

# Les rectifications orthographiques de 1990 : la crise de la trentaine ? L'orthographe en question(s)

Journées d'étude les jeudi 10 et vendredi 11 juin 2021, HEP Vaud et UNIL, événement en ligne

Le 6 décembre 1990, en France, paraissent au *Journal officiel* les dernières rectifications de l'orthographe. À cette occasion, Maurice Druon, secrétaire perpétuel de l'Académie française, évoquait une « nouvelle norme » que « les enseignants [...] auront à enseigner aux nouvelles générations d'élèves », même s'« il ne peut être évidemment demandé aux générations antérieures de désapprendre ce qu'elles ont appris » (Conseil supérieur de la langue française 1990, 3). Druon (1990, 4) concluait son allocution en précisant que « la langue étant chose vivante, il faudra recommencer le travail, dans trente ans, sinon même avant ».

Trente ans se sont écoulés. Les enfants scolarisés en primaire dans les années 1990 sont devenus adultes, et force est de constater que l'orthographe rectifiée leur est en grande partie restée étrangère. Aucune modification notable n'est par ailleurs perceptible dans la presse, la littérature, les publications académiques ou administratives. Les dictionnaires restent également timides à cet égard (Honvault-Ducrocq 2006). Et à chaque résurgence de toute question portant sur une modification de l'orthographe, la presse se fait l'écho de réactions hostiles aux changements, même si dans son analyse des débats autour des rectifications de 1990 dans les forums de grands quotidiens, Vicari (2016, 123) relève que « de nombreux scripteurs montrent [...] des attitudes plutôt favorables à l'adoption d'une réforme ».

Mais dans quel but réformer l'orthographe ? Pourquoi chercher à la simplifier, comme le préconisent par exemple les auteurs du *Dictionnaire de l'orthographe rationalisée du français* (Gruaz 2018) ? À priori, pour une raison évidente : « l'orthographe du français pose d'énormes problèmes à ceux qui l'apprennent comme à ceux qui s'en servent. Comparée à d'autres, et notamment à celles d'Europe occidentale, elle s'avère en effet particulièrement complexe » (Fayol & Jaffré 2014, 6). Mais à l'instar de toute convention sociale, l'orthographe puise inévitablement sa stabilité dans une forme d'inertie, que les polémiques à l'encontre de toute proposition de réforme contribuent en creux à mettre en évidence (Legros & Moreau 2012, 43-55). « La question de l'orthographe représente un véritable enjeu social », à fortiori dans une société fortement alphabétisée comme la nôtre, où « les difficultés orthographiques constituent [...] un obstacle à la satisfaction des attentes scolaires et vraisemblablement un frein à l'insertion professionnelle » (Mout & Brissaud 2013, 435). Mais quelles seraient donc les origines de cette complexité ?

Idéalement, on pourrait aspirer à un système orthographique biunivoque, où à chaque phonème correspondrait une lettre et une seule et réciproquement (Fayol & Jaffré 2014, 23 ; Gak 1976, 25), facilitant les processus de lecture, d'écriture et par conséquent leur apprentissage. Or, pour des raisons liées à son développement et son histoire, l'orthographe française actuelle comporte plus d'une centaine de graphèmes pour ne transcrire qu'une trentaine de phonèmes (Catach, Gruaz & Duprez 1995/2010, 35s). Aussi, n'est-il pas étonnant que, comme le relève Véronis (1988, 322), environ un mot français sur deux comporte une particularité orthographique le rendant difficile à écrire, à fortiori par les enfants lors de l'apprentissage (Brissaud, Cogis, Jaffré, Pellat & Fayol 2011). Les adultes sont eux aussi loin d'être épargnés par de telles difficultés (Blondel, Brissaud, Conseil, Jeantheau & Mortamet 2016).

Alors que, dans certains pays, les institutions ont entrepris de nombreuses simplifications de leur orthographe au cours de l'histoire (voir le cas de l'Espagne évoqué par Llamas Pombo 2012), la France, malgré quelques esprits réformateurs (Cerquiglini 2004), s'est montrée moins entreprenante à cet égard. Ainsi continuent d'apparaître certaines marques archaïsantes reflétant des états antérieurs de la langue parlée (Cazal & Parussa 2015). Par exemple, bien que le français parlé ait vu disparaître nombre de ses consonnes finales et de ses marques morphologiques (Jaffré 2006, 29), des vestiges orthographiques plus ou moins justifiés subsistent. Une forme verbale unique comme [kuʁ] peut ainsi s'écrire de cinq manières

différentes *cours, court, courent, coure, coures* selon la personne et le mode. La désinence [e] de [pase] exige le choix entre *passé, passée, passés, passées, passer, passez* (Brissaud, Chevrot & Lefrançois 2006). Bien qu'in audible dans l'énoncé [illavloæɔvɥatyɒ], le nombre doit impérativement être marqué à l'écrit, imposant là encore de choisir entre plusieurs possibilités *il lave, ils lavent, leur voiture, leurs voitures*, la marque graphique du pluriel variant de surcroît selon la catégorie grammaticale (-ent ou s). À ces difficultés de l'orthographe grammaticale (voir David & Dappe 2013) se greffent celles de l'orthographe lexicale (Pacton & Afonso-Jaco 2015) issues en grande partie de la complexité du rapport phonème-graphème (Fayol & Jaffré 2014, 23). Après des années de scolarisation, nombre de scripteurs montrent une maîtrise limitée de l'orthographe (Blondel *et al.* 2016). Et si depuis la démocratisation de l'informatique, les correcteurs automatiques peuvent en partie pallier certaines lacunes des scripteurs, la qualité de la correction reste tributaire des performances de ces outils (Laurent, Nègre & Patrick 2010). Alors, comment enseigner l'orthographe ?

Dans l'enseignement-apprentissage, depuis la rénovation de l'enseignement du français dans les années 1970, on a cessé d'appréhender l'orthographe comme une « science des ânes » permettant de distinguer les bons des mauvais élèves. Les didacticiens promeuvent désormais des démarches « qui favorisent la verbalisation, l'expression du doute, un traitement de l'écrit en termes de résolution de problèmes et une situation d'apprentissage qui donne lieu à l'interaction entre pairs » (Nadeau & Fisher 2014, 3). Les dispositifs didactiques renouvèlent l'utilisation de la dictée (Brissaud *et al.* 2011) et font largement recours au raisonnement métagraphique (Viriot-Goedel & Brissaud 2019). Or, ces propositions novatrices tardent à se diffuser sur le terrain, elles sont même souvent ignorées ; en témoigne la persistance d'un enseignement traditionnel (Brissaud 2011), « largement réduit à des pratiques répétitives, confiné dans des manuels peu adaptés et inscrit dans une logique applicationniste guère efficiente » (David 2006, 170). Cet enseignement recourt à des exercices de mémorisation (les pluriels des « mots en -ou », « en -al », par exemple) et d'application de règles (l'accord du participe passé, l'écriture des grands nombres, etc.), ce qui peut engendrer une perte de sens et d'intérêt chez les élèves. L'orthographe est enseignée au moyen de tâches réduites qui demandent à l'élève de compléter une partie de mot, une phrase ou un texte à trous, de relier des mots ou de les accorder, de conjuguer un verbe (Petrucci 2019). Ces tâches se font par le biais d'activités décrochées de toute situation de communication, elles ne favorisent pas l'autonomisation des procédures ou la mobilisation des connaissances acquises en situation de production textuelle (Fayol & Largy 1992). L'enseignement traditionnel a montré ses limites : plusieurs études relèvent une baisse du niveau d'orthographe des élèves (Andreu & Steinmetz 1996 ; Dejonghe, Levasseur, Malinaud, Peretti, Pétrone, Pons & Thélot 1996 ; Manesse & Cogis 2007). Dès lors, comment faire pour que les propositions didactiques pénètrent dans les pratiques courantes ? Comment changer ces pratiques ? Quels dispositifs envisager dans la formation des maîtres ?

En définitive, quel que soit le point de vue adopté, celui de l'apprenant, de l'enseignant, du scripteur ordinaire ou expérimenté, du linguiste, du didacticien ou encore de l'informaticien, un constat s'impose : la maîtrise de l'orthographe et la compréhension de son fonctionnement soulèvent de redoutables défis. Aussi, pour jeter un éclairage multiple sur l'origine de cette complexité et les problèmes qu'elle engendre, nous aimerions profiter des trente ans des rectifications de 1990 pour réunir des experts de domaines différents et interroger la problématique de l'orthographe française sous plusieurs angles :

- Quelles sont les descriptions linguistiques de l'orthographe en synchronie et en diachronie ?
- Quels sont les processus cognitifs à l'œuvre durant la compréhension et la production de l'écrit ?
- Quels problèmes rencontrent les enfants lors de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ?
- Quelles sont les erreurs les plus fréquentes et les stratégies pédagogiques proposées pour y remédier ?
- Comment expliquer les résultats mitigés des scripteurs en dépit des efforts consacrés à l'enseignement-apprentissage de l'orthographe tout au long de la scolarité ?

- Comment l'orthographe est-elle enseignée ?
- Quelles sont les innovations pédagogiques de ces dernières années ?
- Les rectifications orthographiques de 1990 simplifieraient-elles l'enseignement-apprentissage de l'orthographe ?
- Sont-elles appliquées dans l'enseignement ? Et ailleurs dans la société ?
- Les dictionnaires ou les correcteurs orthographiques les intègrent-ils ?
- Comment l'informatique procède-t-elle pour développer les correcteurs ou les transcritsurs automatiques ?

Autant de questions auxquelles nous voudrions tenter d'offrir des éléments de réponse durant ces deux journées d'étude. Fruit d'une réflexion commune entre la Haute École pédagogique de Lausanne, l'Université de Lausanne et l'Association internationale de Didactique du français (AIRDF), ces journées auront donc pour ambition d'aborder « l'objet » orthographe selon plusieurs perspectives.

## Bibliographie

- ANDREU, SANDRA & STEINMETZ, CLAIRE (1996), Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et d'aujourd'hui, *Note d'information 28*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Paris, ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1-4.
- BLONDEL, CAROLE ; BRISSAUD, CATHERINE ; CONSEIL, JEANNE ; JEANTHEAU, JEAN-PIERRE & MORTAMET, CLARA (2016), Les difficultés des adultes face à l'écrit: l'apport de l'épreuve de production écrite de l'enquête Information et vie quotidienne, *Économie et Statistique 490*, 37-60.
- BRISSAUD, CATHERINE ; CHEVROT, JEAN-PIERRE & LEFRANÇOIS, PASCALE (2006), Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français, *Langue française 151*, 74-93.
- BRISSAUD, CATHERINE (2011), Didactique de l'orthographe: avancées ou piétinements?, *Pratiques 149/150*, 207-226.
- BRISSAUD, CATHERINE ; COGIS, DANIELLE ; JAFFRÉ, JEAN-PIERRE ; PELLAT, JEAN-CHRISTOPHE & FAYOL, MICHEL (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Enseigner à l'école primaire, Paris, Hatier, 319 p.
- CATACH, NINA ; GRUAZ, CLAUDE & DUPREZ, DANIEL (1995/2010), *L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, Paris, Nathan, 328 p.
- CAZAL, YVONNE & PARUSSA, GABRIELLA (2015), *Introduction à l'histoire de l'orthographe*, Paris, Armand Colin, 214 p.
- CERQUIGLINI, BERNARD (2004), *La genèse de l'orthographe française (XII<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup> siècles)*, Unichamp-Essentiel, 15, Paris, Honoré Champion, 180 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE LA LANGUE FRANÇAISE (1990), Les Rectifications de l'orthographe, *Journal officiel 100 – 6 décembre*, Paris, Direction des journaux officiels, 2-18.
- DAVID, JACQUES (2006), L'orthographe du français et son apprentissage, historique et perspectives, in *L'orthographe en questions*, HONVAULT-DUCROCCQ, RENÉE (Éd.), Mont-Saint-Aignan, Publications des universités de Rouen et du Havre, 169-190.
- DAVID, JACQUES & DAPPE, LAURE (2013), Comment des élèves de début de primaire approchent-ils la morphographie du français?, *Repères 47*, 109-130.
- DEJONGHE, VALÉRIE ; LEVASSEUR, JACQUELINE ; MALINAUD, BERNARD ; PERETTI, CLAUDINE ; PÉTRONE, JEAN-CHRISTOPHE ; PONS, CORINNE & THÉLOT, CLAUDE (1996), Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et d'aujourd'hui. Comparaison à partir des épreuves du Certificat d'Études primaires, *Les Dossiers d'éducation et formations 62*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Paris, ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1-47.
- FAYOL, MICHEL & LARGY, PIERRE (1992), Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale, *Langue française 95*, 80-98.
- FAYOL, MICHEL & JAFFRÉ, JEAN-PIERRE (2014), *L'orthographe, Que sais-je?*, Paris, Presses Universitaires de France, 127 p.
- GAK, VLADIMIR G. (1976), *L'orthographe du français. Essai de description théorique et pratique*, Paris, SELAF, 318 p.
- GRUAZ, CLAUDE (Ed) (2018), *Dictionnaire de l'orthographe rationalisée du français*, Limoges, Lambert-Lucas, 523 p.
- HONVAULT-DUCROCCQ, RENÉE (2006), Les Rectifications de l'orthographe et la situation dans les dictionnaires, in *L'orthographe en questions*, HONVAULT-DUCROCCQ, RENÉE (Éd.), Mont-Saint-Aignan, Publications des universités de Rouen et du Havre, 225-245.
- JAFFRÉ, JEAN-PIERRE (2006), Pourquoi distinguer les homophones?, *Langue française 151*, 25-40.
- LAURENT, DOMINIQUE ; NÈGRE, SOPHIE & PATRICK, SÉGUÉLA. (2010), *La correction orthographique en 2010*, Synapse Développement, 1-10 p.
- LEGROS, GEORGES & MOREAU, MARIE-LOUISE (2012), *Orthographe: qui a peur de la réforme?*, Bruxelles, Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 66 p.
- LLAMAS POMBO, ELENA (2012), Variation and standardization in the history of Spanish spelling, in *Orthographies in early modern Europe*, BADDELEY, SUSAN & VOESTE, ANJA (Eds), Berlin, De Gruyter Mouton, 15-62.
- MANESSE, DANIELLE & COGIS, DANIELLE (2007), *Orthographe : à qui la faute?*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditions, 250 p.
- MOUT, TIPHAINE & BRISSAUD, CATHERINE (2013), Acquisition de la morphographie flexionnelle du français: Retard de jeunes adultes en formation professionnelle, *Journal of French Language Studies 23*, 435-449.

- NADEAU, MARIE & FISHER, CAROLE (2014), *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*, Université du Québec à Montréal, 114 p., <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire?id=w9hm3gk81425325899046>, [20/06/2020].
- PACTON, SÉBASTIEN & AFONSO-JACO, AMANDINE (2015), Comment les enfants apprennent-ils l'orthographe des mots?, *Revue française de linguistique appliquée XX-2*, 51-61.
- PETRUCCI, SOLENN (2019), Pratiques de l'orthographe chez quatre enseignantes genevoises: des traces aux discours, *Repères 60*, 221-239.
- VÉRONIS, JEAN (1988), From Sound to Spelling in French: Simulation on a Computer, *Cahiers de Psychologie cognitive 8-4*, 315-334.
- VICARI, STEFANO (2016), La réforme de l'orthographe dans les forums de discussion des articles du *Monde*, du *Figaro* et de *Libération* en ligne: que nous disent les non-linguistes?, *Circula. Revue d'idéologies linguistiques 4*, 106-125.
- VIRIOT-GOELDEL, CAROLINE & BRISSAUD, CATHERINE (2019), Enseigner et apprendre l'orthographe aujourd'hui, *Repères 60*, 15-22.