5, les commentaires laissés nous apprennent à plusieurs reprises que l'application des traits d'union entre tous les chiffres est généralement la rectification la plus utilisée en classe. Le tableau F3 montre que seulement 35% des personnes interrogées enseignent tout ou partie des nouvelles graphies. Voici une remarque qui a été émise sous diverses formes dans les questionnaires.

- « L'orthographe classique étant restée en vigueur, il me paraît pénalisant, pour les élèves, d'enseigner deux orthographe » (GE)

La réaction des enseignants concernant les nouvelles graphies varie. Certains comptent justes les mots écrits dans la nouvelle orthographe, d'autres les sanctionnent, d'autres encore disent ne pas les reconnaître. La question F9 du questionnaire laisse place à plusieurs commentaires des enseignants :

- « ces *erreurs* sont accompagnées chez moi d'une correction, mais non comptabilisées dans les points » (FR)
- « L'obéissance à son temps m'oblige à consulter la brochure, et cela me crée un problème supplémentaire, mais je m'y plie » (FR)
- « J'essaie d'en tenir compte, mais je n'y arrive pas toujours ! » (GE)
- « Je les compte faux du fait que je n'ai pas enseigné les nouvelles règles » (GE)
- « Je ne les distingue peut-être pas toujours » (GE)

#### **4.1.3 Partie D : les propositions une par une**

Cette partie du questionnaire interroge les enseignants sur les neuf rectifications que nous avons sélectionnées parmi les quatorze présentées dans la brochure de la CIIP. Les enseignants émettent tout d'abord des commentaires généraux :

- « Je redoute qu'à une dictature orthographique en succède une autre et je n'aime pas vos formules du genre *s'impose*. Le risque d'un tout petit peu d'imprécision me paraît beaucoup plus léger que celui de nouvelles prescriptions » (NE)

- « Le changement effraie trop souvent l'adulte et la rigidité (légendaire ?) de l'enseignant, alors qu'il s'agit d'une aventure évolutive nécessaire » (FR)
- « Revenir sur ses acquis et essayer en même temps d'en apprendre d'autres est assez *casse-pipe* » (GE)
- « Certaines de ces directives ont été intégrées dans des ouvrages, donc je les applique, par exemple les points 7, 8 et 9 (mais je n'ai pas d'avis pour autant) » (GE)

La première proposition établie dans l'enquête menée par la DLF propose une généralisation de la règle du è devant une syllabe muette et du é devant une syllabe sonore. Elle n'est cependant pas totale étant donné qu'il reste des exceptions. Les enseignants sont 76% à souhaiter cette généralisation. Il s'agit de la proposition qui suscite le plus de frustration chez les enseignants intéressés par les rectifications. Les commentaires ajoutés par les enseignants se montrent tous en faveur de la suppression totale des exceptions ajoutées dans la proposition :

- « Pourquoi encore mettre des exceptions d'exceptions ? Allons plus loin pour véritablement simplifier pour après pouvoir exiger ce minimum partout et tout le temps. » (NE)
- « J'enseigne déjà certaines de ces pratiques. Il est cependant regrettable que des exceptions aient été maintenues. Les médecins seraient-ils meilleurs que les mèdecons ? » (FR)
- « Si on veut simplifier, il ne faut pas retomber dans le soi-disant charme du français. Ces rectifications sont truffées d'exceptions ! Autant ne rien changer alors. Ou on change ou on ne change pas. » (FR)
- « Simplification conséquente : supprimer tout accent. Le français reste parfaitement compréhensible (voir les éditions originales du XVII<sup>e</sup> siècle). » (GE)
- « Pourquoi faire une exception avec « appeler » et « jeter » ? Leur statut de verbe « modèle » n'a pas à les protéger du changement. En fait, il faudrait justement imposer le changement de ces deux verbes pour obtenir une application de la réforme. Ce n'est pas avec « amonceler » et « épousseter » qu'on aboutira à un changement dans cette conjugaison ». (FR)

Le principe 6 proposant la suppression partielle du circonflexe sur *i* et *u* a également reçu les critiques des utilisateurs du code écrit. Cet item décliné par 63% des personnes questionnées arrive en première position dans les rectifications rejetées. Un enseignant montre qu'il souhaiterait voir dépasser le cap de « changement d'image » pour qu'une véritable réforme de l'orthographe puisse se réaliser:

- « Pourquoi ménager l'accent circonflexe sur le *a* ? La timidité des réformes proposées en 1990 et leur cortège de ménagements n'ont pas empêché les soi-disant « défenseurs » de la langue de protester vivement et de torpiller

les modestes avancées proposées. Il vaut mieux réformer en profondeur plutôt que de proposer de multiples réformettes qui ne feront que déstabiliser le public et compliquer la tâche de tous ceux qui doivent maîtriser le code écrit » (FR)

Cet avis est minoritaire. En effet, à de nombreuses reprises, les enseignants se sont prononcés sur la question et se sont dits dérangés par la proposition:

- « J'ai tout de même de la peine à me défaire de certaines règles qui font partie de l'histoire de la langue et ont une raison étymologique, notamment certains circonflexes. Les imprimeurs du XVI<sup>e</sup> siècle ont introduit les accents (et la ponctuation) pour rendre la langue plus lisible et plus claire. Je trouve dommage de supprimer ces accents circonflexes » (GE)

La réflexion émise par cet enseignant est très pertinente. En effet, les signes diacritiques ont une fonction signalétique et permettent une lecture plus aisée comme l'affirme Béguelin : « La suppression de certains circonflexes réduit, systématiquement, la saillance perceptuelle des mots concernés, qui seront identifiés moins aisément à la lecture [...] ». Elle ajoute : « En cas de suppression du circonflexe, un profit est donc compensé par une perte, l'abaissement du coût d'encodage entraînant un accroissement proportionnel du coût de décodage.»<sup>58</sup> Ainsi, cette proposition ne serait pas une simplification. Elle entraînerait non seulement une perte des traces étymologiques mais aussi augmenterait la difficulté du décodage.

Comme nous l'avons noté auparavant, les trois propositions rejetées par les enseignants sont la suppression des circonflexes sur *i* et *u*, le déplacement des trémas sur la voyelle prononcée et les noms composés. Selon le tableau des pourcentages, le principe 8 concernant les noms composés, suscite deux réactions :

- « Je trouve même plus simple de laisser les mots séparés, puisqu'on voit alors de quoi ils se composent et cela aide pour trouver le sens du mot. On tente à longueur d'année d'encourager les élèves à découvrir le sens d'un mot en regardant de quoi il est composé (préfixes ou suffixes connus, mot de la même famille contenu dans le mot à analyser, etc...). Ce serait une réforme régressive. » (NE)
- « Je trouve la tolérance sur le pluriel (ou le singulier : un sèche-cheveu !) des noms composés particulièrement illogique... » (FR)

A nouveau, l'aspect étymologique entre en jeu. Il s'agit de pouvoir reconnaître sur quels termes ou sur quel préfixe/suffixe se forme le mot composé. De plus,

---

<sup>58</sup> Béguelin, 2002. p.15.

la nécessité d'une logique dans la graphie française est mentionnée. Il est utile dans l'enseignement de pouvoir expliquer les accords. Ainsi, la nouvelle orthographe, « des chasse-neiges », irait à contre sens de la logique.

Le principe 9 concernant les mots empruntés est celui qui remporte le plus de succès d'un point de vue statistique dans le questionnaire. Les enseignants interrogés sont 82% à être d'accord avec la francisation des emprunts. En revanche, dans les commentaires, nous voyons une minorité d'opposants s'exprimer clairement :

- « Garder le mot tel quel, il y a déjà tellement de difficultés à apprendre l'anglais et ce genre d'adaptations embrouille encore les élèves davantage (*sic*) » (NE)

Bien que les résultats de l'enquête menée par la DLF soient plutôt positifs et montrent un côté favorable aux rectifications de 1990, il ne faut pas sous-estimer le poids et l'influence de cette minorité composée d'opposants.

Les propositions faites dans cette partie touchent à l'orthographe dite « d'usage ». Lucci affirme qu'il existe chez les enseignants une distinction d'acceptabilité entre les variations d'orthographe grammaticale ou d'usage: « Les jugements d'acceptabilité confortent plus souvent les anciennes graphies que les graphies rénovées. Néanmoins, cette tendance est moins marquée dans le domaine de l'orthographe grammaticale que dans celui de l'orthographe d'usage.<sup>59</sup> ». Ainsi, les propositions touchant l'orthographe grammaticale seraient plus facilement entendues et acceptées par les enseignants que les nouvelles graphies des mots d'usage. Béguelin affirme à son tour que « le lexique français, du moins le lexique non néologique, n'est pas un terrain d'expérimentation idéal pour la simplification orthographique ». Effectivement, elle ajoute que « si chacun se sent concerné par la graphie d'une unité lexicale courante comme « île », on peut douter qu'il en aille entièrement de même, dans le grand public, pour l'orthographe des PP [participes passés], volontiers considérée comme une affaire de spécialistes<sup>60</sup> ». Nous allons donc à présent nous intéresser à l'orthographe dite grammaticale en traitant la question de l'accord du participe passé.

---

<sup>59</sup> Lucci et Millet, 1994, p.173.

<sup>60</sup> Béguelin, 2002. p. 14.

#### 4.1.4 Partie E. Propositions pour l'avenir : l'accord du participe passé

La partie du questionnaire sur l'accord du participe passé (PP) n'entre pas dans les rectifications de 1990. La maîtrise de cet accord est un apprentissage difficile qui tient une place considérable dans les programmes scolaires. Les élèves rencontrent des difficultés à l'intégrer et les professeurs à le faire comprendre. Ces derniers sont 69%% à préconiser plutôt ou tout à fait la simplification de l'accord avec les verbes pronominaux. En revanche, 78% des enseignants ayant répondu au questionnaire sont plutôt ou tout à fait opposés lorsqu'il s'agit de simplifier l'accord du PP avec l'auxiliaire *avoir*. Ce point a suscité de nombreuses remarques intéressantes de la part des enseignants interrogés :

- « La langue évolue en fonction de ce qu'en font les locuteurs. Aujourd'hui il est devenu plus courant de dire : la robe que j'ai mis... plutôt que la robe que j'ai mise. Est-ce à dire que la majorité des locuteurs parlent faux ? Je ne le crois pas. » (NE)
- « Il y a suffisamment de complications autres que celles de l'accord du participe passé... » (FR)
- « La règle du participe passé d'un verbe pronominal est trop compliquée, peu connue, je suis pour une simplification » (GE)
- « On pourrait certes simplifier l'accord du participe passé. Mais ces règles obéissent à des nuances de sens qui seront perdues si on les abandonne ; ces nuances sont immédiatement perceptibles par le lecteur. Ces règles font aussi la richesse de notre langue, et les abandonner va dans le sens d'appauvrissement de la langue » (GE)

Deux remarques concernant l'affirmation E2 sur l'accord du PP avec auxiliaire « avoir » sont importantes à relever. En effet, si le PP est toujours invariable, alors il aura une influence sur la relation écrit-oral :

- « La réforme orthographique a ici un effet sur la langue orale. Je me demande si cet accord aide les élèves à identifier le COD. Si c'est le cas, je maintiendrais peut-être l'accord » (FR)
- « Oui à la simplification, mais il ne faudrait pas pour autant être en décalage avec la prononciation orale de ces participes passés. Voilà qui n'est pas simple » (GE)

Nous apprenons dans l'article de Béguelin que « la plupart des avocats, hommes politiques, professeurs ou académiciens ne réaliseraient plus l'accord du PP avec *avoir* qu'une fois sur trois ou sur quatre à l'oral.<sup>61</sup> ». Une simplification de cet accord n'entraînerait donc pas un grand bouleversement à

---

<sup>61</sup> Béguelin, 2002. p. 19.

l'oral, comme le prétendent certains enseignants interrogés, étant donné que cette simplification semble s'être déjà réalisée partiellement. Il faut en revanche garder en tête, comme le révèle Marie-José Béguelin, que l'accord du participe passé n'est pas « purement et simplement en perdition : par moment il peut apparaître quand la norme ne l'attend pas<sup>62</sup> ».

Les commentaires des enseignants peuvent parfois être inexacts. Il se peut, en effet, qu'un enseignant ait des connaissances erronées qui simplifient ou faussent son jugement. Néanmoins, les remarques sont utiles pour deux raisons particulières : elles permettent tout d'abord de confirmer ou à l'inverse de nuancer certains résultats statistiques, mais surtout, elles ont une valeur « émotionnelle ». Les paroles retranscrites, à l'inverse des résultats en chiffres, permettent de mieux dessiner le lien sensible qui lie l'utilisateur à l'orthographe. La plupart des commentaires montrent une prise de position de l'enseignant. Même s'il est parfois perdu dans le flou des règles traditionnelles et nouvelles, il montre son attachement à la graphie française. S'il ne veut pas accepter les rectifications proposées, c'est pour protéger l'âme et la beauté de la langue. Si à l'inverse, il souhaite une adaptation simplifiée de l'orthographe, c'est justement pour que notre langue et son code graphique prospèrent et gardent leur place dans les langues vivantes actuelles. L'enseignant, par sa façon de réagir, qu'il soit favorable ou non aux rectifications, souhaite toujours le meilleur et le plus avantageux pour l'orthographe française.

#### **4.2. Commentaires issus des entretiens**

Nous allons à présent nous intéresser aux entretiens menés avec six enseignants du secondaire I venant des trois cantons interrogés. La grille d'entretien se base sur le questionnaire que chacun des intervenants a rempli auparavant. Nous avons examiné les points suivants:

- 1) l'utilité ou l'inutilité d'une réforme de l'orthographe française
- 2) l'avis sur les rectifications de 1990
- 3) les principes de cette réforme
- 4) l'application des propositions en classe
- 5) l'écriture « SMS »
- 6) l'avis sur les résultats émanant des questionnaires

---

<sup>62</sup> Béguelin, 2002. p. 20.

Les intervenants comptent deux femmes (Mme P. et Mme S.) et un homme (M.H.) du canton de NE, un homme du canton de FR (M.G.) et deux femmes du canton de GE (Mme R. et Mme D). Il ne s'agit plus cette fois-ci d'obtenir un résultat à valeur quantitative comme cela a été le cas dans le chapitre 3, mais un résultat qualitatif. Nous avons souhaité sélectionner un échantillonnage de diverses opinions nuancées afin d'entendre des enseignants aux avis plutôt traditionalistes ou plutôt réformistes. Certaines séquences des entretiens seront retranscrites afin de montrer plus en détails, comme pour les commentaires issus des questionnaires, l'impact de l'orthographe sur la vie de ces utilisateurs.

#### **4.2.1 La nécessité d'une réforme de l'orthographe française**

Parmi les six enseignants interrogés, trois personnes sont favorables aux rectifications de l'orthographe, dont une qui soutient très nettement les propositions de 1990. Face à ce groupe, se trouvent trois autres enseignants qui se montrent plus réticents au changement, dont une personne véritablement opposée à l'évolution orthographique. Voici quelques extraits des conversations enregistrées suivies de commentaires:

(M.G)

\*L1 : les utilisateurs de ce code cherchent à ne plus l'utiliser et à contourner l'utilisation du code écrit pour ne pas avoir à être pénalisés par les autres par le regard des autres qui seraient inquiets de leur de leur euh ils sont inquiets de leurs erreurs soi-disant erreurs euh + peut-être aussi l'école leur a leur a transmis l'idée que l'orthographe c'était quelque chose de compliqué + une espèce de loterie + euh dans laquelle toute façon ils feront toujours des erreurs + et comme les gens ne veulent pas se montrer sous un jour défavorable eh ben + on préfère causer on préfère euh euh envoyer + des messages dans un code qui est de toute façon un code entre guillemets personnel que ce soit le code euh e-mail ou un euh SMS comme ça on est au moins sûr qu'il n'y a pas de références à l'orthographe actuelle

(M.G)

\*L1 : une réforme pourrait pourrait faire que + une instance officielle reste maîtresse de l'évolution du code écrit + plutôt que d'avoir une évolution sauvage qui se fait dans n'importe quel sens + dans un sens + euh où parfois même les usagers entre eux ne se comprennent plus

Ce commentaire soulève un point qui n'avait été jusqu'à présent que peu discuté : quelle instance actuelle au pouvoir décide et gère la langue et l'orthographe françaises ? L'Académie française, certes, décrit ses fonctions ainsi : « veiller sur la langue française et accomplir des actes de mécénat<sup>63</sup> ».

---

<sup>63</sup> [www.academie-francaise.fr](http://www.academie-francaise.fr)

Mais sa première fonction, qui lui a été attribuée dès l'origine, a perdu peu à peu de sa valeur. Pour fixer le bon usage, l'Académie a élaboré son dictionnaire, et cela dès 1694, comme nous l'avons vu dans la partie historique de ce travail. Cependant, de nombreux autres ouvrages de références sont apparus ensuite, laissant celui de l'Académie en marge. La deuxième mission de cette assemblée, le mécénat, est devenue possible plus tard grâce aux dons et aux legs dont elle bénéficie. L'Académie décerne de nos jours environ soixante prix littéraires chaque année. Selon l'enseignant interrogé, il est aujourd'hui essentiel que l'Académie ou une autre instance officielle prenne la situation en main, se positionne et donne clairement une marche à suivre avant que chaque utilisateur n'avance à sa façon.

Voici d'autres avis concernant la nécessité d'une réforme orthographique :

\*L1 : c'est vrai que au niveau des collègues quand on a pendant trente ans enseigné selon une méthode + tout d'un coup il y a un effort à faire + il y a un effort à faire pour tout d'un coup se dire ah oui mais il faudrait vite que j'aille regarder si c'est plus de si dans la réforme on peut pas l'accepter + donc euh il y a certains collègues qui veulent pas le faire puisqu'ils savent que l'ancienne version est toujours un peu est toujours valable + et chose étonnante euh et c'est heureux hein + eh les élèves qui sont les le plus au courant des réformes ce sont ceux qui sont entre les mains des orthophonistes + c'est très étonnant  
(Mme P)

\*L1 : pour qu'on obtienne le même son il peut y avoir x graphies différentes c'est très compliqué le français c'est une langue vivante euh le fait qu'elle soit vivante fait qu'elle évolue + elle évolue vers une simplification je trouve que l'orthographe va raisonnablement évoluer  
(M.H)

\*L1 : je dirais que l'idée si l'on veut véritablement simplifier par une réforme amener quelque chose de nouveau ça serait que déjà il devrait y avoir une règle absolue tâcher de diminuer au maximum les exceptions

\*L1 : moi je suis jamais opposé à une réforme + mais je s- je suis irrité par le dogmatisme des réformateurs + on nettoie toujours on on fait table rase et désormais c'est la vérité ce qu'on vous apporte + alors qu'il y a qu'il y a quand même du juste un peu partout + et cet état d'esprit là me me perturbe beaucoup  
(Mme D)

\*L1 : moi moi ce qui me dérangerait, c'est qu'on + on ça serait qu'on change tout sans tenir compte de de l'histoire disons qu'on change pour changer + alors disons qu'on fasse quelques modifications qui qui simplifieraient aussi la vie des usagers des usagers pour certaines choses et puis qui + qui gardent quand même si vous voulez le + l'âme de la langue ça ça va c'est pas trop dérangent mais si on se met à écrire phonétiquement parce que c'est plus pratique parce que ceci parce que cela là ça me dérangerait fortement

L'enseignante parle dans cet extrait de *l'âme de la langue*. Ce point est très important. Nous touchons ici au cœur du problème. Comment simplifier



l'orthographe si en le faisant on lui soustrait quelque chose qui est en lien avec les émotions du locuteur. Comme le montre Chervel dans son ouvrage « ...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français », chacun est lié intimement à l'orthographe. Le linguiste explique la grammaire scolaire et définit le rôle considérable qu'elle joue dans la culture française. Cette grammaire nous est enseignée dès nos premières années d'école. Cependant, après la scolarité, elle disparaîtra des préoccupations de l'individu : « il lui en restera des souvenirs, et surtout une orthographe [...] »<sup>64</sup>. Cette orthographe fait partie de nos souvenirs d'enfance et d'école. Elle nous offre l'accès aux infirmations et aux textes écrits. Elle permet de nous identifier les uns aux autres, de nous distinguer également. Enfin, grâce à sa maîtrise, elle permet l'obtention d'un emploi. Tout francophone a certainement durant sa jeunesse travaillé et révisé son orthographe. Lorsque qu'une réforme discute les acquis, le public se sent déconcerté et peut-être même trahi par les personnes qui remettent en question ses capacités acquises. Il ne veut surtout pas mettre en péril les connaissances qu'il a obtenues par sa persévérance.

Cependant, un enseignant affirme que le devoir de chaque francophone est de se soumettre à l'évolution qui caractérise les langues vivantes et donc d'accepter les transformations du code écrit :

(M.G)

L1\* on on a conscience que quelque part euh pour survivre une langue doit aussi évoluer + euh cette réforme représente une une sorte d'évolution + modeste mais nécessaire parce que pour moi elle est nécessaire parce que l'évolution est encore possible + ce que je crains c'est une une + sclérose de de de de la langue que l'on que l'on fixe euh des formes de manière à ne ne plus pouvoir les modifier et ce qui fait que euh on visiterait la langue française comme on visite un mono- un monument historique + on aurait la la commission de conservation de la langue + comme on a la les commissions euh de conservation des monuments historiques et puis on aurait à faire à quelque chose de très intéressant c'est vrai + mais j'adore me balader euh au milieu de des monuments historiques euh + mais euh le problème c'est que ces monuments historiques euh ou la langue en tout cas euh + doit répondre au défi actuel + et le défi actuel pour la langue française c'est justement c'est de survivre au milieu d'un concert de toutes les langues

#### **4.2.2. L'avis sur les rectifications de 1990**

Plusieurs des enseignants interrogés sont favorables à une rectification de l'orthographe. Les personnes qui semblaient les plus réfractaires au

---

<sup>64</sup> Chervel, 1977, p.275.

changement affirment également que l'orthographe française compte certaines règles et anomalies qu'il faudrait simplifier. Nous allons étudier à présent l'avis des enseignants interrogés sur les rectifications proposées en 1990. Bien que plusieurs d'entre eux apprécient l'idée d'une réforme, ils dénoncent les limites de celle de 1990 :

(M G.)

\*L1 : elle elle touche elle touche des des des points euh des points importants c'est vrai mais qui sont à mon avis + quand même euh encore des points secondaires + euh il y a plus d'erreurs commises sur euh sur des accords il y a plus d'erreurs commises sur la + dans les terminaisons de conjugaison de + des doubles lettres et + des sons qui peuvent euh qui peuvent prendre plusieurs graphies je pense aux sons [o] ou [e] euh voilà

(M.H en parlant du fascicule)

\*L1 : celui-ci j'ai été très déçu quand j'ai commencé à voir ça + d'accord + parce que là je me suis dit si on refait des listes ben + on n'a pas atteint ma vision très pragmatique qui disait ben voilà donc on simplifie on fait une règle absolue puis c'est fini donc j'étais c'est le côté faible +

Une jeune enseignante raconte ses années de formation pédagogique et affirme n'avoir entendu parler des rectifications de 1990 qu'une seule fois durant sa formation :

(Mme R)

\*L1 : euh tout ce qu'on nous a dit c'est juste faites attention si vous avez des élèves qui ont été sensibilisés euh à ces rectifications à l'école primaire de pas les sanctionner au cycle + donc euh moi ça m'est arrivé une seule fois d'avoir une élève qui me dise euh l'année passée on a appris euh à orthographier le mot comme ça + donc euh en six ans c'est pas beaucoup + euh j'avais parcouru cette brochure c'est vrai que je elle est sur mon bureau euh euh quand je quand je corrige mais c'est c'est extrêmement rare que je la que je la consulte

#### **4.2.3 Les propositions de cette réforme**

D'un point de vue général, nous savons que les enseignants du secondaire I ayant pris part à l'enquête de la DLF, sont intéressés par les propositions de simplification. Lucci affirme cependant, dans les résultats de son enquête menée en 1994, que « l'activité de la société dans son ensemble s'exerce toujours massivement dans le sens de la conservation de la norme ». Il ajoute que « dans le domaine de l'écrit – et en particulier de l'orthographe – la pression de la norme est aujourd'hui considérable (beaucoup plus que pour l'oral où l'on accepte des variations « socio-situationnelles ») et que l'extension

des formes déviantes est considérablement freinée, voire empêchée, par la société dans son ensemble (école, destinataires, « correcteurs », décideurs, etc.)<sup>65</sup> ». Les résultats se basent sur des écrits qu'il qualifie de « légitimes » : journaux, écrits ordinaires (les lettres de demande d'emploi, la correspondance), écrits des futurs professionnels de l'orthographe. Cependant, bien que notre étude se base uniquement sur les enseignants du secondaire I, nous pouvons noter une attitude différente. Peut-être y a-t-il eu une mutation du comportement orthographique au cours de ces treize dernières années qui aurait provoqué une acceptation plus grande des rectifications ? Il se peut également que la catégorie de personnes interrogées réagisse différemment et donc donne des résultats différents.

Dans notre enquête, la rectification concernant la simplification des é et è est appréciée. Nous l'avons vu dans le tableau B1 et dans les commentaires laissés par les enseignants. Cette fois-ci encore, les entretiens confirment la tendance :

(Mme D)

\*L1 : en conjugaison il y a une catégorie de verbes les verbes en eler eter où justement ils ont tout unifié sauf sauf les + les jeter et appeler mais pour les autres ils ont tout unifié ce qui simplifie quand même pas mal euh le travail des élèves parce que c'est vrai que + quand il fallait a- apprendre ces deux listes de verbes + c'était pour eux c'était horriblement difficile et et même pour nous honnêtement il fallait vérifier chaque fois + donc là je trouve que c'est une simplification qui va dans le bon sens

(Mme P.)

\*L1 : ce qui rend les élèves euh perplexes c'est que au niveau oral on prononce é-vè-ne-ment et on doit écrire é-vé-ne-ment et moi ça me paraîtrait plus logique euh + si la réforme veut aller dans le sens que il y ait une plus grande adéquation entre la façon d'écrire et la façon de parler + sans aller jusqu'aux SMS que font les ados mais + qu'il y ait plus de cohérence entre l'oral et l'écrit

L'aspect étymologique de l'orthographe est relevé lorsque l'on aborde la proposition de suppression partielle de l'accent circonflexe sur *i* et *u*. L'enseignante qui intervient la première parle de *nostalgie*. Ce terme entre à nouveau en relation avec l'émotion de la personne. L'orthographe fait partie de notre vie de tous les jours et se rattache à certains souvenirs. Il peut être parfois difficile de s'en défaire pour ces deux raisons entre autres. Pour l'autre

---

<sup>65</sup> Lucci et Millet, 1994, pp.39-40.

enseignant, l'attachement à l'orthographe traditionnelle est nettement moins marqué.

(Mme S.)

\*L1 : alors là j'avoue que c'était une de mes seules petites nostalgies parce que j'aime bien expliquer aux élèves que ces circonflexes viennent du s qui tombe + pis ils aiment bien euh la la fabuleuse phrase euh euh de Corneille euh qui dit que c'est une euh couronne mortuaire sur une lettre déchue puis on recherche dans d'autres langues puis souvent c'est une euh façon des fois de + faire appel à leur langue maternelle et de retrouver dans d'autres euh alors c'est c'est c'est juste la la petite nostalgie et puis la petite curiosité + enfin là je trouve que et puis je trouve que là il peut y avoir justement des explications et je trouve que c'est un des + seuls p- enfin un des points orthographiques où on peut vraiment donner une explication + sur ce phénomène et montrer que la langue justement elle évolue

(M.G)

\*L1 : dans ce cas là il faudrait en mettre un sur la cime ben oui hein ben oui hein puis enlever celui d'abîme hein il faudrait mettre un + un circonflexe dessus là pour montrer qu'il y a un trou + non mais franchement on peut pas + ce- ce- ce- + cette idée que la langue représente euh représente l'objet auquel on se réfère + euh est fausse + mais euh mais on lui a donné cette teinte là parce que euh justement j'ai des élèves qui me mettaient des circonflexes sur toit le toit ah oui évidemment ça va tellement bien le toit hein + et puis i- ils savent que sur abîme il y en a un parce que la cime euh est tombée dans l'abîme donc c'est comme ça qu'ils se rappellent que abîme en a un et pas la cime + non franchement là on on on tutoie le le ridicule

#### **4.2.4 L'application des propositions en classe**

La méconnaissance des rectifications et le manque de cohérence entre les lieux d'apprentissage et la vie active sont des freins à leur utilisation. Comme nous l'avons déjà remarqué à maintes reprises dans les commentaires issus des questionnaires, le souci de cohérence entre les utilisateurs, qu'il s'agisse des enseignants, des élèves, des patrons, de la presse ou du public, est omniprésent :

(Mme R)

\*L1 : pour ces élèves euh j'évite parce que certains ont des examens enfin des dictées + pour entrer en apprentissage et je ne sais pas s'ils tiennent compte des rectifications orthographiques + alors je préfère ne pas les embrouiller parce qu'ils ont déjà tellement de peine à se faire une image correcte + de certains mots que je me dis que si je leur dis encore qu'ils peuvent s'orthographier autrement qu'est-ce que ça va donner par la suite + euh de même pour les élèves de A donc pour les élèves pré-gymnasiaux je ne sais pas du tout si c'est suivi ensuite au collège et les écoles de commerce + donc je j'en parle des fois un peu comme ça mais comme curiosité mais c'est vrai que dans mon enseignement même + c'est pas forcément quelque chose euh je leur dis pas forcément écrivez maintenant comme ça parce qu'on a fait la les rectifications vous l'autorisent + donc c'est vrai que c'est un petit peu survolé

(Mme D)

\*L1 : parfois ils ont appris à l'école primaire certaines choses donc alors c'est c'est clair je vais pas leur apprendre autre chose + et puis bon je vous ai dit les quelques points que j'utilise je leur demande d'apprendre euh de cette façon-là + pour le reste ben voilà c'est un peu fluctuant + bien des fois j'ai des doutes et puis je vérifie dans la brochure tiens c'est accepté alors

(M. H)

\*L1 : je n'encourage ni ne freine + véritablement c'est au niveau de la sanction que je j'accepte et puis que je signale + par rapport à la tendance générale de la population euh je si on me demandait as-tu envie plutôt d'encourager ou de freiner je dirais je pré- je préférerais freiner + tellement de personnes ignorent cette euh ces nouvelles règles

(Mme P)

\*L1 : rien rien n'est clair donc euh tant et aussi longtemps qu'il n'y a pas de décisions politiques claires au niveau du département ben euh j'applique les règles de l'orthographe classique

\*L2 : justement si on vous écrit île sans le circonflexe qu'est-ce que vous allez faire

\*L1 : en l'état je compte faux + ça me plaît pas ça me fait pas plaisir mais en l'état je compte faux

Une enseignante nous parle de sa pratique en classe. Nous voyons qu'elle sélectionne elle-même les propositions qui lui semblent efficaces et les autres qui lui semblent inutiles. Elle indique également la réaction des élèves face à certaines nouvelles graphies :

(Mme S)

\*L1 : moi je je l'applique je réponds directement à votre question hum parce que je je l'applique et puis j'en j'en fais part à à des collègues hein parce que souvent j'entends + alors je veux vous dire je je je choisis très spécifiquement les choses qui simplifient véritablement l'orthographe + et je laisse de côté toutes ces graphies qui finalement n'apportent rien du euh rien de nouveau + alors par exemple il y en a une que je signale systématiquement c'est les traits d'union entre tous les chiffres + parce que ça ça c'est une vraie simplification + euh par contre il y a d'autres choses euh par exemple le le a g- garder appeler et et le jeter puis puis puis accepter ça pour pour le pour les autres verbes ça me paraît incohérent alors on fait pour tous les verbes ou bien mais à part ça c'est pas du tout évident à faire admettre + je sais pas vous connaissez le circonflexe qu'on peut supprimer alors c'est vrai que vous vous écrivez le mois d'août sans circonflexe + ben même des élèves qui sont pas bons en orthographe ben ça les choque quand je mets au tableau je dis écoutez maintenant vous pouvez écrire le mois d'août comme ça + ah mais non ça c'est pas le mois d'août ça va pas

Un enseignant explique son utilisation personnelle des rectifications :

(M.H.)

\*L1 : je travaille de plus en plus euh avec un in- un ordinateur hein + je dirais c'est vrai que j'écris de moins en moins + et puis + du coup on devient complice de + du logiciel + et et il y a très peu de logiciels qui sont formatés euh pour ces réformes donc euh quand j'ai fini mon texte et que j'envoie

correction d'orthographe j'ai pas envie de dire à mon ordinateur non mais j'ai le droit de mettre des traits d'union entre les chiffres + si tu veux me mettre des traits euh des euh si tu veux me les retirer tu me les retires + euh et puis voilà

#### 4.2.5 Avis sur l'écriture « SMS »

Nous avons souhaité continuer les entretiens par une question portant sur l'écriture SMS (Short Message Service). Cette appellation suisse correspond à la désignation de « texto » en France et en Belgique. Il s'agit de messages écrits, envoyés par téléphone portable. Avant de retranscrire les commentaires des enseignants interrogés, il est important de donner certaines explications quant à ce « langage ». Les utilisateurs de ce code ont trouvé des techniques diverses pour contourner les contraintes des messages SMS tels que le nombre de caractères réduits ou la nécessité d'une saisie rapide de l'énoncé. Jacques Anis, professeur de linguistique à l'Université de Paris X Nanterre, s'est intéressé à ce phénomène grandissant. Dans un entretien donné à *La Libre Belgique*<sup>66</sup> en 2001, Anis montre que l'on retrouve dans le SMS des procédés linguistiques utilisés depuis longtemps dans plusieurs domaines comme dans les mots croisés : à la définition « baies sauvages » on peut répondre « RL », mais aussi dans le domaine médical (on trouve DCD sur les dossiers médicaux).

Jacques Anis indique que les termes ne sont pas forcément raccourcis : « au lieu d'écrire *moi*, on écrira *moua*, voire *mouuuuuuuua !!!* ». Il ne s'agit donc pas dans ce cas-ci d'abrégé le texte mais de le rendre plus expressif. L'auteur de « Parlez-vous texto ? Guide des nouveaux langages du réseau » montre que « ce langage expressif est là pour pallier l'absence sensorielle de la communication ». Pour lui, « la répétition des lettres et de la ponctuation remplace l'absence du corps, d'expressions, de mimiques. »

Ce dernier élément est très important. En effet, nous avons dit jusqu'à présent que l'écriture SMS utilisait certains procédés, que nous développerons ensuite, pour répondre aux contraintes de rapidité et de caractères disponibles. Il ne s'agit pas uniquement de cela. L'écriture SMS donne, par différents moyens, une expressivité au texte. Il s'agit d'un enrichissement par rapport aux différentes formes de textes existantes.

---

<sup>66</sup> <http://membres.lycos.fr/jacques92/>

Marie-José Béguelin propose, dans son article intitulé « Unités de langue et unités d'écriture. Evolution et modalités de la segmentation graphique », une synthèse des méthodes utilisées par les internautes et adeptes des SMS. Elle relève cinq procédés dont « certains renouent, le plus naturellement du monde, avec ceux qui caractérisent les syllabaires mycénien et hittite ».

1) Béguelin parle de l'« utilisation de lettres ou d'idéogrammes en valeur phonétique » comme dans : « Y A KELK1 ??? = [y a quelqu'un] ».

2) Ensuite, arrive l'« usage de symboles acrophoniques » comme dans « mdr !!! = [mort de rire] ». Ces signes représentent la première lettre des noms qui les composent.

3) On parle du « réemploi de phonogramme en valeur syllabique » comme dans l'exemple « CT = [c'était] ». Il s'agit d'un code régulièrement utilisé dans les mots-croisés comme nous l'avons noté au-dessus.

4) L'utilisateur peut également avoir « recours à l'idéographie » comme dans l'exemple « @+ = [à plus] (prononcé « à pluss », troncation courante en français familier pour « à plus tard ») ».

5) Finalement Béguelin parle du « recyclage de divers signes en constituants d'icône » où apparaissent *smiley*, *emoticon* ou encore *binette* selon les différentes appellations. Il s'agit de signes non linguistiques utilisés pour leur expressivité.

L'écriture SMS se baserait donc sur trois tendances : idéographique, syllabographique, ou acronymique. Nous avons relevé le commentaire d'un enseignant qui exprime sa crainte quant au manque de code dans l'écriture SMS :

(M.H.)

\*L1 : moi je souris quand les élèves s'envoient des SMS et n'arrivent plus à se relire entre eux

\*L2 : ça arrive

\*L1 : ah oui + oui oui parce que les codes n'étant pas établis + il y a un moment donné ou ça ne passe plus ce qu'on croit + être universel à la lecture ne l'est plus + donc c'est quand même un grand danger euh si on codifie pas le langage SMS euh on arrive à du n'importe quoi et ça ne veut pas dire que la communication passe + il n'y a pas de code mais c'est quand même un tout petit peu basé sur du phonétique on est d'accord hein + et puis il y quand même une part d'interprétation + alors cette interprétation elle va pas passer

Cette remarque perd sa valeur lorsque nous savons que le code SMS est basé sur différentes tendances graphiques existant depuis déjà des centaines

d'années. De plus, Béguelin affirme que ce nouveau code « vient bel et bien démentir l'idée reçue selon laquelle les écritures à base phonologique constitueraient, forcément et en toute circonstance, un « progrès » sur les autres systèmes graphiques<sup>67</sup> ».

Nous avons souhaité demander aux enseignants s'ils craignaient une influence de l'écriture SMS dans l'orthographe traditionnelle de leurs élèves. La majorité des enseignants interrogés voient ce phénomène d'un bon œil, permettant la cohabitation de deux codes bien distincts dans l'esprit des élèves. Cependant, d'autres affirment que cette écriture à visée abrégative peut avoir une influence négative sur l'orthographe française:

(Mme S expliquant les réactions de ses élèves)

\*L1 : ils me disent souvent mais madame on a tellement l'habitude maintenant d'écrire + de cette façon que et c'est tellement plus simple que au fond on oublie le + la vraie version + et je crois qu'ils se cachent aussi là derrière dans le sens où + euh c'est une façon pour eux de communiquer sans être jugés euh d'une personne qui ne sait pas écrire + c'est une façon de euh oui de retrouver un niveau entre entre guillemets correct euh dans la communication

(Mme D)

\*L1 : surtout surtout au tableau lorsqu'ils écrivent au tableau + parfois j'ai même fait des exercices je leur ai fait écrire des SMS au tableau et puis ensuite euh retranscrire en en bon français

\*L2 : Donc ils ont quand même une connaissance assez précise des deux codes ils ne vont pas mélanger les deux

\*L1 : normalement ils ne devraient pas parce que mais certains mélangent certains mélangent ou ou bien alors certains me disent ah mais moi j'écris comme ça je peux + pourquoi m'imposer une autre graphie + pour moi ça va très bien si j'écris comme ça

Nous remarquons par ces deux commentaires qu'il y a parfois une utilisation de la graphie SMS dans le cadre scolaire. Elle n'est donc pas ou plus essentiellement utilisée dans la communication électronique. Anis affirme qu'effectivement « certains enfants ne maîtrisent pas ces barrières, mais ce sont des exceptions ». Les deux commentaires suivants confirment le point de vue de Jacques Anis:

(Mme P)

\*L1 : non ça alors non pas dans les dictées + ah moi je pense qu'ils sont euh ils savent bien quelle est la différence + c'est deux langues pour eux c'est deux langues + le SMS c'est phonétique + et ils savent que le français c'est pas phonétique + ils ont quand même réussi à assimiler ça

---

<sup>67</sup> Béguelin, 2002, p.6.



(M. G)

\*L1 : curieusement je m'attendais à + à une évolution de ce type euh auprès de mes élèves + c'est-à-dire qu'effectivement il y ait petit + petit à petit un grignotage de l'orthographe officiel euh + par l'orthographe SMS + je veux pas dire que ça n'arrive jamais hein euh euh + mais euh + contrairement à mes attentes c'est plutôt rare

\*L2 : en fait ça serait un petit peu deux euh deux systèmes parallèles

\*L1 : voilà deux systèmes parallèles qui fonctionnent pareillement il y a il y a le système officiel euh dans lequel + dans lequel ils doivent écrire lorsqu'ils sont en lorsqu'ils sont en classe euh + autant bien dans les rédactions je peux vous en montrer quelques-unes euh il n'y a + il n'y a aucun langage SMS + euh dans les travaux où ils doivent écrire plus vite + euh parfois ça peut arriver qu'une chose ou l'autre euh leur échappe + euh mais c'est p- c'est plutôt rare

En effet, il y a des règles précises de transpositions qui donnent une structure à ce code comme l'a expliqué Marie-José Béguelin. La graphie SMS a une finalité différente de celle de l'écriture française traditionnelle. Pour Jacques Anis, le texto est éphémère et n'est donc pas destiné à durer. Il y a une dimension de jeu, ce qui est très positif car cela peut amener à « une réflexion sur le langage<sup>68</sup> ».

#### **4.2.6 Avis sur les résultats émanant de l'enquête DLF**

Nous avons souhaité informer les enseignants prenant part aux entretiens des résultats obtenus dans le travail de Marinette Matthey. Cette étude portait sur les résultats de l'enquête DLF, regroupant toutes les catégories d'enseignants du primaire au lycée. Marinette Matthey a émis trois conclusions dans son analyse :

- 1) les femmes semblent davantage opposées aux rectifications que les hommes
- 2) les anciens universitaires sont plus opposés à la simplification orthographique que les autres catégories d'enseignants
- 3) les enseignants qui ont de nombreuses années d'expériences se montrent d'avantage ouverts aux simplifications

La conclusion qui a donné lieu au plus grand nombre de commentaires est celle concernant l'esprit statut quo des femmes. Nous allons étudier les différentes explications proposées par certains des enseignants interrogés:

(Mme R.)

\*L1 : est-ce que ça serait plus affectif dans le sens où l'on parle plutôt de langue maternelle euh je veux dire euh + je sais que dans les conceptions

---

<sup>68</sup> <http://membres.lycos.fr/jacques92/>

médiévales on disait que la langue passait par le lait maternel est-ce que quelque part changer la langue + c'est changer quelque chose de très profond aussi dans dans notre culture

(M.G.)

\*L1 : est-ce que + elles elles ont des souvenirs de tout le temps qu'elles ont passé à conter les belles choses et puis euh + elles elles ne veulent pas en quelque sorte peut-être aussi perdre un petit avantage qu'elles avaient sur euh sur les garçons hein en général les les filles sont peut-être un petit peu plus habiles à à réussir en orthographe que les garçons et donc accepter une réforme ça voudrait dire aussi euh + se remettre en question euh remettre des compétences en question et puis se disant non non maintenant que je les ai acquises j'ai pas envie de les perdre

(M.H)

\*L1 : on voit quand même une très majorité une très grande majorité au niveau des spécialisations entre guillemets des enseignants + c'est vrai que le le collègue féminin est plus pour des branches littéraires que le collègue masculin + donc on pourrait peut-être voir à travers une une sensibilité littéraire hein + un souci de défendre euh + une certaine pureté de la langue ouais + je n'ai pas d'autres explications + c'est vrai que bon moi je suis nettement plus euh une sensibilité scientifique euh + parce que quand je fais un rapport en chimie ou en physique euh + la sensibilité de la langue + est vite euh limitée

(Mme P)

\*L1 : ça m'étonne pas parce que euh je pense que la femme autour de la femme il y a encore une image assez traditionnelle c'est le langage de la cuisine + je je si je vous dis ça c'est que je me rappelle de ce que nous disait euh le prof de français médiéval que j'ai eu à l'uni + qui disait que la langue la partie de la langue qui évolue le moins est celle qui touche au vocabulaire domestique + euh et parce que euh les femmes historiquement socialement étaient plus à la maison moins confrontées au changement + alors est-ce qu'il y a des séquelles à ce niveau-là je ne sais pas + euh on sait que le vocabulaire euh de certaines professions extrêmement spécifiques évolue beaucoup plus vite que le vocabulaire euh qui touche à la famille euh à la vie domestique

Ces quatre explications ont chacune de l'intérêt. Dans l'étude de Marinette Matthey, la femme enseignante apparaît, de manière générale, plutôt réfractaire aux changements proposés. Les explications fournies par nos intervenants sont intéressantes et variées. Deux commentaires prennent en compte le statut social passé de la femme en se basant sur des explications qui remontent au Moyen-âge, « la langue passe par le lait maternel », ou aussi « la partie de la langue qui évolue le moins est celle qui touche au domaine domestique ». Nous avons deux remarques ensuite qui mettent en avant un autre élément : les intérêts différents des hommes et des femmes. Ces dernières sembleraient plus intéressées et plus habiles dans les branches littéraires. Cela impliquerait une sensibilité littéraire plus développée et moins encline au changement.

Les remarques émises par les enseignants interrogés commentent les résultats du travail de Marinette Matthey sur la relation homme-femme. Cependant, notre enquête ne vérifie pas ce résultat obtenu par Marinette Matthey. En effet, notre travail se base sur les résultats concernant le secondaire I uniquement et nous voyons que la position de l'enseignante varie. Rappelons les résultats obtenus dans le chapitre précédent. 45% des femmes sont plutôt ou tout à fait d'accord pour que l'orthographe du français corresponde davantage à la prononciation, 38% des hommes partagent cet avis. De plus, 66% des femmes souhaitent que l'orthographe du français soit simplifiée tandis que les hommes ont un souhait semblable à 59%. Nous pouvons affirmer que, selon les enseignants du secondaire I ayant participé à l'enquête, les femmes sont davantage ouvertes aux propositions de simplification.

La deuxième conclusion émanant de l'analyse de Marinette Matthey montre que les anciens universitaires sont davantage opposés aux simplifications. A nouveau, cette conclusion émanant du premier bilan de l'enquête DLF n'est pas vérifiée dans notre sondage effectué sur les enseignants du secondaire I uniquement. En effet, 78% des licenciés interrogés affirment qu'il est plutôt ou tout à fait « souhaitable que l'orthographe d'une langue soit régulièrement adaptée ». Les enseignants en possession d'un baccalauréat et d'un CFC sont du même avis, respectivement 59% et 46%. Cependant, comme nous l'avons dit à maintes reprises durant l'analyse des résultats, cette catégorie d'anciens universitaires est trop réduite (10 représentants) pour pouvoir tirer des conclusions solides. Les enseignants interrogés sur la conclusion de Marinette Matthey donnent leur avis :

(M.G.)

\*L1 : je le comprends parce que comme ça on garde notre euh position dominante moi je sais je manipuler la langue j'ai la maîtrise de la langue + et en ayant la maîtrise de la langue j'ai la maîtrise du pouvoir

(M.H.)

\*L1 : ça c'- c'est de nouveau ce + cette entre guillemets impression qu'on a au moment où on nous dit tout ce que vous avez appris jusqu'à présent c'était bien mais il faut changer + c'est fou ce que le changement perturbe l'être humain hein + puis il y a une certaine frustration + c'est pas simplement la peur mais + il y a aussi euh une certaine frustration

(Mme. D.)

\*L1 : disons quand a fait les lettres en tout cas + on a on a eu des cours d'histoire de la langue donc forcément tout ça ça vous parle + on comprend le pourquoi

La troisième conclusion du travail de Marinette Matthey affirme que les enseignants en fin de carrière professionnelle sont davantage ouverts aux rectifications. Il s'agit d'un point intéressant. Dans ce travail-ci, nous n'avons pas différencié les enseignants selon leur nombre d'années d'expérience. Cependant, durant les entretiens, une personne nous a donné une explication convaincante à ce sujet :

(Mme S.)

\*L1 : là aussi explication toute personnelle les jeunes collègues ne maîtrisent pas bien l'orthographe + je suis atterrée + et j'ai j'ai l'impression + quand vous maîtrisez bien j'ai ça c'est une explication je vous dis tout à fait personnelle quand vous maîtrisez bien une matière + vous êtes + je pense plus plus réceptif à des changements hein qui vous paraissent vous vous maîtrisez bien et vous dites ah oui ça ça me paraît intéressant parce que et caetera + si vous vous sentez sur le ballant déjà ça vous complique la vie hein donc euh vous vous référez très exactement à ce que vous avez appris donc là + hein euh moi je suis pas bonne en informatique il faut pas me demander autre chose que ce que je sais maîtriser hein + le jour où vous êtes vraiment bon en informatique vous vous lancez dans des expériences voilà

Mme. D., ancienne universitaire en fin de carrière professionnelle, affirme effectivement avoir assoupli sa correction et adapté quelques règles pour simplifier l'orthographe traditionnelle et essayer d'obtenir ainsi un maximum de graphies simplifiées, mais correctes :

(Mme. D)

\*L1 : ben parce qu'avec l'expérience on se rend compte de la difficulté que les élèves éprouvent à à à apprendre l'orthographe + et je me rends compte que pour certains c'est c'est un tel problème + que si on leur met encore des difficultés on n'arrivera jamais à rien + donc autant + simplifier deux trois choses euh ça sera toujours ça d'acquis.

La dernière conclusion de Marinette Matthey semble se confirmer dans ces deux témoignages. D'un point de vue général, les résultats entre les deux études sont semblables mais permettent néanmoins d'apporter une nuance dans la position des femmes au sujet des rectifications de l'orthographe. Les résultats statistiques ont permis de visualiser l'intérêt général sur l'orthographe chez les enseignants du secondaire I. Ce dernier chapitre composé de témoignages recueillis dans les questionnaires et durant les entretiens montre beaucoup de positions différentes. Les enseignants questionnés qui semblaient au départ les plus réfractaires au changement se sont révélés parfois intéressés par certaines simplifications. Cependant, d'autres enseignants

désirant une rectification de l'orthographe avouent, sans pouvoir y apporter une véritable explication, être attachés à certaines irrégularités de la graphie française. La relation qui se crée entre l'utilisateur et le code graphique français est toujours très ambiguë.

## **5. Conclusion générale**

Dans le cadre de l'enquête menée par la DLF, nous avons souhaité analyser l'impact des rectifications de l'orthographe de 1990 sur le public des enseignants du secondaire I dans trois cantons romans, Genève, Neuchâtel et Fribourg. Les résultats nous permettront, dans cette conclusion, d'évaluer la réception des rectifications de l'orthographe par les enseignants du secondaire I et d'émettre des propositions concrètes de politique linguistique.

Un premier bilan de l'enquête a été établi au préalable par Marinette Matthey. Son travail s'est basé sur toutes les catégories d'enseignants, allant du primaire au lycée, en passant par les professeurs des établissements professionnels.

Notre recherche, ciblée sur les enseignants du secondaire I, s'est effectuée en deux temps. Tout d'abord, nous avons souhaité analyser les résultats obtenus dans les questionnaires envoyés par la DLF, en nous basant uniquement sur le secondaire I. Cette première partie quantitative compte 184 questionnaires. Nous avons à plusieurs reprises rappelé que l'échantillonnage des personnes questionnées n'était pas forcément représentatif de l'ensemble du corps enseignant du secondaire I. Les résultats ont cependant permis d'établir des conclusions très intéressantes que nous exploiterons ensuite. Dans un deuxième temps, nous avons désiré rencontrer plusieurs enseignants ayant répondu au questionnaire afin de développer leurs réponses et d'obtenir cette fois-ci un résultat qualitatif.

Notre analyse établie sur les réponses des enseignants du secondaire I a permis de relativiser les résultats obtenus dans l'enquête de Marinette Matthey qui portait sur la totalité des questionnaires reçus (total 591). Notre travail a montré que, lorsque l'on restreint l'étude à la catégorie des enseignants du secondaire I, les femmes (66%) sont plus intéressées par les rectifications que les hommes (59%).

L'analyse des questionnaires nous a permis également d'établir certaines conclusions concernant les propositions de 1990. Il semblerait que le terrain soit plutôt favorable pour entériner certaines rectifications. Voici le rappel des six propositions recevant majoritairement l'appui des enseignants questionnés par ordre décroissant d'accord :

- 1) La francisation des emprunts (82%)
- 2) Les traits d'union entre les chiffres (78%)
- 3) Le participe passé de *laisser* suivi d'un infinitif (77%)
- 4) La généralisation de la règle « é devant une syllabe sonore ; è devant une syllabe muette » (76%)
- 5) La généralisation des graphies *èle* ; *ète* dans les verbes en *-eler* ; *-eter* + dérivés (73%)
- 6) Le pluriel des noms composés (70%)

Ces six propositions reçoivent un large soutien de la part de notre catégorie d'enseignants. En revanche, les trois rectifications en bas du tableau montrent une nette coupure dans les statistiques. Nous les listons par ordre croissant de désaccord :

- 1) La suppression des circonflexes sur les *i* et *u* (63%)
- 2) Le déplacement des trémas sur la voyelle qu'on entend (*aigüe*) (49%)
- 3) La soudure des composés en *entre* et *contre*, etc. (46%)

Ces trois propositions sont rejetées par presque un enseignant sur deux. Nous utiliserons ce résultat afin d'établir ensuite des propositions de politique linguistique.

Durant les entretiens avec les enseignants, nous avons relevé plusieurs témoignages. Certains craignent le danger que peut représenter l'écriture SMS pour l'orthographe standard. Nous avons relativisé ce danger en reprenant plusieurs éléments de Jacques Anis. L'écriture SMS est avant tout utilisée dans la messagerie électronique pour répondre aux contraintes de rapidité, de brièveté et d'expressivité. Cependant Anis relève un problème inquiétant dans son ouvrage « Texte et ordinateur. L'écriture réinventée<sup>69</sup> ». L'objectif de cette écriture est d'aller « droit au but » et cette forme de correspondance devrait être complémentaire de la lettre traditionnelle. Il ne s'agit pas d'un problème lié à la graphie en elle-même mais plutôt lié au niveau relationnel. Anis montre qu'il y a un net relâchement des formules de politesse en vigueur dans le courrier classique. Comme le dit Krémer, directeur de la revue *Courant d'Ombres*, « la technologie n'est destructrice des rapports humains que par l'usage qu'en font les hommes<sup>70</sup> ». La graphie SMS ne serait donc pas un danger pour l'orthographe traditionnelle. Cependant, ce type de message instantané implique le risque d'un affaiblissement des formules de politesse.

---

<sup>69</sup> Anis, 1998

<sup>70</sup> Krémer, 1999, p.3

Finalement, dans le questionnaire tout comme dans les entretiens, nous nous sommes préoccupés de l'accord du participe passé. Il est intéressant de voir si les enseignants du secondaire I questionnés, qui représentent un terrain plutôt favorable à entériner certaines rectifications de l'orthographe d'usage, sont également disposés à une rectification de l'orthographe grammaticale. Les résultats obtenus dans les questionnaires montrent effectivement un terrain favorable à la simplification. D'après nos résultats, l'accord des participes passés des verbes pronominaux pourrait être simplifié avec un probable succès (69%), ainsi que l'accord des verbes non pronominaux suivis d'un infinitif (68%). En revanche, la proposition d'invariabilité du participe passé conjugué avec l'auxiliaire *avoir* est rejetée par plus de trois-quarts des enseignants (78%).

La simplification de l'accord du participe passé est discutée depuis plusieurs années par les linguistes. Selon Chervel, « simplifier une orthographe, c'est la rapprocher de l'usage oral<sup>71</sup> ». Marie-José Béguelin a montré qu'une évolution de l'accord du participe s'effectuait à l'oral. En effet, il semblerait qu'aux cours des siècles, le français parlé ait vu progresser la « tendance à l'invariance du participe passé ». Cette évolution est peut-être due à la difficulté des règles de l'accord du participe passé et au manque de temps pour leur enseignement. Les nouvelles disciplines enseignées restreignent les heures d'enseignement dans les branches principales telles que le français. Ces dispositifs ont des répercussions sur l'apprentissage de la grammaire scolaire et en l'occurrence, sur les difficultés d'accords. Une enquête menée par Nicolas Violi sur les accords du participe passé auprès d'un public de collégiens suisses a permis de constater la « complexité excessive de la règle et l'incapacité du public, même le plus scolarisé, d'en posséder globalement une maîtrise suffisante pour effectuer les accords adéquats<sup>72</sup> ». Son étude a permis de faire émerger certains résultats intéressants. Il semblerait en effet, que des sortes de « régularités » se dessinent dans les erreurs et qu'une version erronée s'imposerait dans certains cas jusqu'à devenir majoritaire au détriment de la forme bien accordée. Violi affirme que « dans ces cas, tout se passerait comme si la communauté partageait intuitivement des manières d'accorder différentes

---

<sup>71</sup> Chervel, 1977, p.33.

<sup>72</sup> Violi, 2006, p.4.



de celles légitimées par les grammairiens<sup>73</sup> ». Ces résultats retiennent évidemment notre intérêt afin de savoir s'il existe un moyen pour rationaliser la norme officielle.

Wilmet a proposé, dans son ouvrage de 1999 destiné principalement aux enseignants, de « délaissé [...] les exercices de pure mémorisation au profit des mécanismes profonds, bref, d'entamer avec leurs pupilles un travail sur le fonctionnement, puis, de proche en proche, le maniement de la langue.<sup>74</sup> » Ce protocole d'accord simplifié repose sur trois directives résumées par Marie-José Béguelin<sup>75</sup>:

- 1) identifier le participe passé accordable, par tri des formes homophones, infinitifs, imparfaits ou autres
- 2) identifier le *support du participe passé*. Le linguiste propose de traiter le participe passé comme un adjectif, qu'il soit seul, conjugué avec être ou avoir, ou formé sur un verbe pronominal
- 3) vérifier qu'il n'y a pas blocage de l'accord afin d'éviter l'accord pour plusieurs type de participes passés.

Comme l'explique Béguelin, « l'entreprise de Wilmet vise à rationaliser le discours grammatical [...] et permet de gagner du temps dans l'apprentissage, tout en préservant les usages orthographiques hérités ». La proposition de Wilmet qui évite la recherche du sujet et du COD pourrait être intéressante pour les enseignants confrontés aux difficultés rencontrées par leurs élèves dans l'apprentissage du participe passé. Nous voyons donc que certaines propositions intéressantes de simplifications de l'accord du participe passé existent déjà. Cependant, l'entreprise de rationalisation ne peut se limiter au cas de l'accord du participe passé et doit pouvoir revoir le discours grammatical dans sa totalité.

En ce qui concerne l'avenir des rectifications de l'orthographe française proposées en 1990, différentes étapes de marche sont à dépasser pour sauver tout ou partie des rectifications proposées en 1990.

Tout d'abord, il semble indispensable de faire un tri dans les propositions. Il convient de prendre en compte la demande des personnes ayant répondu à l'enquête de la DLF. Parmi les neuf rectifications évaluées dans le

---

<sup>73</sup> Violi, 2006, p.5.

<sup>74</sup> Wilmet, 1999, p.9.

<sup>75</sup> Béguelin, 2002, p.21.

questionnaire, trois sont rejetées par près de la moitié des enseignants du secondaire I. Il s'agit de la suppression des circonflexes sur les *i* et *u*, du déplacement des trémas sur la voyelle qu'on entend et finalement de la soudure dans les mots composés de *entre* et *contre*. L'analyse de Marinette Matthey montre un résultat identique, rejetant ces trois rectifications. L'avis semble donc partagé par un nombre important d'enseignants suisses romands questionnés. Il faudrait donc, avant de proposer une nouvelle version des rectifications de 1990, supprimer ces trois propositions bloquantes.

La deuxième étape demande une réflexion sur le canal que doit prendre l'introduction généralisée des propositions retenues. Il est indispensable de coordonner les prochaines étapes avec les différents groupes qui s'occupent des rectifications. De nombreux témoignages d'enseignants affirment que ce manque de coordination tout d'abord au niveau romand et ensuite à l'échelle internationale est un frein à l'introduction des rectifications. Il faudrait un projet d'envergure internationale prenant en compte toute la communauté, à l'échelle pan-francophone. Pour cela, une démarche est à mettre en place. Il faudrait tout d'abord proposer que l'enquête menée par la DLF en Suisse, mais cette fois-ci plus représentative, soit effectuée dans tous les pays francophones afin d'évaluer chacune des propositions et d'abandonner celles qui bloquent la mise en place des rectifications. Nous avons vu plus haut que le Québec ainsi que la Belgique avaient déjà mis en place des enquêtes pour évaluer l'impact des rectifications. Plusieurs conseils et délégations à la langue française sont déjà en place dans plusieurs pays. Les différents organismes en charge du dossier dans chaque pays devront établir une proposition concrète et l'exposer à l'organisation en charge de l'instruction publique dans leur région ou leur pays. En Suisse, il s'agira de soumettre une proposition à la CIIP (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin). Les organisations devront analyser les propositions et ensuite demander un soutien politique. Cependant, comme nous pouvons le remarquer, il n'est pas évident de prendre une position claire et décisive même pour un député, un ministre ou un président. Il y a toujours la crainte de se mettre un public à dos et de perdre sa confiance. Cependant, cet échelon est indispensable pour la mise en place de rectifications structurées et suivies.

Une fois toutes ces démarches faites, il faudra effectuer une mise en commun au niveau international et prendre une décision collective qui impliquera toutes les régions francophones. Pour l'ultime échelon de l'introduction généralisée des propositions retenues, les organismes tels que l'OIF (Organisation Internationale de la Francophonie), l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie) mais aussi la DGLFLF (Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France) auront sans doute un rôle important à jouer.

En plus du tri des rectifications et de la réflexion sur la démarche à choisir pour une démarche panfrancophone, il faudra ensuite mettre en place une campagne d'information du public. Cette campagne devra être bien orchestrée puisque l'accord du public, comme nous l'avons vu dans toute cette recherche, est nécessaire. Klinkenberg, parle de la passion qui lie chaque francophone à sa langue:

« puisqu'elle est non seulement le meilleur instrument dont nous disposons pour communiquer et pour construire notre univers, mais encore le moyen qui nous permet de nous y insérer, il est compréhensible que nous la dotions d'une haute valeur émotionnelle ; compréhensible qu'elle suscite des sentiments d'allégeance et de fidélité comparables à ceux que peuvent susciter la foi religieuse, l'adhésion à un quelconque militantisme, ou encore l'identification à un club sportif ou à un groupe musical ; compréhensible qu'elle déclenche les passions et les guerres, grandes ou petites...<sup>76</sup> »

Nous avons vu que le francophone était très attaché à sa langue et en découle ainsi l'attachement pour la représentation graphique de celle-ci. Chaque utilisateur a une relation privilégiée avec son écriture. L'orthographe est non seulement utile mais surtout elle donne une place à l'individu. Elle lui permet de se situer dans la société, de s'exprimer, sous forme d'orthographe standard ou de graphie SMS, l'utilisateur entretient une relation privilégiée et personnelle avec écriture française. Il est donc indispensable d'avoir le soutien et la compréhension du public si nous voulons qu'une rectification aboutisse.

La dernière étape pour établir une politique linguistique cohérente serait l'introduction des graphies rectifiées dans les programmes officiels et les manuels scolaires, mais aussi dans les ouvrages de références et dans les

---

<sup>76</sup> Klinkenberg, 2001, 23.

correcteurs orthographiques. Le public, tout comme l'enseignant, a besoin de clarté. Il est indispensable que les ouvrages de référence soient tous au même niveau quant à l'acceptation des rectifications. Il est également indispensable pour que l'enseignement puisse répandre les nouvelles graphies auprès du jeune public que les enseignants soient largement informés. Les jeunes enseignants devront tous être sensibilisés aux nouvelles graphies dans le cadre de leurs études pédagogiques. Il faudra, pour tous les enseignants déjà en fonction, organiser des journées de sensibilisation sur le thème des rectifications orthographiques, dans le but d'une plus grande cohérence entre les enseignements donnés aux élèves. En plus de cela, il faudra appliquer les rectifications dans les manuels scolaires afin que les exercices facilitent la mise en pratique de ces nouvelles graphies.

La mise en place de ces différentes étapes prendra du temps et de l'énergie. En effectuant ces différentes démarches dans un ordre logique et réfléchi, plusieurs rectifications pourront être appliquées dans toute la francophonie. Le français est une langue vivante qui devra savoir adapter son code graphique pour répondre à la demande et aux besoins de la société moderne tout comme pour assurer sa pérennité.

## **Bibliographie**

### Ouvrages :

- Anis, Jacques, « Parlez-vous texto ? », Paris, Le cherche midi éd., 2001.
- Anis, Jacques, « Texte et ordinateur. L'écriture réinventée », Bruxelles, Méthodes en Sciences humaine, 1998
- Arrivé, Michel, « Réformer l'orthographe ? », Paris, PUF, 1993.
- Blanche-Benveniste Claire, et Chervel Alain, « L'orthographe », Paris, Maspéro. 1969.
- Catch, Nina, « L'orthographe française. Traité théorique et pratique, Paris, Nathan, 1980.
- Catach, Nina, « L'Orthographe », Paris, Puf, 1978.
- Chervel, Alain, « ...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français, histoire de la grammaire scolaire », Paris, Payot, 1977.
- Contant, C, et Muller, R., « Connaître et maîtriser la nouvelle orthographe. Guide pratique et exercices. », Montréal, De Champlain S.F. inc. 2005.
- Goosse, André, « La *nouvelle* orthographe ». Exposé et commentaires », Paris, Duculot, 1991.
- Klinkenberg, Jean-Marie, « La langue et le citoyen : pour une autre politique de la langue française », Paris, Presse universitaire de France, 2001.
- Leconte, J. et Cibois, Philippe, « Que vive l'orthographe ! », Paris, Seuil, 1989.
- Lucci Vincent, et Millet Agnès, « L'orthographe de tous les jours. Enquête sur les pratiques orthographiques des Français. », Genève, Champion, 1994.
- Syndicat des correcteurs et des professions connexes de la correction, « Trait d'union, anomalies *et caetera*. Analyse des *rectifications* de l'orthographe et contre-propositions », éd Climats, 1991.
- Wilmet, Marc, « Le participe passé autrement. Protocole d'accord, exercices et corrigés », Belgique, « Entre guillemets » Duculot, 1999.

### Revue :

- Numéro 108 de *Langue française*, éd. Par N. Catach : « La variation graphique et les Rectifications de l'orthographe française (1990) », 1995.
- Brochure DLF, *Les rectifications de l'orthographe du français. Principes, commentaires et liste des graphies rectifiées*, Institut romand de recherches et de documentation pédagogique, 1996.

#### Articles :

- Conseil supérieur de la langue française : « Mémoire sur l'orthographe présenté par le Conseil supérieur de la langue française », Québec, 22 novembre 2005
- Béguelin, Marie-José, « Faut-il simplifier les règles d'accord du participe passé ? » in *Travaux neuchâtelois de linguistique* 37, 2002. (pp. 9-35)
- Béguelin, Marie-José, « Unités de langue et unités d'écriture. Evolution et modalités de la segmentation graphique » 2002, paru sous le titre : « Unidades de lengua y unidades de escritura. Evolucion y modalidades de la segmentación gráfica », in Emilia Feirrerero, compiladora., *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelone, Gedisa ,Colleccion LeA, 2002, 51-71.
- Erick Faladreau, *L'orthographe rectifiée et la responsabilité des enseignants de français* in « Correspondance », volume 10, numéro 3, 2005.
- Krémer, Patrick, *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée ? de Jacques Anis* in « Arob@se », volume 3 , numéro 1, 1999.
- M. Matthey, « 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, 2006.
- Violi, Nicolas, « Enquête sur les accords du participe passé auprès d'un public de collégiens suisses. Collège Gambach de Fribourg, février 2006 ».

#### Mémoire :

- M. Giovanoli, « Les réformes de l'orthographe française. Une approche historique, contrastive et prospective » Mémoire de licence, Université de Neuchâtel et DLF, 2006.

## **Annexes :**

- 1) Le questionnaire utilisé dans l'enquête de la DLF
- 2) Les autorisations pour l'enregistrement audio des entretiens
- 3) Un DVD contenant les enregistrements audio des six enseignants interrogés
- 4) Retranscription d'un entretien (qui sera ajoutée par la suite)