

## Vers une orthographe au service des élèves

Virginie Conti et Jean-François de Pietro

### Résumé

L'orthographe du français peut être source de difficultés d'apprentissage et elle soulève dès lors de nombreuses questions didactiques mais relevant également de la politique linguistique et éducative. Ces dernières années, diverses aires linguistiques ont révisé leur code orthographique afin de l'adapter à l'évolution de leur langue, facilitant ainsi son appropriation par les élèves. Dans le monde francophone, des recommandations ont été formulées en 1990, mais elles rencontrent aujourd'hui encore de nombreuses résistances et peinent à entrer dans l'usage et dans l'enseignement.

Après avoir présenté certains aspects du système graphique du français ainsi que les aménagements qu'on lui a apportés au cours de son histoire, nous nous intéresserons à diverses voies envisageables pour réduire certaines des difficultés rencontrées par les scripteurs ou pour améliorer l'apprentissage de l'orthographe en développant de nouvelles démarches didactiques.

### Mots-clés

français, orthographe, réforme, rectifications, didactique, représentations

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch und Italienisch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

### Auteur·e·s

Virginie Conti, Institut de recherche et de documentation pédagogique IRDP, Faubourg de l'Hôpital 43, 2000 Neuchâtel, Virginie.Conti@ne.ch

Jean-François de Pietro, Institut de recherche et de documentation pédagogique IRDP, Faubourg de l'Hôpital 43, 2000 Neuchâtel, Jean-Francois.dePietro@irdp.ch

# Vers une orthographe au service des élèves

Virginie Conti et Jean-François de Pietro<sup>1</sup>

« L'on dit souvent que l'écrit est le vêtement de la langue. En ce qui concerne l'orthographe actuelle, on pourrait affirmer qu'elle en est plutôt l'uniforme [...]. » (Cl. Gruaz, Pour une orthographe française vivante. *Langue et cité* 7, 2006, pp. 6-7)

## L'orthographe du français : un obstacle insurmontable ?

L'orthographe est source d'importantes difficultés d'apprentissage pour les jeunes francophones. Le calcul et les mathématiques également, pourra-t-on rétorquer. Mais la situation n'est pas la même. Ces derniers, en effet, constituent un système cohérent, fondé sur des règles explicites, fiables, qui ne souffrent aucune exception. Le système orthographique du français, au contraire, contient de nombreuses anomalies et, dans certaines zones (pluriel des noms composés, doubles consonnes), presque autant d'exceptions que de cas réguliers. L'orthographe du français s'avère ainsi particulièrement difficile, comme en témoigne également le grand nombre de possibilités de correspondances entre graphies et phonies qu'elle comporte.

Mais au fond, est-ce si grave ? On le sait, nombre de francophones adorent s'adonner à l'exercice de la dictée, justement fondé sur l'existence de difficultés, et donc particulièrement ardu et intéressant<sup>2</sup> en français. D'autres, cependant, souffrent, n'osent guère écrire<sup>3</sup>, trouvent des stratagèmes pour cacher leur manque d'assurance. Il nous semble dès lors légitime de nous interroger sur ce qu'il serait souhaitable, possible, mais aussi légitime, de faire – en particulier dans le contexte scolaire – pour faire de l'orthographe une composante de la langue comme une autre, au service des compétences expressives et communicatives de tous les élèves et scripteurs.

La question de l'orthographe est d'une pertinence évidente dans le domaine de l'école. Une part importante du temps scolaire dédié au français est consacrée à son enseignement<sup>4</sup>. Malgré cela, les résultats sont souvent considérés comme insatisfaisants et donnent lieu à diverses critiques visant l'école et ses méthodes d'enseignement ; l'orthographe demeure en outre une cause potentielle d'échec scolaire, pouvant avoir des répercussions sociales importantes. On peut d'ailleurs se demander quel est le coût<sup>5</sup> social, voire économique, lié aux difficultés de l'orthographe du français et si ces dernières ne prêterent pas les élèves francophones : pendant que leurs camarades finlandais·e·s ou italien·ne·s rédigent des textes, réfléchissent à leur planification et à leur articulation, organisent leurs idées et développent ainsi leurs capacités en expression, les jeunes francophones passent des heures à travailler l'orthographe, l'accord du participe passé avec avoir par exemple (Legros & Moreau, 2012, pp. 18-19). Or, comme l'a récemment suggéré le titre d'un ouvrage décapant, ces difficultés d'appropriation de la norme ne sont peut-être pas tant la faute des élèves ni des enseignant·e·s, mais bien plutôt... [l]a faute de l'orthographe (Hoedt, Matagne & Piron, 2017).<sup>6</sup>

Si donc l'orthographe du français est si complexe et pose problème, à certain·e·s du moins, que pourrait-on faire, que faudrait-il faire pour améliorer la situation, dans l'enseignement d'abord mais aussi peut-être pour l'ensemble de la société ?

<sup>1</sup> Nous remercions François Grin, Jean-François Lovey et Marinette Matthey pour leur relecture attentive et leurs suggestions pertinentes.

<sup>2</sup> Il est possible que cet intérêt soit particulièrement développé chez les francophones, que Jean-Marie Klinkenberg soupçonne, avec ironie, d'être atteint·e·s d'une « hypertrophie de la glande grammaticale » (2015, p. 36).

<sup>3</sup> Il se pourrait toutefois que l'informatique et les correcteurs orthographiques atténuent désormais ces craintes et permettent aux francophones de se lancer avec plus de confiance dans des échanges écrits lorsque c'est au travers d'un médium informatisé.

<sup>4</sup> Voir à ce propos les comparaisons mentionnées par Legros et Moreau relatives au nombre d'heures consacré à l'enseignement de la langue première dans différents pays (2012, pp. 18-19).

<sup>5</sup> Cette contribution est rédigée en appliquant les rectifications recommandées en 1990 : ces dernières sont signalées dans notre texte par un astérisque.

<sup>6</sup> Voir également ces autres titres qui pourraient évoquer un dialogue : *L'ortografe ? C'est pas ma faute !* (Honvault, 1999) et *Orthographe : à qui la faute ?* (Manesse & Cogis, 2007).

Nous voyons au moins trois pistes à même d'apporter des éléments de réponses à cette question. La première est l'amélioration de l'enseignement, et notamment de l'enseignement de l'orthographe, afin que les apprenant·e·s puissent en maîtriser\* toutes les chaussetrappes\*. Divers dispositifs prenant en compte les développements récents de la didactique ont été développés ces dernières années : ateliers de négociation graphique, phrase dictée du jour, etc. Ils permettent par exemple d'envisager autrement, de manière moins rébarbative, la traditionnelle dictée. Cependant, le défi est conséquent et les apports de la didactique ne peuvent suffire si l'on tient compte en même temps des autres développements de l'école – multiplication des matières et, corrélativement, diminution du temps consacré à l'enseignement de la langue de scolarisation.

Les deux autres pistes que nous considérerons\* ici sont fortement liées l'une à l'autre et concernent non seulement les apprenant·e·s mais aussi l'ensemble des francophones ainsi que le monde politique. Il s'agira d'une part de réfléchir aux représentations que nous avons de notre langue et de son orthographe ; d'autre part d'envisager de « moderniser le corps de la langue » (FIPF, 2016, 3<sup>e</sup> résolution), en l'occurrence en ce qui concerne l'orthographe.

Cette troisième voie ressort fortement des résolutions arrêtées par la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) lors de son congrès tenu à Liège en 2016 :

(...) L'utilisateur ne peut être exclu de sa langue, dont il doit avoir la maîtrise. On sait en effet quelle est la conséquence d'une carence dans cette maîtrise : c'est l'exclusion du corps social. Or cette grave question est le plus souvent abordée du côté de l'utilisateur, à qui on reproche sa paresse ou son manque de motivation, et à qui on fait en définitive endosser la responsabilité de son exclusion.

Nous, professeurs de français, affirmons que l'on ne peut se contenter de cette approche, et qu'il faut aussi travailler sur la langue elle-même, afin de la rendre plus appropriable. Nous estimons que la modernisation de l'écriture du français — correspondant à l'évolution normale de tout équipement linguistique — ne comporte que des avantages : non seulement elle fournit aux usagers une image plus exacte des véritables mécanismes langagiers, mais surtout elle permet aux enseignants de libérer un temps précieux pour conduire davantage leurs élèves à lire, à écrire, à écouter, à parler, à penser. » (FIPF, 2016, 3<sup>e</sup> résolution)

Ces trois dimensions – améliorer l'enseignement, réfléchir aux représentations et moderniser le corps de la langue – doivent selon nous être prises en compte de façon complémentaire.

Dans la première section de cet article, nous traiterons la question de l'orthographe du français au niveau du système lui-même et de son évolution, en présentant quelques caractéristiques de l'orthographe française et en retraçant quelques éléments historiques (évolutions anciennes, réformes, situation actuelle). Dans une deuxième section, nous mentionnerons quelques démarches et dispositifs didactiques innovants qui, sans véritablement résoudre les difficultés que nous avons évoquées, peuvent contribuer au moins à soutenir les apprentissages et à donner davantage de sens à l'enseignement de l'orthographe du français. Dans la troisième section, et après avoir montré en quoi la question de l'orthographe – et notamment d'éventuelles adaptations – est aujourd'hui d'une actualité particulière pour l'école romande, nous évoquerons quelques propositions, émanant de divers lieux de la francophonie, qui vont dans le sens de rendre l'orthographe du français plus accessible et nous terminerons sur une réflexion liée aux représentations, à leur importance et à la manière de les prendre en compte dans le cadre des débats sur l'orthographe du français.

## 1. L'orthographe du français : système et histoire

### 1.1. Le français, l'écriture et l'orthographe

Rappelons pour commencer que l'orthographe n'est pas la langue. Il s'agit d'un « système second » qui permet de matérialiser des énoncés à l'écrit. « La fonction de base d'un système d'écriture est de transposer des unités adressées à l'ouïe (des ensembles de sons, ou phonèmes) en des unités adressées à la vue. » (Legros & Moreau, 2012, p. 11) On utilise le terme *orthographe* (du grec *orthos*, « droit, correct » et *graphein*, « écrire ») pour parler d'un système d'écriture devenu – en général selon des modalités diverses et lentes –

une norme graphique, respectée par toute une communauté linguistique. « Il s'agit de la 'bonne' façon d'écrire pour tous, indépendamment des variations régionales ou sociales de la prononciation. » (*Idem*)

Mais la langue évolue sans cesse, tandis que l'orthographe tend alors à être fixée pour de longues périodes, et après quelques décennies ou siècles il est normal de constater qu'elle n'est plus toujours aussi bien adaptée à ce qu'elle doit transcrire.<sup>7</sup>

Illustrons ceci par un exemple, emprunté à Legros & Moreau (2012, p. 15). Au Moyen Âge, dans l'écriture du français en train de se constituer, des mots comme *pomme* ou *sonner* étaient écrits avec un seul *m* ou un seul *n*, comme en latin : *pome* (du latin *pomu*), *soner* (du latin *sonare*). L'écriture correspondait à la prononciation. La langue orale a toutefois évolué et a progressivement transformé le phonème noté par *o* en une voyelle nasale, /ɔ̃/ (le son que l'on trouve dans *mon*, *ton*, *son* en français d'aujourd'hui). L'orthographe s'est adaptée à la prononciation au moyen d'un double *m* ou d'un double *n* : le premier indique que la voyelle est nasale et le deuxième note la consonne /m/ ou /n/ (des mots comme *emmener* ou *ennui* illustrent encore aujourd'hui ce phénomène). Ici, l'orthographe a donc suivi la prononciation et a été modifiée en conséquence. Mais plus tard, une nouvelle évolution orale a eu lieu : ces voyelles se sont dénasalisées, revenant à leur prononciation initiale, qui correspond aussi à notre prononciation actuelle. Cette fois, en revanche, l'orthographe n'a pas suivi : les mots se prononcent avec un /ɔ/ ouvert non nasal, mais le *m* ou le *n* supplémentaire, qui ne transcrit pourtant plus rien, n'a pas été supprimé. On se retrouve ainsi avec un système orthographique comportant de nombreuses consonnes doubles qui n'ont pas de fonction, pas de raison d'être autre que de représenter « des vestiges d'une graphie antérieure » (*idem*).

Comme l'a bien montré Nina Catach (2007), le système d'écriture du français qui résulte de toutes ces évolutions est un *plurisystème*, « une conjonction de systèmes » (Fayol & Jaffré, 2016, p. 1) répondant à la fois à des logiques phonographique et sémiographique. La logique *phonographique* correspond à la fonction première de la majorité des systèmes d'écriture : transcrire les sons de la langue orale. La seconde logique, *sémiographique*, conduit à

associer à la plupart des signes oraux une image visuelle individuelle, de manière à favoriser leur identification directe ou celle de telle ou telle de leurs propriétés. C'est ainsi, par exemple, que l'on assignera des graphies différentes à bon nombre d'homophones pour les distinguer plus rapidement et renvoyer chacun d'eux à sa famille lexicale ; ou que l'on ajoutera des marques grammaticales (de genre, de nombre...) à plusieurs mots pour manifester leur solidarité syntaxique et souligner ainsi la structure d'une phrase. (Legros & Moreau 2012, p. 11)

Par exemple, *sang* et *cent* sont homophones, mais leur orthographe permet de les identifier immédiatement à l'écrit, même sans contexte ; les marques de pluriel présentes sur chaque mot dans un syntagme comme *les jolis petits tableaux* manifestent à l'écrit la « solidarité syntaxique » de ces derniers, alors que l'on n'entend qu'une seule fois la marque du pluriel à l'oral.

Cependant, ces deux logiques, phonographique et sémiographique, sont parfois contradictoires, et posent chacune certains problèmes.

### Les difficultés de la logique phonographique

Le français compte environ 35 sons distinctifs, ou phonèmes (le chiffre n'est pas absolu car il y a quelques variations régionales). L'alphabet que l'on utilise pour le noter, fruit d'une lente évolution à partir de l'alphabet latin, compte aujourd'hui 26 lettres. Pour noter 35 phonèmes au moyen de 26 lettres, on pourrait s'en sortir simplement avec quelques combinaisons (par exemple : *o + n* pour noter /ɔ̃/) ou quelques autres artifices (par exemple les accents). L'histoire de l'orthographe française fait que la situation actuelle est infiniment plus compliquée : elle inclut plus d'une centaine de graphèmes, c'est-à-dire d'unités écrites correspondant à un son à l'oral. Le son /s/, par exemple, et pour prendre un cas extrême, peut s'écrire de 12 façons : *s*, *ss*, *c*, *ç*, *sc*, *t* (*-tion*), *x* (*dix*, *six*), *z* (*quartz*), *th* (*forsythia*), *sth* (*asthme*), *cc* (*succion*), *sç* (*il acquiesça*) (Hoedt *et al.*, 2017, p. 21).

<sup>7</sup> En fait, l'écriture du français n'a jamais été totalement adaptée : il a dès le début été nécessaire de trouver des artifices pour faire entrer cette langue nouvelle dans les habits anciens fournis par le latin (voir *infra*).

Le rapport entre le nombre de phonèmes et le nombre de graphèmes est bien plus proche de 1 dans beaucoup de langues. Dans certaines d'entre elles (p. ex. le finnois), il atteint même ce rapport idéal : le nombre de graphèmes correspond au nombre de phonèmes. L'anglais, en revanche, en est encore plus éloigné que le français : on y compte plusieurs centaines de graphèmes pour 42 phonèmes. (Legros & Moreau, 2012, p. 12)

Des spécialistes ont classé différentes langues européennes en cinq catégories selon le degré de transparence de leur orthographe (c'est-à-dire, en pratique, selon la facilité de l'encodage ou du décodage) : dans la première catégorie, on trouve notamment le finnois ; dans la deuxième, l'espagnol, l'italien, le grec, l'allemand ; dans la troisième, le néerlandais ; le français est dans la quatrième, avec le danois ; l'anglais se situe dans la catégorie des orthographes les plus opaques. (Seymour, Aro & Erskine, 2003, cité par Legros & Moreau, 2012, p. 12)

### Les difficultés de la logique sémiographique

Comme déjà dit plus haut, les propriétés sémiographiques du système permettent à la fois d'identifier instantanément un mot en le distinguant de ses homophones et de rattacher ce mot à sa famille lexicale. L'exemple déjà donné, *sang*, est immédiatement identifié comme n'étant pas *cent* (ni *sans*, ni *sent...*) et comme proche de *sanglant*, *sanguin*, *sanguinaire*, etc. L'évolution du latin au français a donné un grand nombre d'homophones, et ce marquage sémiographique est donc bien utile.

*Le jeu des trônes ou des thrones ?*

Toutefois, il pose aussi certains problèmes. Correspondant souvent à un marquage étymologique (on « rétablit » certaines lettres qui se trouvaient dans l'étymon, généralement un mot latin à l'origine du mot français), le marquage sémiographique n'est pas fait de façon vraiment cohérente ni vraiment systématique ; parfois il y a même de véritables erreurs : on a mal identifié l'origine du mot, et on a donc introduit des lettres qui ne correspondent à rien dans le véritable étymon. Ainsi,

à quel étymon se rapporte le *p* de *dompter* (issu du latin *domitare*), le *d* de *poids* (de *pensum*), le *c* de *sceau* (de *sigillum*), etc. ? Pourquoi avoir doté *nénuphar* d'un *ph* grec, alors qu'il vient de l'arabe ? On écrit *fût* mais *futaie* ; *moût*, mais *moutarde*, *fantôme* mais *fantomatique*. Si nous voulions respecter l'étymologie, il nous faudrait écrire, on l'a d'ailleurs fait autrefois, *phantaisie* et non *fantaisie* (grec *phantasia*), *phantôme* (grec *phantasma*), *rhythme* (grec *rhuthmos*), *stile* et non *style*, *throne* et non *trône* ; on devrait bannir *contraindre* (formé, comme *astreindre* et *restreindre*, sur le latin *stringere*) et *contrainte*, pour ne retenir que *contreindre* et *contreinte*, cependant que *enfreindre*, qui remonte au latin *frangere*, serait écrit *enfraindre*, ce qui l'alignerait sur *infraction*. [...] Les exemples de ce type sont légion. (Legros & Moreau, 2012, p. 14)

### Un plurisystème fragile

La difficulté d'un système comme celui du français n'est pas équivalente pour ce qui relève du décodage et pour ce qui relève de l'encodage. La logique sémiographique – du moins si elle est appliquée avec une certaine cohérence et sans excès – favorise la reconnaissance des mots et le repérage des relations à l'intérieur d'une phrase, surtout pour les lecteurs experts, mais elle rend plus difficile l'apprentissage et l'encodage car le scripteur doit, à chaque mot, réfléchir et choisir entre les multiples réalisations graphiques des sons. Comme le relève Jaffré (2005), « [p]lus l'expertise de l'utilisateur est grande et plus il opte pour le principe sémiographique ; en revanche, l'apprenti a besoin du principe phonographique pour accéder aux bases de l'écrit ».

Aujourd'hui, en français, la difficulté est par conséquent bien plus grande pour l'encodage que pour le décodage : il y a en fait une assez bonne régularité dans la correspondance entre un graphème et un phonème dans le sens de la lecture (autrement dit, quand on voit un graphème et qu'on a appris les correspondances, on sait comment on le prononce), mais beaucoup moins dans l'autre sens (Legros & Moreau, 2012, pp. 12-13).

Mais il n'en a pas toujours été ainsi : au début du 17<sup>e</sup> siècle, la graphie française était si éloignée de la prononciation (notamment en raison de la présence d'un très grand nombre de lettres étymologiques, qui marquaient l'origine des mots mais n'avaient pas de contrepartie orale) qu'il était très difficile de lire (sans parler encore d'écrire) un texte en français. Selon Chervel (2008), il était quasiment nécessaire d'apprendre

à lire en latin d'abord, pour pouvoir ensuite apprendre à lire le français. Et c'est en grande partie pour cette raison, et sous la pression des maîtres\* de français, qu'une vague de grandes réformes orthographiques a alors commencé.

## 1.2. Les réformes orthographiques des 17<sup>e</sup> – 19<sup>e</sup> siècles

L'objectif des réformes qui ont débuté au 17<sup>e</sup> siècle était donc de faciliter la lecture en français, pour les jeunes devant apprendre à lire mais aussi pour les étrangers – en particulier dans les différentes cours européennes – apprenant le français. De façon générale, on peut classer ces nombreuses réformes en trois groupes (CherVEL, 2008, p. 21), ou dire qu'elles ont répondu à trois grands principes.

Le premier est de supprimer un maximum de lettres muettes situées à l'intérieur des mots.<sup>8</sup> Par exemple, on a cessé d'écrire *nopces* (issu indirectement du latin classique *nuptiae*) pour écrire *noces*. De nombreux autres mots ont ainsi « perdu » des lettres étymologiques, ne reflétant pas la prononciation de l'époque – et ce dès la seconde moitié du XVII<sup>e</sup> siècle. Quelques-uns ont (curieusement) résisté, toutefois, et il reste donc quelques traces de ce type de consonnes étymologiques encore aujourd'hui : *baptême*, *acquérir*, *autome*, *compter*, etc. (CherVEL, 2008, pp. 20-21)

Le deuxième principe est de mieux faire correspondre lettre et son. Un des moyens pour cela a été d'introduire de nouveaux caractères, lettres ou accents : la distinction s'installe entre *i* et *j* d'une part, *u* et *v* d'autre part ; *û* remplace le digramme *eu* dans *meur*, *seur*, etc. ; l'accent grave remplace l'accent aigu sur certains mots (*après*, *progrés*) ou est introduit sur certains *e* (*pere*, *siecle*) ; etc. (CherVEL, 2008, pp. 21-22)

Enfin, le troisième principe vise à régulariser des séries morphologiques. Avant les réformes, les mots en *-ant* et *-ent* perdaient leur *-t* avant un *-s* de pluriel : on écrivait *enfants*, *parens*. La dernière de ces grandes réformes a introduit ce *-t* au pluriel, pour que ces formes soient plus régulières. Cet ajout pourrait être considéré comme allant à l'encontre du premier principe ci-dessus, mais CherVEL fait bien remarquer qu'il aboutit à une simplification du système : quand on connaît\* l'orthographe d'*enfant* et la marque *-s* du pluriel, on sait orthographier *enfants* – ce n'est plus une exception à apprendre, mais une simple règle de pluriel à appliquer (2008, p. 22).

Globalement, pour illustrer l'importance de ces réformes, on peut prendre deux exemples. Le premier, que l'on ne commentera pas, est un extrait d'une *Fable* de La Fontaine dans des éditions de trois différentes périodes. Il est donné sur le site [www.orthographe-recommandee.info](http://www.orthographe-recommandee.info) pour illustrer les évolutions de l'orthographe du français à travers les siècles.

Édition originale (dix-septième siècle)	Édition de 1802	Orthographe d'aujourd'hui
Une Grenouille vid un Bœuf, Qui luy sembla de belle taille. Elle qui n'estoit pas grosse en tout comme un œuf [...]	Une grenouille vit un bœuf Qui lui sembla de belle taille. Elle, qui n'étoit pas grosse en tout comme un œuf [...]	Une grenouille vit un bœuf Qui lui sembla de belle taille. Elle, qui n'était pas grosse en tout comme un œuf [...]

Le second est celui de la forme (*nous*) *écrivons* (CherVEL, 2008, p. 24). Cette dernière a subi quatre réfections en moins de cent ans (alors que sa prononciation n'a pratiquement pas changé pendant cette période) :

1650 : *escrifuons*<sup>9</sup>      1667 : *escrivons*      1694 : *ecrivons*      1736 : *écrivons*.

Même si ce ne sont que des exemples isolés, ils illustrent bien le gain en « transparence » que ces réformes ont apporté en vue de la lecture du français. En moins de deux-cents\* ans, l'évolution a été considérable. Dans l'introduction au site du *Réseau pour la nouvelle orthographe du français* (RENOUVO), on peut lire :

<sup>8</sup> Les consonnes étymologiques situées en syllabe finale ou dans des mots monosyllabiques, comme dans *instinct* ou *doigt*, *fil*, n'étaient pas concernées (CherVEL, 2008, p. 20).

<sup>9</sup> Les deux premières formes contiennent encore l'« s longue », telle qu'elle était appelée à l'époque où certaines consonnes étaient du genre féminin (CherVEL, 2008, p. 10).

« En 1740, par exemple, dans la troisième édition de son Dictionnaire, [l'Académie française] a modifié la graphie d'un mot sur quatre. » (<https://www.renouvo.org/introduction.php>)

Ce travail de régularisation n'a toutefois jamais été achevé : d'une part de nombreuses variations d'un scripteur à l'autre ont longtemps subsisté (*cognoistre*, mais aussi *congnoistre* et *connoistre*, utilisés en parallèle, et aboutissant finalement à *connaître...* et *connaître\**) ; d'autre part plusieurs projets de régularisations ont été initiés mais n'ont pas été réalisés.<sup>10</sup>

Toute cette série de réformes s'arrête en effet en 1835. Par la suite, les propositions n'ont pas manqué mais elles n'ont jamais abouti. Et l'orthographe n'a donc (quasiment) plus évolué ensuite, jusqu'à 1990. Nous reviendrons dans le chapitre consacré à la didactique sur les raisons qui permettent de comprendre cette situation.

### 1.3. Les rectifications de 1990

Certaines irrégularités dérangent plus que d'autres. Fin 1989, le Premier ministre français, Michel Rocard, demande à son Conseil supérieur de la langue française une réflexion et des propositions d'amélioration sur cinq points précis de l'orthographe française : le trait d'union ; le pluriel des mots composés ; l'accent circonflexe ; le participe passé des verbes pronominaux ; diverses anomalies orthographiques.

Le Conseil constitue alors un groupe de travail qui examine ces questions et établit, en quelques mois, un certain nombre de propositions de rectifications. Ces dernières reçoivent un avis favorable de la part des Conseils de la langue française du Québec et de la Communauté française de Belgique<sup>11</sup>, et sont approuvées par l'Académie française. La version de référence de ces rectifications est ainsi publiée dans le *Journal officiel de la République française* du 6 décembre 1990 (disponible en ligne : [http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications\\_1990.pdf](http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf)).

Contrairement à ce qui s'est passé entre 1650 et 1835, il ne s'agit pas ici d'une véritable réforme, mais seulement de rectifications : ces dernières portent sur quelques points précis et ne touchent pas des pans entiers du système, comme c'est le cas pour de « vraies » réformes. Elles sont pensées comme des régularisations sur ces quelques points peu cohérents, et visent à « mettre fin à des hésitations, à des incohérences impossibles à enseigner de façon méthodique, à des 'scories' de la graphie, qui ne servent ni la pensée, ni l'imagination, ni la langue, ni les utilisateurs »<sup>12</sup>. Elles ne touchent jamais aux principes fondamentaux de l'orthographe française.

La brochure éditée par la DLF (voir note 11) contient une liste de 14 principes résumant les propositions de 1990 ainsi qu'une liste des mots concernés et des commentaires.

#### Des réactions diverses

Certaines de ces rectifications, pourtant, ont déplu à nombre de francophones. Les réactions ont été vives – et le sont encore chaque fois que surgit une occasion d'en parler. Parmi celles qui expriment une opposition à ces rectifications, certaines portent sur l'ensemble des propositions, un peu par principe anti-rectifications ou par opposition à tout changement quel qu'il soit, d'autres réagissent à certains points seulement – la suppression des circonflexes en particulier. Dans ce second cas, on peut supposer que certaines rectifications seraient en revanche bien reçues si elles n'étaient pas associées à celles qui déplaisent. Un troisième type de réaction peut être mis en évidence : le rejet de ces rectifications parce que considérées

---

<sup>10</sup> Relevons, dans ce bref parcours, le rôle joué par Voltaire, « qui a largement œuvré pour faire admettre la transformation généralement connue comme 'l'orthographe de Voltaire' », que les Dictionnaires de l'Académie n'ont fait parfois que suivre (Chervel, 2008, pp. 24-25).

<sup>11</sup> À ce moment, la Suisse n'a pas d'organisme compétent pour être consulté et se prononcer sur le sujet. Elle créera alors sa *Délégation à la langue française*, qui deviendra le répondant des trois autres pays et régions en matière de politique linguistique et qui, sur la question de l'orthographe, éditera une brochure – avalisée par la Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CIIP) – présentant de façon accessible les rectifications de 1990 (1<sup>re</sup> édition 1996 ; 2<sup>e</sup> édition 2002, épuisée en format papier mais disponible en ligne : <https://www.dlf-suisse.ch/Domains-dactivite/Orthographe/Les-rectifications-de-1990/Les-rectifications-de-1990>).

<sup>12</sup> Citation tirée du document évoqué : Présentation du Rapport par M. Maurice Druon, Secrétaire perpétuel de l'Académie française, président du groupe de travail (p. 3 du document).

comme trop légères, ou pas encore assez systématiques. Là aussi, il ne s'agit donc visiblement pas d'une opposition de principe à tout type de réforme de l'orthographe.

Le principe de ces rectifications était qu'elles n'étaient pas « obligatoires » : les graphies traditionnelles restent correctes, mais les nouvelles ne doivent plus être considérées comme incorrectes. En Suisse romande, la CIIP (La Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) a fait circuler la brochure éditée par la DLF dès 1996 dans les établissements scolaires en rappelant bien ce point : « aucun élève ne doit être sanctionné pour avoir utilisé l'une ou l'autre variante ».

### Où en est-on aujourd'hui ?

Assez récemment, le Gouvernement français a fait un pas de plus pour ce qui est de l'emploi des rectifications dans les écoles : 25 ans après leur acceptation par l'Académie, elles ont été officiellement inscrites dans les programmes publiés par le Ministère de l'éducation nationale, où elles ont été décrétées formes de référence pour le français dans l'enseignement (*Bulletin officiel* du 26 novembre 2015<sup>13</sup>). Les résistances, toutefois, restent vives et les rectifications peinent toujours à s'imposer.

La Communauté française de Belgique, en revanche, applique largement les rectifications, tant dans les référentiels pour l'enseignement que dans les moyens d'enseignement, en les considérant comme « une contribution non négligeable à [son] effort constant pour faciliter l'accès du plus grand nombre au monde de l'écrit » (<http://www.languefrancaise.cfwb.be/index.php?id=3608>). Le Québec, quant à lui, reste plus prudent, quand bien même « [d]ès 1991, l'Office québécois de la langue française s'est déclaré, de façon générale, favorable à l'application des rectifications de l'orthographe » (document personnel transmis par l'Office québécois de la langue française, octobre 2017).

Une résolution de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), en 2016, témoigne du fait qu'une partie non négligeable du corps enseignant considère comme « impératif [...] que ces rectifications [...] constituent désormais partout la première orthographe de référence (et qu'elle ne soit pas simplement tolérée ou encouragée du bout des lèvres) » (*Résolutions 2016*, point 3.1). Le Syndicat des enseignants romands (SER) a soutenu récemment une position semblable (*Résolution sur la nouvelle orthographe du 18.05.2019*).

On observe par ailleurs que de plus en plus de documents de référence prennent en compte les nouvelles graphies, de même que la plupart des correcteurs orthographiques. Difficile, en revanche, de savoir vraiment dans quelle direction évolue l'opinion publique sur la question.<sup>14</sup> On peut toutefois penser, comme on l'a évoqué plus haut, que, si quelques-unes des rectifications continuent de heurter nombre de francophones, d'autres n'ont pas ce même effet et ont donc de fortes chances d'être progressivement intégrées aux usages majoritaires.

En fait, certaines sont déjà intégrées, sans qu'on le sache forcément. Dans [un article en ligne](#), Chantal Contant fait remarquer que certaines formes qui figuraient dans la liste des rectifications de 1990 semblent être d'usage courant aujourd'hui, et qu'on oublie même qu'elles existaient sous une autre graphie avant : *des raviolis* (vs *des ravioli*), *un référendum* (vs un *referendum*). La règle de « francisation » des emprunts, notamment, fonctionne, et passe parfois totalement inaperçue. Un autre exemple est fourni par la régularisation de mots qu'une particularité orthographique isole de leur famille. Elle écrit :

Qui savait que « boursoufler » ne prenait qu'un seul « f » avant 1990 ? Voilà une exception bien inutile et incohérente, puisque sa famille de mots contient deux « f » : « souffle, souffler, essouffler... ». Heureusement, tous les dictionnaires donnent maintenant les deux formes : « boursoufler » par respect pour les générations antérieures qui ont appris durement des exceptions, et « boursouffler » en or-

<sup>13</sup> « L'enseignement de l'orthographe a pour référence les rectifications orthographiques publiées par le *Journal officiel de la République française* le 6 décembre 1990. » En fait cette décision figurait déjà dans des documents officiels de 2008 mais ces derniers étaient passés inaperçus et n'avaient pas vraiment eu d'effet. Voir également l'article de Marinette Matthey dans ce même numéro.

<sup>14</sup> Un sondage en ligne effectué par l'Office québécois de la langue française au printemps 2018 a montré des résultats allant plutôt dans le sens d'une plus grande acceptation des rectifications, par rapport à un sondage similaire effectué en 2011 : [http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit\\_bdl.asp?id=3275#ROpiniondesgens](http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=3275#ROpiniondesgens). Sur cette question, voir également Legros & Moreau (2012) ; les enquêtes du Groupe Ro (Groupe Ro, 2012a et en particulier Groupe Ro, 2012b) ; l'article de Marinette Matthey dans ce même numéro ; etc.



thographe rectifiée, par respect pour les mots de sa famille. Les nouvelles générations d'élèves n'auront pas ou plus à apprendre l'exception illogique « boursoffler », qui n'en est plus une maintenant. (Contant, 2016)

Et elle enchaîne en « [s]ouhait[ant] que tous les enseignants soient mis au courant de cette évolution orthographique, qui est normale pour toutes les langues ».

## 2. L'enseignement de l'orthographe face aux rectifications

L'orthographe, on l'a dit, constitue un problème conséquent pour les élèves francophones, au point que certain.e.s semblent en quelque sorte démissionner et renoncer à toute exigence de correction. Ainsi que l'attestent quelques études récentes et sérieuses, une baisse de niveau en orthographe a été observée et s'avère désormais indéniable. Mais Danièle Manesse et Danièle Cogis – auteures d'une vaste recherche comparative sur ce sujet, qui reprend des données de 1877, 1987 et 2005 et mesure cette baisse de niveau qui semble débiter vers 1925, avec une accélération significative depuis 1987 – se demandent elles aussi : à qui la faute ? (Manesse & Cogis, 2007)

L'histoire, ici encore, permet de mieux comprendre la situation et d'envisager plus sereinement les actions à mener.

Les réformes des 17<sup>e</sup>-19<sup>e</sup> siècles évoquées dans la section précédente visaient avant tout l'orthographe passive, avec pour effet que la lecture est devenue beaucoup plus facile et que son apprentissage a pu désormais se faire directement en français (et non plus en passant systématiquement par le latin, comme c'était le cas auparavant). Elles ont donc atteint leur but : permettre aux francophones ainsi qu'aux nombreux étrangers qui, dans les cours d'Europe, apprenaient le français d'accéder à la lecture. En revanche, cette orthographe posait encore de gros problèmes pour l'écriture de texte, ce qui explique les difficultés rencontrées aujourd'hui, à une époque où la maîtrise\* de la production écrite apparaît\* comme une exigence incontournable de la vie sociale et, à fortiori\*, une finalité importante de l'enseignement.

En 1829, lorsque que la France instaure l'école républicaine et obligatoire, les deux tiers des instituteurs ignorent en fait l'orthographe. Un bouleversement radical a lieu dans les années 1830 : on crée les Écoles normales pour garçons, passage obligatoire pour devenir instituteur. Quelques années plus tard, le Brevet élémentaire sera exigé pour tous les candidats (1887), mais les échecs à l'examen sont pourtant très nombreux – et le plus souvent à cause de l'orthographe. Au tournant du 20<sup>e</sup> siècle, l'orthographe cesse toutefois d'être la préoccupation principale de l'école primaire, au profit d'autres disciplines (récitation, rédaction, poésie...). Mais l'école est immédiatement accusée de vouloir faire baisser le niveau des Français en orthographe...

En fait, comme le montrent les enquêtes de Chervel et Manesse (1989) et de Manesse et Cogis (2007), le niveau en orthographe des élèves français a suivi une courbe en « V retourné » : il atteint un apogée dans la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle, en lien avec l'investissement placé alors dans son enseignement, qui occupe à ce moment une place considérable à l'école. Depuis, ce niveau est en baisse constante, en lien avec l'importance moindre qu'on attribue à son enseignement dans l'économie générale de l'école (dotation horaire, poids dans l'évaluation, etc.).

En Suisse, le PER (*Plan d'études romand* : CIIP, 2010), par exemple, ne mentionne pas explicitement l'orthographe dans les quatre visées prioritaires de l'enseignement du français. Elle est cependant présente dans la première visée (« Maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français ») et, surtout, dans la deuxième (« Découvrir les mécanismes de la langue et de la communication »), visée pour laquelle il est précisé dans les *Commentaires* qui suivent qu'il s'agit « de mieux comprendre les règles de fonctionnement de la langue française (*grammaire, orthographe, conjugaison, lexique,...*) et de les maîtriser pour elles-mêmes et dans le cadre de la compréhension et de la production de textes ».<sup>15</sup> L'étude du *fonctionnement de la langue* ne constitue que l'un des huit axes qui structurent l'enseignement, dont quatre (les premiers) concernent la production et la compréhension,

---

<sup>15</sup> Les deux autres visées prioritaires du domaine *Langues* sont : « Développer des compétences de communication opérationnelles dans plusieurs langues » et « Construire des références culturelles et utiliser les Médias, l'Image et les Technologies de l'Information et de la Communication. »

orale et écrite, de textes organisés en genres. Dès le cycle 2, il est d'ailleurs explicitement dit que l'observation du fonctionnement de la langue doit aboutir « à la maîtrise progressive des règles fondamentales d'orthographe lexicale et grammaticale (y compris la conjugaison) », « grâce à des activités spécifiques », « mais aussi en lien avec la production d'écrits relevant des différents regroupements de genres ».

À ces éléments programmatiques il importe encore d'ajouter que le PER mentionne les rectifications, d'une part dans les « Indications pédagogiques » qui complètent la présentation des objectifs des différents cycles (« Rappel : prendre en compte les rectifications de l'orthographe du français »), d'autre part dans les commentaires généraux du domaine :

Il faut rappeler ici le statut des *Rectifications orthographiques*, selon les décisions en vigueur : les propositions contenues dans le document de référence adopté par la *Conférence intercantonale de l'instruction publique* (cf. *Chapitre document de référence*) sont à respecter :

- information du corps enseignant et prise en compte des 14 principes énumérés ;
- prise en compte des nouvelles graphies, à ne pas considérer comme des erreurs ;
- absence de sanction lors de l'utilisation de l'une ou l'autre variante orthographique ;
- application sans problème de certaines règles ;
- absence toutefois de force de loi des rectifications, qui entreront progressivement dans l'usage.

Une analyse plus précise de ce *Plan d'études* et du nombre de pages consacrées aux différents aspects du français montre que, pour l'axe « Fonctionnement de la langue », aux cycles 2 et 3, quatre pages sur 13 y concernent à chaque fois l'orthographe, de l'orthographe lexicale à l'accord du participe passé en passant par l'écriture des homophones.

### **De nouvelles démarches didactiques pour améliorer l'apprentissage ?**

De fait, l'orthographe est donc évidemment présente – et bien présente en termes d'attentes relatives aux apprentissages. Toutefois, les options actuelles, à la fois pédagogiques et politiques, tendent plutôt à mettre en avant d'autres priorités. Dans ce contexte, et étant donné la complexité de l'orthographe du français, il paraît\* dès lors bien difficile de faire remonter le niveau des élèves, ce d'autant plus si on se contente des méthodes d'enseignement traditionnelles – la dictée en particulier. Les didacticiens s'efforcent par conséquent d'imaginer des démarches innovantes et de développer des dispositifs qui devraient contribuer à un enseignement le plus efficace possible de l'orthographe.<sup>16</sup> Parmi ceux-ci, nous pouvons citer :

- la phrase dictée du jour (Fisher & Nadeau, 2012 ; Nadeau & Fisher, 2014) ;
- la dictée o faute (Nadeau & Fisher, 2014 ; Wilkinson & Nadeau, 2010) ;
- les ateliers de négociation graphique (Haas, 1999 ; Isidore-Prigent, 2002) et les verbalisations métagraphiques (Cogis & Ros, 2003) ;
- l'apprentissage intégré de l'orthographe dans des activités de production écrite (Allal *et al.*, 2001 ; CIIP 2006) ;
- etc.

Ces approches (relativement) nouvelles visent notamment à aborder la dictée – exercice sacré de l'enseignement traditionnel – de manière différente : en limitant et ciblant plus précisément les objectifs d'apprentissage (cibler les problèmes, les objets travaillés et ne pas tout vouloir faire en même temps) ; en amenant les élèves à expliciter (voire à négocier) leurs raisonnements orthographiques et à réviser leur copie (en s'appuyant sur des grilles et avec l'aide, parfois, de logiciels : Luyat & Brissaud, 2006) ; en « dépenalisant » la *faute* qui, devenue *erreur*, est envisagée positivement comme un levier pour l'apprentissage (Béatrix Köhler, 1991, p. 52). Elles tendent souvent aussi à intégrer davantage l'enseignement de l'orthographe et production textuelle. Enfin, elles forment les élèves à recourir de manière efficace aux outils de référence : dictionnaires, grilles de correction, logiciels. L'évaluation évolue également, lente-

---

<sup>16</sup> Pour des présentations générales de ces démarches, des études et discussions de leurs apports, voir notamment Brissaud (2011), Brissaud et Cogis (2011), Cogis (2005), Chiss et David (2011), etc.

ment : on ne corrige plus systématiquement en rouge et on prône parfois de mesurer la proportion de formes correctes plutôt que le nombre brut de fautes.<sup>17</sup>

Il n'est pas possible ici d'approfondir réellement la présentation de ces nouvelles approches. Nous nous contenterons d'illustrer deux d'entre elles qui mettent en jeu, plus ou moins directement, la prise en compte des dernières propositions de rectifications – en rappelant en préambule que, pour la Suisse romande, la CIIP a certes avalisé l'existence des formes rectifiées mais déclaré en même temps qu'elles « n'ont pas force de loi » (CIIP, 1996, 2002, p. 4). Nous tenterons surtout ici de mettre en évidence quelques principes à même de sous-tendre ces nouvelles approches ; et nous présentons en annexe deux exemples d'activités qui invitent les élèves à réfléchir à l'orthographe et à son histoire (Annexe 1).

### Quelques principes pour une didactique de l'orthographe prenant en considération les rectifications

1. Le premier principe, qui fait explicitement référence à la brochure éditée par la CIIP (1996, 2002), c'est bien sûr de ne pas compter faux les formes qui correspondent à des formes rectifiées, que celles-ci aient été enseignées ou non, que le choix de ces formes ait été « volontaire » ou non et, même, que la forme choisie le soit de manière cohérente tout au long du texte ou non.

Les élèves qui mettent en œuvre, sciemment ou par mégarde, des graphies qui sont proposées par les rectifications de 1990 ne doivent pas être sanctionnés. (CIIP, 2002, p. 39)

Pour cela, il importe par conséquent, ainsi que le souligne également la brochure, que tous les enseignants connaissent l'existence des rectifications et soient informés, d'une manière ou d'une autre, à ce propos.

2. Il importe, dans le choix des objets à travailler en classe, d'établir des priorités et ne pas perdre trop de temps à enseigner des règles ou mots figurant dans les programmes mais qui sont par ailleurs touchés par les rectifications et dont on peut raisonnablement penser qu'ils seront progressivement soumis à une simplification. C'est le cas, par exemple, de l'accord du participe passé de *laisser* suivi d'un infinitif ; c'est le cas aussi pour divers mots, qui n'apparaissent pas systématiquement dans les programmes mais font toutefois souvent l'objet d'un enseignement : nombres comportant ou non un trait d'union, noms composés (domaine dans lequel la variation est telle qu'il semble peu utile de s'acharner à régler tous les cas), etc.

Dans certains cas, on peut d'ores et déjà se permettre de choisir ce qu'on va enseigner. C'est même important de le faire puisque, dès la publication des recommandations au *Bulletin officiel*, il était dit que les rectifications étaient soumises à l'épreuve de l'usage.

Il importe donc de *donner une chance à l'usage*, en cessant au moins de sanctionner les élèves (et les adultes...) lorsqu'ils font usage de formes rectifiées. Cependant,

[u]n enseignant décidant de faire cavalier seul et d'appliquer les rectifications risque [...] fort de se singulariser... ce qui n'est pas forcément souhaitable, ni pour lui, ni pour ses élèves. Plusieurs enseignants nous ont dit qu'ils étaient prêts à changer l'orthographe usuelle, mais qu'ils attendaient pour cela un signe de la hiérarchie scolaire (directeur d'école, président de la commission scolaire, chef du département, etc.). Les instances politiques et administratives de l'école attendent, elles, le feu vert des dictionnaires courants ; quant à ces derniers, ils observent l'usage... qui s'appuie sur les dictionnaires ! (CIIP, 2002, p. 39)

Cette double contrainte – donner une chance à l'usage sans préteriter les apprenant·e·s – conduit par conséquent, d'un point de vue didactique, à examiner avec attention les programmes d'études, les manuels et autres fiches d'exercice et à évaluer ce qui doit être absolument enseigné, ce qui peut être traité plus rapidement et ce qui peut être laissé de côté.

3. *Aborder la question de l'orthographe autrement*, diversifier les activités. Trop souvent encore, l'orthographe n'est envisagée que dans une perspective normative, des règles et listes de mots qu'il s'agit

<sup>17</sup> Certaines démarches, plus marginales, invitent à un détour par d'autres langues : certaines difficultés peuvent en effet être éclairées par l'observation et le recours à des langues dans lesquelles, par exemple, certaines marques grammaticales, muettes en français (sémiographiques), s'entendent : le pluriel et le genre dans les langues romanes par exemple. Voir à ce propos Perregaux et al. (2003) et de Pietro (2011).

de maîtriser\* – autrement dit selon des démarches qui n’encouragent guère la réflexion et ne semblent guère de nature à intéresser les élèves.<sup>18</sup> Il existe pourtant d’autres activités possibles qui, si elles n’aident pas vraiment à « inculquer » ces règles et listes, contribuent assurément à donner du sens à l’idée même d’orthographe. Les rectifications actuelles représentent à cet égard un objet privilégié permettant de telles réflexions. L’histoire de l’orthographe et de l’écriture, thème intéressant d’un point de vue à la fois historique, sociologique et linguistique, fournit également une matière riche à même de passionner les élèves. Voici, pêle-mêle\*, quelques pistes à ce propos.

- Organiser des débats autour de l’orthographe, de son rôle, de son importance, de la manière dont on la vit et, bien sûr, de la possibilité de la réformer : « analyser » les propositions, examiner diverses prises de position (pour et contre), chercher des arguments (en lisant sur l’orthographe) et débattre<sup>19</sup>, etc.
- L’usage de questionnaires peut aussi servir de point de départ à une telle réflexion. Celui mis en ligne par le « Groupe Ro » ([http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_19/gpl19\\_01\\_ROa.pdf](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_19/gpl19_01_ROa.pdf)) peut constituer une base dans la mesure où on peut ensuite aller voir ce que pensent d’autres populations.
- Traiter en classe l’histoire de l’orthographe et de l’écriture, notamment en découvrant d’autres systèmes orthographiques et d’autres systèmes d’écriture (idéographiques notamment), dans le but de mieux comprendre ce qu’est finalement un système d’écriture, quel qu’il soit, les difficultés qu’il a à résoudre, les « solutions » particulières qu’il a développées. Le *Dictionnaire historique de l’orthographe française* (Catach, 1995) est particulièrement instructif à cet égard et nous fait passer de surprises en surprises !
- Analyser les nouvelles formes d’écriture des jeunes (sms, blogs, chats) et étudier ce qu’elles nous disent du fonctionnement de la langue dans ses dimensions graphiques, de l’orthographe et de ses normes (cf. par exemple Béguelin, 2012a, 2012b).

On trouvera en annexe, à titre d’illustration, deux exemples d’activités de ce type.

Ces principes, ces dispositifs ne permettent pas de « résoudre » les difficultés posées par l’orthographe du français. Toutefois, ils consistent eux aussi, d’une certaine manière, à *faire de l’orthographe* et rendent cette matière plus accessible en en faisant autre chose qu’un amas arbitraire, souvent incompréhensible, de règles et de listes : le plurisystème orthographique devient un objet qui participe au développement des capacités intellectuelles des apprenant·e·s. Ils contribuent à donner du sens à l’orthographe et à son enseignement. Cependant, ils ne font véritablement sens que dans la mesure où l’on accepte qu’il est légitime d’interroger la langue – son orthographe en l’occurrence –, qu’elle n’est pas un objet immuable dont on hérite et qu’on doit à tout prix préserver sans réfléchir à son fonctionnement et... à ses dysfonctionnements. Comme nous allons le voir dans la section 3, cela suppose en particulier – parallèlement à la modernisation du corpus et à l’amélioration continue de l’enseignement – de faire bouger les représentations des locuteurs.

### 3. Quelques pistes pour aller plus loin

Dans la section 1, afin d’examiner les différents aspects de la situation, et en suivant les traces déposées par Chervel (2008), sur les travaux duquel nous nous sommes largement appuyés, nous avons tenté d’aller voir si l’histoire pouvait nous montrer le chemin. Et nous dirions à présent que c’est bien le cas. En effet, elle permet d’abord de comprendre d’où viennent certaines difficultés orthographiques et comment l’orthographe du français s’est (très) progressivement mise en place en tentant d’entrer dans les habits légués par le latin, en empruntant parfois au grec, en inventant quelques nouveaux signes, en innovant jusque vers la moitié du 19<sup>e</sup> siècle. Le « plurisystème » qui en est alors résulté, fruit de multiples ajustements, de multiples réformes parfois d’importance considérable, a dès lors pu sembler acceptable pour la lecture. Cependant, comme nous l’avons vu au début de la section 2, nous sommes là au moment où l’école

<sup>18</sup> Cela dit, loin de nous l’idée d’exclure totalement de tels exercices. Il s’agit avant de diversifier et enrichir les manières d’aborder l’enseignement de l’orthographe.

<sup>19</sup> Une telle démarche s’inscrit parfaitement dans le PER : elle permet en effet de développer les capacités d’expression dans un genre – le débat – qui figure dans les programmes. D’autres genres textuels peuvent d’ailleurs donner lieu à des activités sur ces thématiques : l’interview, le compte rendu d’article, l’exposé oral, etc.

publique se met véritablement en place et où il est décidé que les futur·e·s citoyen·e·s ne doivent plus seulement être capables de lire mais qu'elles et ils devront également savoir écrire. Et là le système se fige, l'orthographe est érigée en symbole de la réussite de l'éducation, enseignée par des instituteurs qui deviennent de véritables gardiens du temple. L'orthographe n'évolue plus, les quelques propositions de réforme que des esprits iconoclastes osent avancer échouent toutes – jusqu'à celles de 1990 en tout cas. Pourtant, la société, elle, n'arrête pas d'évoluer, et l'école de concert : de nouvelles disciplines, de nouvelles démarches pédagogiques sont introduites, l'orthographe comme discipline n'occupe plus la place dominante qui était la sienne, certaines normes sont remises en question.

Dans ce cadre, on peut se demander maintenant si les rectifications de 1990 constituent une voie possible en vue d'une amélioration de la maîtrise\* orthographique des francophones. Selon nous, cette voie est pertinente mais pas suffisante pour arriver à des résultats significatifs.

- D'une part, les propositions de 1990 restent fort modestes, vraisemblablement trop modestes pour avoir un effet significatif sur la simplification du système. Leur apport essentiel, peut-être, aura été de relancer le débat, de rappeler les problèmes soulevés par l'orthographe pour de nombreux scribes et le fait que la langue et son orthographe ne sont pas immuables.
- D'autre part, ce débat doit compter avec les réactions des francophones – de toute·s les francophones – et, quand bien même leur attitude envers les rectifications semble évoluer plutôt favorablement (cf. ci-dessus et Matthey, ici-même), les résistances, notamment de certains corps de métier, restent fortes envers certaines des modifications proposées.

Il importe cependant de ne pas reporter ce débat, en Suisse romande notamment, car la question de l'orthographe y est particulièrement d'actualité, au moment où de nouveaux moyens d'enseignement romands du français sont en cours d'élaboration. Les instances éducatives de la Suisse francophone auront en effet, prochainement, à décider quelle place sera donnée aux rectifications orthographiques de 1990 – que ce soit au niveau de la manière de rédiger ces moyens ou au niveau du choix de ce qui sera enseigné. Des débats doivent avoir lieu, au sein des organes de la CIIP, afin que soient prises les décisions qui conviendront le mieux pour les élèves et pour les enseignant·e·s.

Idéalement, toutefois, c'est de manière concertée entre les différents pays francophones que de telles discussions devraient avoir lieu et que des décisions devraient être prises. Il n'est pas exclu que l'on arrive un jour à cette solution, à l'instar des pays et régions germanophones pour la réforme de l'orthographe de l'allemand. Cela, certes, ne supprimerait pas certaines réactions négatives, mais ça aurait le double avantage de donner plus de poids, de légitimité, aux décisions prises et d'octroyer la gestion de la langue française à l'ensemble des francophones.

Du côté de la francophonie dans son ensemble, on peut d'ailleurs observer, au-delà des recommandations de 1990, diverses initiatives qui proposent des adaptations plus substantielles des normes graphiques.<sup>20</sup>

L'une de ces propositions de réforme concerne les consonnes doubles (Chervel, 2008 ; Gruaz, 2018), et vise à les supprimer partout où elles ne sont pas nécessaires, afin de fonder leur emploi sur une véritable logique systématique et non pas sur un apprentissage par cœur de cas particuliers. Suite à une telle réforme, les doubles consonnes ne resteraient ainsi que là où elles sont utiles pour refléter la prononciation (par exemple dans *ennui* où le premier *n* marque la voyelle nasale, cf. *supra*) et seraient remplacées par une consonne simple ailleurs (*une patronne, nourir*, etc.). Le gain pour l'apprentissage serait assez considérable, on peut l'imaginer, alors que ces nouvelles graphies ne contreviendraient en rien aux principes fondamentaux de l'orthographe française.

Gruaz (2018) examine deux autres propositions de réformes du même genre :

---

<sup>20</sup> Parmi ces propositions, certaines remontent même au 19<sup>e</sup> siècle et auraient pu s'inscrire dans la série des grandes réformes des deux siècles précédents, mais elles n'ont jamais été mises en œuvre. Depuis, elles ont pu être soumises à l'étude de la linguistique moderne et leur version actuelle repose désormais sur de solides bases scientifiques pouvant en montrer la pertinence et la faisabilité, notamment pour celles que nous évoquons ici. Gruaz (2018, p. 18 et pp. 33-34) décrit les conditions d'efficacité et d'appropriété d'une réforme ; il affirme notamment que, pour être efficace, elle ne doit porter que sur peu de points, mais en proposant une réelle simplification (ou régularisation) d'un point qui était réellement difficile pour les usagers et usagers de la langue.

- le remplacement du –x final par un –s dans certaines conditions (exemples : *cheveux, agneaus, cail-lous*, etc.) ;
- la simplification des graphies venant de lettres grecques, ou similaires (exemples : *farmacie, artrite*, etc.).

Une fois encore, l'étude montre la pertinence de ces changements pour une régularisation du système graphique français – régularisation qui tendrait d'ailleurs à nous rapprocher d'autres langues qui ont déjà pris ces options (cf. Chervel, 2008, p. 76) :

- doubles consonnes : angl. *nourish, personal* ; esp. *apelar* ;
- lettres grecques : it. et esp. *farmacia*, roumain *farmacie* ; it. *ritmo*, esp et port. *ritmo*, roumain *ritm* ; etc.

Un autre enjeu majeur dans la perspective d'une éventuelle réforme concerne l'accord du participe passé avec *avoir*. Plusieurs analyses ont été réalisées par des linguistes (Béguelin, 2002 ; Legros, 2003 ; Violi, 2006 ; Wilmet, 2009 ; Gruaz, 2012 ; Legros & Moreau, 2012, pp. 33 et sq.) qui, toutes, montrent, par exemple, (1) à quel point la mise en œuvre des règles compliquées qui président aux différents cas de figure est défaillante chez un grand nombre de scripteurs (et pas des moindres...), et (2) que certains des « écarts » observés passent largement inaperçus. Des propositions diverses, plus ou moins radicales, ont été formulées, mais sans rencontrer un grand écho.

Cela montre selon nous que, malgré les arguments, il s'avère très difficile d'engager un débat serein, de faire accepter l'idée même d'un changement possible. Et cela suggère en même temps que c'est peut-être sur un autre plan que la réflexion devrait porter : sur les représentations que les francophones ont de leur langue, de ses variétés (sociales, diachroniques, géographiques, etc.), de la variation et du langage en général. Des études à ce propos mettent en évidence certaines idées reçues (voir par exemple Yaguello, 1988) qui sous-tendent ces représentations : confusion entre variation et erreur, entre oral et écrit et, pour ce qui nous concerne plus directement, entre langue et orthographe.

Sur un autre plan et par d'autres moyens, aussi. Deux professeurs belges, Arnaud Hoedt et Jérôme Piron, semblent l'avoir bien compris, qui proposent un spectacle, *La convivialité* (<https://www.laconvivialite.com>), à la fois drôle et suggestif, donnant beaucoup d'informations – notamment sur les nombreux dysfonctionnements de l'orthographe du français – et soulevant de nombreuses questions (im)pertinentes mais toujours dans un climat convivial, qui n'assène rien mais donne à réfléchir.

La pièce rencontre un grand succès dans plusieurs régions de la francophonie. L'ouvrage au titre évocateur mentionné dans notre introduction (cf. p. 2), *La faute de l'orthographe*, en a résulté, ainsi qu'une tribune de *Libération* en septembre 2018 qui a fait grand bruit dans les médias. Comme le dit le linguiste Philippe Blanchet, dans une sorte d'autocritique figurant en introduction à l'ouvrage,

c'est autrement qu'il faut donner à voir ces connaissances [à propos de l'orthographe, de son fonctionnement...], les mettre en lumière face aux croyances, provoquer la réflexion. Avec des mots simples, de l'humour, des exemples concrets et précis, des jeux, des expérimentations, des pas de côté, de la participation, de l'imagination. Doucement, efficacement, plaisamment. C'est par le théâtre que Jérôme, Arnaud et leur équipe ont réussi. (Hoedt et al., 2017, p. 7)

Engager une réflexion autour des représentations constitue ainsi une troisième voie, complémentaire. Elle présente l'intérêt de permettre d'aborder l'orthographe en élargissant la perspective et en reliant les questions qu'elle soulève – certes d'abord cruciales pour l'école – à d'autres, sociologiques, philosophiques : quelles fonctions l'orthographe remplit-elle dans nos sociétés, en francophonie notamment ? Quelles en sont les effets sociaux ? Quelles normes graphiques promouvoir, à l'ère du numérique, et quelles normes enseigner ? Et, finalement, quelle *légitimité* des interventions sur la langue (Klinkenberg, 2001, 2015) ? À ce propos, on a pu lire en accompagnement des rectifications de 1990 que « l'usage » déciderait de leur sort. S'agissant ici de normes écrites, il nous semble pourtant difficile de s'en remettre simplement à l'usage. En effet, les usagères et les usagers ne disposent pas d'une réelle marge de liberté dans la mesure où l'orthographe est très fortement contrainte. Assimilée au moment de l'apprentissage scolaire, elle est si prescriptive que le moindre écart est rapidement sanctionné et les locuteurs et locutrices qui se sont appropriés toutes ses règles et exceptions ont bien souvent développé en même temps des représentations

fortement normées. Dans le cas des rectifications, on ne pourra donc parler de « choix » de « l'usage » que si ces rectifications sont aussi enseignées au moment où l'on apprend à écrire : c'est seulement dans ce cas que l'on pourra réellement « choisir » quelle variante on préfère entre la traditionnelle et la rectifiée.

Les linguistes, les didacticien·e·s et autres « spécialistes » de la langue ne sont certes pas légitimé·e·s à imposer quelque réforme que ce soit, mais ces « spécialistes » sont assurément bien informé·e·s – à la fois du fonctionnement de la langue, de son histoire et des difficultés rencontrées par les scripteurs – et, par conséquent, bien placé·e·s pour participer de manière active à la réflexion et au débat, pour en définir les enjeux et pour rappeler le cadre dans lequel ces réflexions s'inscrivent.

C'est ce que nous avons tenté de faire dans notre contribution à ce numéro.

## Conclusion

En introduction, face aux difficultés objectives de l'orthographe du français et, à fortiori\*, à celles rencontrées par les scripteurs, jeunes et moins jeunes, « expert·e·s » ou apprenant·e·s, nous nous demandions ce qu'il serait possible de faire – avant tout dans le cadre scolaire – pour améliorer la situation.

Après un rappel historique sur l'évolution de l'orthographe du français, nous avons distingué trois pistes de réflexion et d'action : améliorer l'enseignement, moderniser le corps de la langue et interroger les représentations. Ces trois pistes, que nous avons développées dans les sections 2 et 3, nous paraissent complémentaires : aucune n'est suffisante à elle seule.

Pour clore ce parcours, nous soumettons à la réflexion des lecteurs et lectrices ces dernières citations, qui nous semblent particulièrement bien montrer la relativité et la contingence des jugements portés sur l'orthographe et sur les changements qui peuvent parfois lui être apportés.

« Personnellement, comme la langue française n'est pas seulement mon gagne-pain (avec un trait d'union), mais aussi ma maison, la suppression de l'accent circonflexe sur *abîme* m'a causé un véritable traumatisme. (...) "Qu'ai-je vu ? Écrivait le regretté Jules Michelet. Le néant qui prend possession du monde et le monde qui s'en va flottant et qui fait signe... à l'avenir ? A la voile du salut ? Non, mais à l'abîme, au vide." Essayez de lire cette phrase sans l'accent circonflexe sur le *i* de "abîme". Vous avez l'impression qu'au lieu de s'engloutir dans le néant le monde tombe dans le douzième trou d'un parcours de golf." (Philippe Meyer, *Ce n'est pas pour me vanter...*, Éditions du Seuil, 1991, p. 231)

« Abîme sans circonflexe, cela devient un petit trou... » (Hector Bianciotti, émission *Apostrophes*)

« Je regrette l'Y de l'ancienne orthographe du mot *abîme*. Car Y était du nombre de ces lettres qui ont un double avantage : indiquer l'étymologie et faire peindre la chose par le mot : *ABYME*. » (Victor Hugo, *Faits et croyances* ; cité dans G. Saillen, *La politesse de la langue*, *L'Éducateur* 10, 2011, p. 64)

Les deux premières citations reflètent tout à fait certains des débats qui ont marqué les propositions de 1990 et certaines des réactions d'opposition qu'elles ont suscitées, mais la troisième montre bien que nos représentations peuvent varier, sont liées à une époque et à des habitudes, et ne touchent en aucun cas une « réalité » qui serait *immuable* ou *essentielle* : au 19<sup>e</sup> siècle, et pour le même mot, Victor Hugo critiquait le *î* qui plait\* tant actuellement, et regrettait l'y des temps passés...

## Références bibliographiques

- Allal, L., Béatrix Köhler, D., Saada-Robert, M., Rieben, L., Rouiller, Y. & Wegmüller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions universitaires.
- Béguelin, M.-J. (2002). Faut-il simplifier les règles d'accord du participe passé ? *TRANEL*, 37, 137-189.
- Béguelin, M.-J. (2012a). La variation graphique dans le corpus suisse de SMS en français. In S. Caddéo, M.-N. Roubaud, M. Rouquier & F. Sabio (Éd.), *Penser les langues avec Claire Blanche-Benveniste* (pp. 47-63). Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.
- Béguelin, M.-J. (2012b). L'évolution de la langue à travers les SMS (textos) : étude de corpus en milieu plurilingue. In X. North (Éd.), *Les évolutions du français contemporain : pratiques linguistiques et politiques francophones*, Lyon, les 18 et 19 octobre 2011 (pp. 163-177). Genouilleux : La Passe du Vent.
- Béatrix Köhler, D. (1991). *Dis-moi comment tu orthographies, je te dirai qui tu es : analyse des performances orthographiques des élèves de 5e et 6e*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques (CVRP).
- Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? *Pratiques*, 149/150, 207-226.
- Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Catach, N. (2007). *L'orthographe française* (nouvelle éd.). Paris : Armand Colin.
- Catach, N. (Éd.). (1995). *Dictionnaire historique de l'orthographe française* (Trésors du français). Paris : Larousse.
- Chervel, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école : et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris : Retz.
- Chervel, A. & Manesse, D. (1989). *La dictée, les Français et l'orthographe, 1873-1987*. Paris : Calmann-Lévy : INRP.
- Chiss, J.-L. & David, J. (Éd.). (2011). Orthographe : état des recherches et approches didactiques. *Le français aujourd'hui*, 5, 215-220. Consulté le 2 septembre 2019 dans <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-5-page-215.htm>
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école/collège*. Paris : Delagrave.
- Cogis, D. & Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 9, 89-98.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2002). *Rectifications de l'orthographe du français*. Neuchâtel : CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande : orientations*. Neuchâtel : CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP.
- Contant, C. (2016). Réforme ou rectification de l'orthographe ? : le point sur la question. *The Conversation*, 21 février 2016. Consulté le 7 mai 2019 dans <https://theconversation.com/reforme-ou-rectification-de-lorthographe-le-point-sur-la-question-54705>
- De Pietro, J.-F. (2011). Quand parler une autre langue aide à écrire en français. *L'Éducateur*, 1, 28-31.
- Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (2016). L'orthographe : des systèmes aux usages. *Pratiques*, 169-170. Consulté le 19 avril 2019 dans <http://journals.openedition.org/pratiques/2984>
- Fédération internationale des professeurs de français (FIPF). (2016). *Résolutions du Congrès mondial 2016*. Consulté le 2 septembre 2019 dans <http://fipf.org/projets/resolutions>
- Fisher, C. & Nadeau, M. (2012). La phrase dictée du jour et la « grammaire nouvelle » : pour des progrès en orthographe grammaticale. *La Lettre de l'AI RDF*, 52, 31-35.
- Groupe RO. (2012a). Réforme de l'orthographe française : craintes, attentes et réactions des citoyens. *Glottopol*, 19. Consulté le 7 novembre 2012 dans [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero\\_19.html](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_19.html)
- Groupe RO. (2012b). Quelles réformes de l'orthographe ? : réactions d'enseignants à différentes hypothèses de réformes orthographiques. *Glottopol*, 19, 69-98. Accessible en ligne sur le lien ci-dessus.
- Gruaz, C. (Éd.). (2012). *L'accord du participe passé* (Études pour une rationalisation de l'orthographe française d'aujourd'hui). Limoges : Lambert-Lucas.



- Gruaz, C. (Éd.). (2018). *Dictionnaire de l'orthographe rationalisée du français : "Cessons de considérer comme faute ce qui est logique" : les consonnes doubles, le "x" final, les lettres grecques et similaires* (Études pour une rationalisation de l'orthographe française d'aujourd'hui). Limoges : Lambert-Lucas.
- Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique : une cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères*, 20, 127-142.
- Hoedt, A., Matagne, K. & Piron, J. (2017). *La faute de l'orthographe : la convivialité*. Paris : Textuel.
- Honvault, R. (Ed.) (1999). *L'ortografe ? C'est pas ma faute ! Panoramiques*, 42, 184 p.
- Isidore-Prigent, J. (2002). Apprendre l'orthographe en argumentant dans le cadre des ateliers de négociation graphique. In G. Haas (Éd.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée* (pp. 62-68). Dijon : CRDP de Bourgogne.
- Jaffré, J.-P. (2005). L'orthographe du français, une exception ? *Le français aujourd'hui*, 148, 23-31. Consulté le 2 septembre 2019 dans <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-1-page-23.htm>
- Klinkenberg, J.-M. (2001). *La langue et le citoyen : pour une autre politique de la langue française* (La politique éclatée). Paris : Presses universitaires de France.
- Klinkenberg, J.-M. (2015). *La langue dans la cité : vivre et penser l'équité culturelle*. Bruxelles : Les impressions nouvelles.
- Legros, G. (2003). Pour une rationalisation de l'accord du participe passé. *Enjeux*, 58, 117-140.
- Legros, G. & Moreau, M.-L. (2012). *Orthographe : qui a peur de la réforme ?* Bruxelles : Service de la langue française.
- Luyat, P. & Brissaud, C. (2006). *Progresser en orthographe, dictées codées*. Grenoble : Scérén/CRDP de Grenoble.
- Manesse, D. & Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Paris : ESF.
- Nadeau, M. & Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la "dictée o faute" et la "phrase dictée du jour", et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte* (Rapport de recherche FQRSC). Québec : Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). Consulté le 2 septembre 2019 dans [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT\\_NadeauM\\_rapport+2014\\_Dict%C3%A9e+impact+orthographique.pdf/f2307696-6f26-4eao-965f-433a9fbe0a54](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT_NadeauM_rapport+2014_Dict%C3%A9e+impact+orthographique.pdf/f2307696-6f26-4eao-965f-433a9fbe0a54)
- Perregaux, C., de Pietro, J.-F., De Goumoëns, C. & Jeannot, D. (Éd.) (2003). *EOLE : Éducation et Ouvertures aux langues à l'école*. Neuchâtel : CIIP, 2 volumes.
- Seymour, P.H.K., Aro, M. & Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Violi, N. (2006). *Enquête sur les accords du participe passé auprès d'un public de collégiens suisses (Collège Gambach de Fribourg, février 2006)*. Neuchâtel : CIIP, Délégation à la langue française (DLF). Consulté le 2 septembre 2019 dans <https://www.dlf-suisse.ch/Domaines-dactivite/Orthographe/Les-rectifications-de-1990/Enquete-DLF>.
- Wilkinson, K. & Nadeau, M. (2010). La dictée o faute : une dictée pour apprendre. *Québec français*, 156, 71-73.
- Wilmet, M. (2009). L'accord du participe passé : projet de réforme. In A. Dister, C. Gruaz, G. Legros, M. Lenoble-Pinson, M.-L. Moreau, C. Petit, D. Van Raemdonck & M. Wilmet, *Penser l'orthographe de demain* (pp. 8-34). Paris : Conseil international de la langue française.
- Yaguello, M. (1988). *Catalogue des idées reçues sur la langue* (Points. Point-virgule 61). Paris : Seuil.

## Auteur·e·s

**Virginie Conti** est collaboratrice scientifique à la Délégation à la langue française (DLF) de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) et travaille aussi ponctuellement pour l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp), à Neuchâtel. Dans ce cadre, elle s'intéresse à diverses questions relatives à l'orthographe du français, à l'écriture inclusive, à la diversité linguistique et aux politiques linguistiques, ainsi qu'à la didactique du français et à l'enseignement du FLE. Côté académique, ses intérêts vont principalement vers la syntaxe et la pragmatique du français parlé contemporain ; elle a soutenu une thèse de doctorat en linguistique française en 2017 à l'Université de Neuchâtel.

**Jean-François de Pietro** est collaborateur scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp, Neuchâtel), en particulier pour la didactique du français et du plurilinguisme. Linguiste et ethnologue de formation, ses principales recherches portent sur l'enseignement et l'apprentissage du français, sur la terminologie grammaticale, sur les représentations langagières des élèves, sur l'analyse sociolinguistique des situations plurilingues et sur les démarches d'éveil aux langues.

Il a été président de l'Association suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA, 1997-2005), vice-président de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF, 2010-2019), membre de la Délégation à la langue française (DLF), etc. Il est également membre du comité éditorial de la revue *Babylonia* et expert pour diverses revues. Page personnelle : <https://www.irdp.ch/institut/jean-francois-pietro-1616.html>

Cet article a été publié dans le numéro 3/2019 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)

# Annexe 1

## Deux extraits d'activités illustrant des manières différentes d'aborder l'orthographe

### 1. D'une phrase dictée à une réflexion sur les mots composés (élèves des degrés 10-11 ou lycée)

#### Consigne

Dicter la phrase suivante aux élèves :

*Alors qu'ils observaient tranquillement les gratte-ciels, au loin, tous les amuse-gueules de l'apéritif avaient été mangés par des pique-assiettes entrés discrètement...*

Les faire débattre en groupes puis lancer une discussion en groupe-classe à propos des diverses solutions proposées par les groupes en leur demandant d'explicitier les choix graphiques effectués.

En conclusion, relier la solution retenue aux propositions de rectifications et présenter de manière plus globale la question, compliquée, de l'accord des noms composés.

#### Commentaire

L'idée forte de la démarche est d'amener les élèves à expliciter leurs raisonnements graphiques et de faire émerger ainsi leurs conceptions orthographiques et les modifier si nécessaire. Généralement, ce dispositif est mis en œuvre en s'appuyant sur les productions des élèves et les erreurs récurrentes, significatives, qu'on y observe. Ici, pour les besoins de l'article, nous proposons une phrase inventée qui permet d'initier une véritable réflexion sur les rectifications de 1990.

Cette phrase soulève en effet la question du pluriel des mots composés : pourquoi un -s au pluriel de *gratte-ciel* alors qu'il n'y a qu'un ciel ? (L'édition de 1994 du dictionnaire *Le Robert* donne en premier la graphie sans -s au pluriel et en second celle avec -s.) Et au pluriel d'*amuse-gueule* ? (La même édition du *Robert* donne en premier la graphie avec -s et en second celle sans -s.) Et au pluriel de *pique-assiette* ? (Le *Robert* n'indique que la graphie avec -s...) Elle met en évidence la dimension purement formelle, et non sémantique, des marques de pluriel. Elle illustre ainsi l'une des propositions de rectifications de 1990, rectification qui visait à régulariser une zone lexicale dont le traitement, auparavant, variait considérablement d'un dictionnaire à l'autre. La règle proposée privilégie ainsi un traitement formel de ces mots en renonçant à prendre en compte leur sémantisme et en limitant au maximum les exceptions :

11. Les noms composés formés, avec trait d'union, d'un verbe et d'un nom, ou d'une préposition et d'un nom, s'alignent sur le singulier et le pluriel des mots simples, c'est-à-dire qu'ils prennent la marque du pluriel sur le second élément: un après-midi, des après-midis, un sèche-cheveu, des sèche-cheveux, un arrière-gout, des arrière-gouts, etc.

Exceptions:

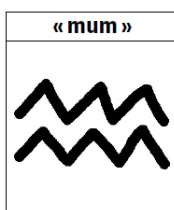
- a) les noms composés dont le deuxième terme commence par une majuscule (des prie-Dieu)
- b) les composés dont le deuxième terme contient un article (des trompe-l'oeil, des trompe-la mort).

## 2. Et si l'on réinventait l'écriture ? Des idéogrammes à notre alphabet... (élèves des degrés 7-8)

Les moyens d'enseignement « EOLE »<sup>21</sup> proposent une activité – *Alpha, Bêta et les autres* – dans laquelle les élèves « réinventent » le système d'écriture du français dans le but de comprendre comment il s'est constitué.

Rappel (extrait adapté d'EOLE, p. 221)

Notre alphabet trouve ses origines au bord de la Méditerranée, chez des commerçants et grands voyageurs connaissant les écritures des Sumériens et des Egyptiens : **les Phéniciens**. Ce sont eux qui, au fil du temps, ont eu l'idée géniale d'utiliser certains idéogrammes non plus pour représenter des idées, des mots, mais – un peu comme dans les rébus – pour *porter les sons de leur langue*, et en faire ainsi des phonogrammes. Par exemple, le mot « eau » se prononçant « mum » (reconstitution approximative !), le signe qui le représentait et qui évoquait des vagues en est venu, petit à petit, à être lu seulement comme le son /m/ et à entrer dans la composition d'un grand nombre d'autres mots contenant ce son :
















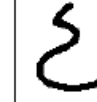










### Déroulement

Les élèves découvrent d'abord quelques idéogrammes sumériens afin de retracer le chemin qui a conduit de ces idéogrammes aux systèmes alphabétiques que nous connaissons aujourd'hui.

	Aleph (bœuf)	Beth (maison)	Ghimel (chameau)	Daleth (porte)	Hé (échelle)	Heth (barrière)	Iod (bras)	Caph (main)
<b>Idéogrammes</b>								
<i>Egypte</i>								
<i>Chypre</i>								
<b>Lettres phéniciennes</b>								
<b>Lettres latines</b>	<b>A</b> *	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b> *	<b>H</b>	<b>I-J</b>	<b>K</b>

<sup>21</sup> Perregaux, C., de Pietro, J.-F., De Goumoëns, C. & Jeannot, D. [Dir.] (2002). *EOLE : Education et Ouvertures aux langues à l'école*. Neuchâtel : CIIP, pp. 217-231. L'activité peut être consultée en ligne sur le site « EOLE » de l'IRD : [http://eole.irdp.ch/activites\\_eole/alpha\\_beta.pdf](http://eole.irdp.ch/activites_eole/alpha_beta.pdf)

	Lamed (crosse)	Mum (eau)	Nun (serpent)	Hgaïn (œil)	Pè (bouche)	Koph (singe)	Resch (tête)	Schin (dent)
<b>Idéogrammes</b>								
<i>Egypte</i>								
<i>Chypre</i>								
<b>Lettres phéniciennes</b>								
<b>Lettres latines</b>	<b>L</b>	<b>M</b>	<b>N</b>	<b>O</b> *	<b>P</b>	<b>Q</b>	<b>R</b>	<b>S</b>

Ensuite, afin de saisir concrètement ce processus, ils inventent à leur tour des idéogrammes pour des mots dont le premier phonème correspond à chacune des lettres de notre alphabet (par exemple pour le mot *arbre* dont le premier phonème correspond à notre lettre a) et ils attribuent au dessin qu'ils ont créé (en quelque sorte un idéogramme) la valeur non plus du mot représenté mais de son premier phonème (dans notre exemple : /a/). La classe « négocie » ensuite et choisit les « meilleurs » idéogrammes pour constituer le nouvel alphabet de la classe. Divers mots peuvent alors être transcrits dans ce nouveau système. Les élèves revivent ainsi l'invention extraordinaire de l'écriture alphabétique et prennent conscience en même temps de son caractère foncièrement conventionnel.

# Eine Orthographie im Dienste der Schülerinnen und Schüler

Virginie Conti und Jean-François de Pietro

## Abstract

Die französische Orthographie kann Lernschwierigkeiten verursachen und wirft daher viele didaktische, aber auch sprach- und bildungspolitische Fragen auf. In den letzten Jahren haben verschiedene Sprachgebiete ihre Orthographie reformiert, um sie der Entwicklung ihrer Sprache anzupassen und dadurch den Schülerinnen und Schülern das Erlernen zu erleichtern. Im französischsprachigen Raum wurden 1990 Empfehlungen formuliert, aber diese haben auch heute noch mit Widerständen zu kämpfen, und sie haben es in der Praxis und im Unterricht nach wie vor schwer.

Wir stellen einige Aspekte des grafischen Systems der französischen Sprache sowie die im Laufe seiner Geschichte vorgenommenen Anpassungen vor und befassen uns dann mit den verschiedenen Möglichkeiten, wie einige der Schreibschwierigkeiten verringert oder das Erlernen der Orthographie durch die Entwicklung neuer didaktischer Ansätze verbessert werden könnten.

## Schlüsselwörter

Französisch, Rechtschreibung, Reform, Korrekturen, Didaktik, Darstellungen

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2019 von leseforum.ch veröffentlicht.

# Verso un'ortografia al servizio degli studenti

Virginie Conti e Jean-François de Pietro

## Riassunto

L'ortografia del francese può causare difficoltà di apprendimento e solleva quindi molte questioni didattiche, ma anche di politica linguistica e educativa. Negli ultimi anni, diverse aree linguistiche hanno rivisto i loro codici ortografici per adattarli all'evoluzione della loro lingua, facilitandone così l'appropriazione da parte degli studenti. Nel mondo francofono, nel 1990 sono state formulate alcune raccomandazioni, che incontrano tuttavia ancora molte resistenze e lottano per entrare nell'uso e nell'insegnamento.

Dopo aver presentato alcuni aspetti del sistema grafico della lingua francese e le modifiche apportate nel corso della sua storia, esamineremo diversi modi possibili per ridurre alcune delle difficoltà incontrate dagli scrittori o per migliorare l'apprendimento dell'ortografia sviluppando nuovi approcci didattici.

## Parole chiave

francese, ortografia, riforma, correzioni, didattica, rappresentazioni

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2019 di [forumlettura.ch](http://forumlettura.ch)