



HAL
open science

Orthographe du français : demande sociale et aménagement linguistique

Samuel Vernet

► **To cite this version:**

Samuel Vernet. Orthographe du français : demande sociale et aménagement linguistique. Linguistique. 2011. dumas-00607948

HAL Id: dumas-00607948

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00607948>

Submitted on 11 Jul 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Orthographe du français

Demande sociale et aménagement linguistique

Samuel VERNET

UFR Sciences du langage

Mémoire de master 1 recherche, mention Sciences du langage

Parcours sociolinguistique et acquisition du langage

Sous la direction de Marinette MATTHEY

Année universitaire 2010-2011

Termes clés : réforme de l'orthographe, aménagement linguistique, représentations, demande sociale, idéologie politique.

Résumé

Dans ce mémoire, nous nous penchons sur la question de l'aménagement de l'orthographe du français et nous proposons de déterminer sous quelles conditions une réforme orthographique peut s'implanter efficacement.

Pour y parvenir, il faut comprendre l'état de la demande sociale dans ce domaine. A cette fin, nous voulons mettre en évidence l'ancrage de l'orthographe dans notre société. Après une courte mise en perspective historique, nous sommes amenés à analyser les représentations et les pratiques des scripteurs, expliquer les enjeux sociaux et dégager les intérêts politiques de la norme. Nous voulons montrer comment fonctionne le système idéologique de l'orthographe. Puis nous cherchons à mettre en évidence les grandes problématiques pragmatiques et éthiques soulevées par l'aménagement linguistique démocratique, afin de déterminer les meilleures conditions d'application d'une réforme de l'orthographe.

Key words: spelling reform, language planning, language attitudes, social demand, political ideology.

Abstract

In this thesis, we address the issue of language planning of the French spelling. We propose to determine under what conditions a spelling reform can be implemented effectively.

To achieve this, we have to understand the state of social demand in this area. To this end, we want to highlight the anchoring of spelling in our society. After a short historical perspective, we are brought to analyze language attitudes and practices of writers, explain social issues and identify the political interests of the norm. We want to show how the ideological system of French spelling works. Then we seek to highlight the major pragmatic and ethical issues raised by democratic language planning, to determine the best conditions for the application of a spelling reform.

SOMMAIRE

Introduction	2
Chapitre 1 : quelques jalons historiques	5
1.1. Vers la fixation.....	5
1.2. Vers la sanctuarisation	10
Eléments de conclusion.....	15
Chapitre 2 : état de la demande en matière d'orthographe	16
2.1. Les pratiques	16
2.1.1. Usage / norme : entre confusion et conflit	16
2.1.2. Le niveau en orthographe	19
2.1.3. Des effets des nouvelles technologies	21
2.2. Les représentations	23
2.2.1. Trois conceptions de l'orthographe.....	24
2.2.2. Attitudes face à la réforme.....	27
2.2.3. L'orthographe républicaine	30
2.3. Le débat « <i>idéologico-socio-politique</i> » autour de l'orthographe.....	34
2.3.1. Idéologies fixiste vs. réformiste.....	35
2.3.2. L'érection d'un dogme	37
2.3.3. Enjeux sociaux : discrimination et sélection naturelle.....	42
2.3.4. Qu'en est-il des intérêts politiques ?	46
Eléments de conclusion.....	50
Chapitre 3 : réformer	51
3.1. Réformer au 20 ^{ème} siècle : constats d'échecs	51
3.1.1. Brève revue de projets inaboutis.....	51
3.1.2. Les rectifications de 1990, « un divertissement de lettrés »	56
3.2. Prospective : les problématiques posées par une réforme	61
3.2.1. Retour sur les pratiques	61
3.2.2. Les forces d'influences sur le débat de la réforme.....	67
Eléments de conclusion : les grandes questions de la planification	72
Conclusion générale synthétique	76
Bibliographie	78
Table des matières complète	81

INTRODUCTION

En 2009 s'est initiée une enquête (à paraître) menée à l'échelle internationale par un groupe de chercheurs auto-nommés *groupe RO*¹. Les objectifs de ces chercheurs sont de déterminer quelles sont les attentes et les besoins des francophones en matière d'orthographe, mais aussi leur(s) positionnement(s) par rapport à une hypothétique réforme de l'orthographe. L'enquête consistait en un long questionnaire de 60 à 80 questions où les témoins devaient tantôt se positionner sur une échelle d'adhésion, tantôt s'exprimer sur des questions ouvertes. Le panel réunissait un peu plus de 1700 témoins faisant partie des corps enseignants ou étudiants futurs enseignant, jugés comme public prioritaire, vecteurs de la norme orthographique. L'enquête s'est déroulée en Algérie, en Belgique, en France, au Maroc, au Québec et en Suisse. L'ampleur de cette enquête d'opinions visait à donner une première idée de l'état d'esprit de différents enseignants francophones au regard de l'orthographe et de la réforme orthographique.

Le sujet de ce mémoire n'est pas la diffusion des résultats de cette enquête, mais elle servira d'appui empirique dans notre étude d'une réforme de l'orthographe. De nombreux chercheurs, dont nous évoquerons les travaux tout au long de ce mémoire, se sont penchés sur la question. Mais le moins que l'on puisse dire, c'est que lorsque le sujet de la réforme intervient dans la sphère publique, les passions s'animent, le débat s'enflamme, très relayé par les médias qui tiennent toujours là un sujet populaire. C'est bien ce qui caractérise l'orthographe : un enchevêtrement d'influences qui rend difficile tout débat sur la question.

L'orthographe est un objet pluridimensionnel

D'un point de vue purement étymologique, l'orthographe est *la manière de bien écrire*, un ensemble de règles donc. D'un point de vue diachronique, l'orthographe est un code et une norme, permettant tant à la fois la diffusion de l'écrit que la reconnaissance des mots, « un ensemble de signes linguistiques » (Catach, 1978, p. 54). L'orthographe est aussi une institution sociale, une toise à l'aune de laquelle on juge et classe des individus. Et sûrement pour une bonne partie des usagers, l'orthographe peut aussi se définir comme un cauchemar d'enfance...

L'orthographe est ainsi objet de représentations en partie liées à des souvenirs d'enfance. Selon l'échelle à laquelle on l'observe, l'orthographe ne se révèle pas de la même manière : l'échelle de l'individu, celle des institutions, celle de la société, de la politique, y compris celle de la francophonie. Pareillement, l'objet orthographe se présente différemment, selon que l'on considère les pratiques, les représentations ou les dimensions idéologiques de l'orthographe ; selon que l'on a des difficultés ou des facilités en la matière ; que l'on adopte un angle ludique ou répressif. Nous partirons du principe que les positionnements exprimés reposent toujours sur l'expérience personnelle et souvent les propres intérêts de celui ou celle qui exprime un jugement.

¹ Liste des membres du groupe RO : Laura ABOU HAIDAR, Mohand Amokrane AÏT DJIDA, Sarah AMDOUNI-SAADA, Philippe BLANCHET, Nastasia BROUTIN, Isaura BUISSON-BUELLET, Lamria CHETOUANI, Anne DISTER, Jeanne GONAC'H, Malika KEBBAS, Dominique LAFONTAINE, Monique LEBRUN, Gudrun LEDEGEN, Marinette MATTHEY, Leila MESSAOUDI, Agnès MILLET, Marie-Louise MOREAU, Clara MORTAMET, Tiphaine MOUT, Marielle RISPAIL, Jean-Pascal SIMON, Cécile SZYMANSKI, Cyril TRIMAILLE, Samuel VERNET, Sylvie WHARTON.

L'orthographe est un fait social qui dépasse de loin les seuls aspects linguistiques. Un seul point semble faire la quasi-unanimité : l'orthographe est complexe. Là où certains envisagent ce dernier point comme un problème, d'autres le voient comme une fierté. Là où des linguistes et quelques écrivains militent pour une réforme, d'autres militent pour le *statu quo*. On ne pose jamais la question de l'aménagement linguistique sans débat.

L'aménagement linguistique

Sans faire l'historique de cette notion, posons un certain nombre de distinctions qui semblent importantes. Tout d'abord, nous distinguerons *politique linguistique* et *aménagement linguistique*. L'ensemble des choix conscients en matière de langue effectués par une autorité (souvent étatique) relève de la politique linguistique, tandis que les moyens mis en œuvre pour y parvenir relèvent de l'aménagement. Cette simple distinction montre que ces deux termes sont très liés, au point que l'un ne va pas sans l'autre. Ainsi la définition de l'aménagement linguistique par D. de Robillard que nous citons intégralement met l'accent sur ses liens avec la politique et la société :

« *Aménagement linguistique* : activité scientifique intégrant souvent des acquis pluridisciplinaires compte tenu de la complexité des réalités abordées, s'appliquant à décrire, étudier, proposer des solutions et des moyens concrets pour améliorer des situations linguistiques perçues comme étant « problématiques ». L'aménagement linguistique se conçoit comme l'une des forces visant à influencer délibérément les comportements linguistiques des locuteurs quant à l'emploi de (variétés de) langues, ou de formes linguistiques (orthoépiques, graphématiques, orthographiques, morpho-syntaxiques, lexicales...). Les moyens les plus divers peuvent être mis à contribution : législation, appareils de référence et de diffusion (dictionnaires, manuels, enseignement, médias, académies) généralement dans le but d'influencer les comportements en situation formelle surtout. L'aménagement linguistique réfléchit simultanément sur les systèmes conceptuels de description et d'intervention linguistique dont dépend le succès des opérations entreprises. Un plan d'aménagement linguistique s'insère le plus souvent dans une restructuration plus vaste de la société, dont il est l'instrument, en bénéficiant de l'appui d'une instance du pouvoir social (étatique ou non) : diminution des inégalités, consolidation de l'unité nationale, résolution de tensions entre groupes etc... » (Chaudenson & Robillard, 1989, pp. 87-88)

Inséparable de la société dans laquelle il s'inscrit, l'aménagement linguistique englobe deux volets : statut et corpus. Le *statut*, représente la place et les fonctions sociopolitiques d'une langue ou d'une variété dans une société donnée. On comprend que l'aménagement du statut vise à modifier cette place ou ces fonctions. Le *corpus* concerne les formes linguistiques elles-mêmes, c'est en cela que l'orthographe entre dans la problématique de l'aménagement. L'aménagement du corpus a des répercussions sociales, c'est d'ailleurs sa fonction première. Intervenir sur le corpus orthographique a des conséquences d'ordre social, ne pas prendre en compte ces conséquences, ne pas chercher à les anticiper peut mener une réforme à l'échec, nous reviendrons sur ce mécanisme.

L'aménagement linguistique comporte à l'évidence une dimension éthique et pose la question de l'engagement des linguistes, à l'image de L.-J. Calvet qui se demande si l'homme peut « in vitro changer la langue et les rapports entre les langues » (Calvet, 1987, p. 159). La littérature sur le sujet s'est souvent posé la question du bien-fondé de l'aménagement. Robillard (1989, pp. 82-83) répond par l'affirmative à la question « le linguiste doit-il s'engager plus loin que la simple description ? ». Acceptant que certaines initiatives d'aménagements aient *lamentablement échoué*, que d'autres aient été couronnées de succès, il déclare qu'on ne peut pas reprocher aux linguistes leur inefficacité.

On pourrait peut-être les accuser d'une trop grande efficacité : l'histoire apporte quelques exemples d'aménagements linguistiques de « type totalitaire ». Mais Robillard écarte aussi ces accusations de coercition, qui sont peut-être le fait des politiciens mais non des linguistes, « *la décision demeurant du ressort de la sphère politique, qui ne risque pas de s'en laisser dessaisir* » (1989, p. 85). En outre, Robillard insiste sur la notion de *consensus*, laissant entendre que l'aménagement doit être le résultat du désir de l'ensemble d'une communauté linguistique.

L'aménagement en matière d'orthographe n'est pas exempt de ces problématiques éthiques : une réforme de l'orthographe doit-elle être décidée *démocratiquement* ? La réponse n'est pas si évidente, et ne peut être péremptoire.

Question de recherche, objectifs, hypothèses

Ce mémoire cherche à répondre à la question suivante : *dans quelles conditions pourrait s'appliquer une réforme de l'orthographe du français ?*

Cette question nous amène sur le terrain des besoins et de la demande en matière d'orthographe. Besoins et demande des utilisateurs, mais aussi des « décideurs », comprendre *ceux qui détiennent une part d'autorité linguistique et des moyens de diffusion* (ce peut être les enseignants, l'Académie française, les politiques, les médias, les écrivains, etc. : ceux qui ont une influence. Nous y reviendrons). Aussi cette question de recherche nous amène-t-elle à considérer toutes les dimensions de l'orthographe décrites plus haut comme autant de freins ou d'accélérateurs à la mise en place d'une réforme, et comme autant d'opinions qui pèseraient dans la prise d'une telle décision. Cette problématique nous pousse aussi à nous interroger sur la meilleure façon de réformer, tant sur les aspects éthiques, que sur les moyens de diffusions, ou sur la portée de la diffusion (francophonie...).

A ce stade, on peut se poser un certain nombre de questions, et poser leurs hypothèses corollaires. Par exemple, compte tenu de la démocratisation de l'écrit, une réforme orthographique peut-elle être efficace sans l'appui de la majorité des usagers ? Les usagers ont-ils un recul suffisant pour envisager que l'orthographe puisse être réformée ? Par ailleurs, est-ce qu'une « éducation linguistique » pourrait changer la donne en matière de représentations sociales de l'orthographe ?

Pour répondre à notre question de recherche, nous tissons un plan selon trois sections. Tout d'abord, un petit chapitre posera les jalons historiques de l'histoire de l'orthographe et de son enseignement. Un deuxième chapitre fera un état des lieux de la demande et des besoins en matière d'orthographe, afin de savoir en quoi les pratiques, les représentations, l'idéologie et les intérêts sociaux et politiques pèsent dans le débat sur la réforme. Enfin, un troisième chapitre portera sur l'aménagement orthographique, et nous permettra de faire le point sur un certain nombre d'interrogations, notamment, celles liées à la « démocratie de la réforme » (c'est-à-dire comment prendre en compte les usagers eux-mêmes ?), la francophonie, la diffusion d'une réforme. En prenant l'exemple des rectifications de 1990, nous chercherons à déterminer quelles dimensions doivent être prises en compte dans la mise en place d'une réforme.

CHAPITRE 1 : QUELQUES JALONS HISTORIQUES

Dans nos représentations, nous avons généralement de l'orthographe l'image d'un outil historiquement immuable, largement favorisé par la culture épilinguistique répandue dans nos sociétés. A des représentations faussées par manque de connaissances -ou d'intérêt- sur l'évolution de l'orthographe, nous voulons opposer quelques repères historiques sûrs. Introduire ce mémoire par ces rappels permet, en outre, de donner une première explication à la formation d'un système idéologique orthographique que nous décrirons dans le deuxième chapitre.

Nous commençons par rappeler comment s'est formée notre orthographe, en partant de sa fixation progressive pour arriver au système orthographique actuel, en passant par l'enseignement de l'orthographe. Une brève revue de neuf siècles de changements.

1.1. VERS LA FIXATION

Cheminement vers la fixation

Pour N. Catach (1978) les premiers pas de la fixation d'une orthographe du français (de l'ancien français) remontent aux poètes, jongleurs, troubadours, qui y concourent dès le 11^{ème} siècle. Sans trop savoir pourquoi ni surtout comment il a pu exister, on voit apparaître un certain consensus entre les différents manuscrits transcrits par des clercs ou des scribes dans une relative unité, malgré la multiplicité des langues au Moyen-âge sur le sol français. Bien sûr, l'auteure précise que cette orthographe n'est pas fixée, notamment sur les voyelles, mais il semble que l'on puisse déjà parler « d'orthographe » et non simplement de graphies.

A titre d'exemple de l'orthographe du 11^{ème} siècle, comparaison d'un verset de *La Chanson de Roland* en version originale avec sa traduction en français contemporain :

CCX	CCX
« Ami Rollant, jo m'en irai en France ;	« Ami Roland, je vais retourner en France ;
2910 « Cum jo serai à Loün en ma cambre ,	« Et quand je serai dans ma ville de Laon ,
« De plusurs regnes vendrunt li hume estrange ,	« Des étrangers viendront de plusieurs royaumes
« Demanderunt ù est li quens cataignes.	« Me demander : « Où est le Capitaine? »
« Jo lur dirrai qu'il est morz en Espagne.	« Et je leur répondrai : « Il est mort en Espagne. »
« A grant dultur tendrai puis mun reialme :	« En grande douleur je tiendrai désormais mon royaume ;
2915 « Jamais n'ert jurz que ne plure ne n'en pleigne. Aoi.	« Il ne sera point de jour que je n'en gémissis et n'en pleure !

(Gautier, 1872, pp. 449-450)

La période du « moyen français », qui s'étend du 13^{ème} au 16^{ème} siècle, est une période de grands bouleversements linguistiques et socioculturels. On l'appelle « moyen français » parce que c'est une transition entre l'ancien français et le français « moderne ». Une période où l'évolution « naturelle » de la langue va l'éloigner considérablement du latin, et où l'évolution « artificielle » va tout faire pour l'en rapprocher.

Catach met en avant la manière dont l'introduction des écritures gothiques a modifié les habitudes, comment les juristes sont devenus les vrais maîtres de l'écriture (sous Louis IX, puis à l'apogée de leur influence, sous Philippe IV, fin 13^{ème} siècle, début 14^{ème}), et comment surtout, l'évolution de l'orthographe sur cette période est dépendante de diverses influences qui s'interpénètrent : besoins de facilité, de rapidité, de clarté, mais aussi par ailleurs, besoin ornemental ; besoins sociaux, différents selon les corporations de métiers, et selon les moyens techniques disponibles, etc. (Catach, 1978, pp. 13-23).

Toujours est-il que de la contradiction entre ces différents besoins, naît une orthographe assez complexe. On y introduit des variantes calligraphiques et des lettres muettes pour distinguer certains mots entre eux ou certains sons différents utilisant le même graphème. Généralement on va chercher ces « repères diacritiques » (*Idem*, p. 21) dans les origines latines, mais pas toujours (certains H- à l'initiale d'un mot ne sont pas latins, par exemple). Il faut ajouter à cela qu'il n'y a toujours pas de consensus, on peut parler d'orthographe, au pluriel.

Cette complexification est essentiellement due au choix d'un alphabet inadéquat, celui du latin. Précisons que le climat socioculturel de l'époque a probablement empêché toute évolution de cet alphabet. Le latin est « dominant », socialement valorisé, car il est langue de la religion, de l'université, donc de la science en général, des lettrés, des juristes, etc. Les personnes qui ont appris à lire et à écrire l'ont fait en latin et le français, langue « vulgaire », est rapproché de cette langue prestigieuse par la graphie. Quand on sait que le « latin classique » (celui qui n'évolue plus mais qui est toujours enseigné) possède encore aujourd'hui cette image dans les représentations, on comprend que toute action visant à s'en détacher ait pu rencontrer des oppositions puissantes.

Au 15^{ème} siècle, l'imprimerie s'invite dans le débat, et avec elle les premières discussions sur une modernisation.

L'orthotypographie

Une des premières « normes » fut une contrainte technique et la bataille « normative » se joua dans les ateliers d'imprimerie dès le début du 16^{ème} siècle. Les imprimeurs font le choix des caractères romans au détriment des caractères gothiques. Catach nous apprend (*Idem*, p. 26) qu'ils sont souvent scribes et clercs reconvertis, et que par conséquent, ils manient le latin au moins autant que le français. Ce choix des caractères latins n'est donc pas anodin, il n'est pas forcément l'expression d'une volonté de latiniser le français mais correspond aux habitudes graphiques des imprimeurs au moins.

Ces « typographes » furent porteurs des premières réformes graphiques, notamment en introduisant (ou en systématisant) les blancs graphiques, les majuscules, la ponctuation, une partie des accents, etc. Ils éliminent aussi progressivement les abréviations de l'écriture manuscrite. Ces réformes, déjà profondes, ne s'imposent pas sans débat. Robert Estienne, imprimeur latiniste convaincu, freine beaucoup ces changements en matière d'imprimés.

Cela prendra une vingtaine d'années pour que d'autres typographes (Catach cite Tory, Dolet, Wechel, Tournes, Plantin, Waesberghe, Elzevier,... (*Idem*, p. 27)) imposent ces nouveaux symboles que sont les accents. Ils sont soutenus par des écrivains comme Ronsard, proclamé disciple de Louis Meigret, qui se battra beaucoup lui aussi pour une réforme de l'orthographe française plus basée sur la phonétique et moins sur l'étymologie. Les écrivains représentent d'ailleurs la deuxième grande force qui va pousser vers une modernisation de l'orthographe. La première était technique, celle-ci est plus « idéologique ».

A cette époque, en une vingtaine d'année, sortent plusieurs ouvrages engagés pour une réforme du système de l'écriture du français. La petite liste non exhaustive qui suit met en avant des œuvres qui ont introduit des accents, de la ponctuation, ou qui ont essayé de rapprocher l'orthographe du français parlé.

1533 : G. Tory et C. Marot, *La Briève Doctrine*

1540 : E. Dolet, *Manière de bien traduire d'une langue en aultre*

1542 : L. Meigret, *Traicté touchant le commun usage de l'écriture françoise*

1550 : J. Péletier du Mans, *Dialogue de l'ortografe et prononciacion françoise* (doctrine réformiste de la Pléiade)

1550 : L. Meigret, *Tretté de la Grammere Françæze*

1550 : P. de Ronsard, *Avertissement au lecteur des Quatre premiers livres des Odes* (où il utilise l'orthographe réformée de la Pléiade)

Quelques années plus tard, Robert Estienne, imprimeur du roi, publie lui aussi un ouvrage sur la question : *Traicté de la grammaire françoise* (1557). Il y développe une doctrine exacte opposée des précédentes (sauf sur la question de l'accent aigu en finale de mot), conservatrice et étymologisante.

Or, Robert Estienne et les autres « imprimeurs du roi », finiront par gagner la bataille d'influence et réussissent à faire triompher leur manière de voir et à empêcher une évolution vers une écriture davantage phonétique. En outre, l'histoire fera fuir ces « imprimeurs réformistes » :

« Les guerres de religion chassent de France beaucoup de ces typographes d'avant-garde, souvent trop remuants et soupçonnés de protestantisme. » (*Idem*, p. 28)

L'usage de l'alphabet latin

On a coutume de dire que le système graphique idéal, serait un système qui associe un graphème unique à un phonème unique, ce que l'on appelle une relation biunivoque. Or, dès les prémices de l'orthographe, c'est l'alphabet latin qui est utilisé pour transcrire le français. Puisque cet alphabet ne coïncide pas avec le système phonétique du français (à quelque époque que ce soit), on se trouve devant un premier problème qui ne sera jamais résolu à sa base.

Voyelles graphiques issues de l'alphabet latin, aujourd'hui : A ; E ; I/Y ; O ; U

Voyelles phonétiques du français contemporain : /a, α, e, ε, ø, œ, i, o, ɔ, u, y, ə, ɥ, ɜ̃, ẽ, œ̃, ã/

A vrai dire, ce problème à ses débuts ne se posait pas vraiment. La date (symbolique) des *Serments de Strasbourg* en 842 est une des premières attestations de « notre langue », on sait donc qu'à cette époque le français a suffisamment évolué pour se distinguer du latin. Toutefois au 9^{ème} siècle et jusqu'à la Renaissance probablement, le latin est encore autant utilisé que le français, il joue le rôle de langue véhiculaire à travers l'Europe, et il est, en outre, langue de la science et de la religion. Catach parle d'une « véritable symbiose [entre le français et le latin], ils étaient sentis comme une seule et même langue : on lisait le latin « à la française », on écrivait le français « à la latine » (*Idem*, p. 9). Dans ces conditions, l'usage de l'alphabet latin se justifie. Il fallut de longs siècles aux lettrés pour accepter que le français soit une langue différente du latin, plus encore aux « latinistes chevronnés » qui furent autant d'influences poussant la langue française vers le latin à la moindre occasion. Il faudra quelques siècles de plus aux universitaires (jusqu'aux 19^{ème}, 20^{ème} siècles), et aux religieux (Vatican II, 1962-1965, autorise/tolère les langues vernaculaires dans la liturgie) pour adopter la langue française comme langue véhiculaire de leurs savoirs.

A la Renaissance, comme le rappelle Chervel (1977), les lettrés écrivaient en latin, une toute petite partie d'entre eux écrivaient en français aussi. Il précise que ce sont les réformes religieuses qui vont initier l'apprentissage de la lecture en français aux croyants. Les protestants d'abord, blasphème pour les catholiques, traduisent la bible, et demandent aux fidèles de la lire. L'Eglise catholique ensuite, initie des réformes pour se moderniser face au protestantisme et ils mettront en place des *catéchismes*.

Ce n'est qu'à ce moment (fin 16^{ème}, et 17^{ème} siècles) que l'orthographe du français devient un objet d'attention, mais l'usage de l'alphabet latin est déjà bien trop implanté et -comme nous l'avons dit-il a ses défenseurs farouches.

L'importance de la lecture

Plus les siècles passent, plus l'enjeu qu'est l'apprentissage de la lecture prend de l'importance. Tout se passe d'abord dans les écoles religieuses, et selon les méthodes, il faut passer par le latin d'abord pour parvenir à lire le français qui est beaucoup trop compliqué à déchiffrer. D'autres méthodes fondées sur une réflexion didactique plus élaborée, enseignent la lecture directement en français. Mais l'importance culturelle du latin aura raison d'une partie d'entre elle, et parce que ces méthodes sont essentiellement dues aux protestants, la révocation de l'édit de Nantes, empêchera leur diffusion.

Toujours est-il qu'au 17^{ème} siècle on doit enseigner une orthographe très latinisée, et parce qu'il n'y a pas assez de correspondance phonographique entre l'alphabet latin et les phonèmes du français, l'entreprise est une vraie gageüre. Il est difficile pour nous aujourd'hui de déchiffrer des mots comme *vne beueuë* (au 18^{ème} on écrira *une bœvue*) ou *ils bruffloiët* (au 18^{ème} : *ils brûlaient*, aujourd'hui on

« tolère » *brulaient*) (Chervel, 2008, p. 10). A mesure que l'apprentissage de la lecture prit de l'importance, l'orthographe fut réformée.

Le temps des réformes

A partir du milieu du 17^{ème} siècle, une convergence d'intérêts crée un cadre propice aux réformes de l'orthographe. Chervel estime que de 1650 à 1835, toutes les modifications iront dans le sens d'une simplification. Après le dépouillement de plusieurs centaines de textes, il dresse le tableau des usages suivant (il ne s'agit pas de dates reflétant l'arrêt d'une pratique, seulement des dates autour de laquelle la majorité de sept-cent écrits dépouillés utilisaient les variantes réformées) :

Date	Chronologie des principales mutations orthographiques dans l'usage imprimé (1650 - 1835)
1650	liquidation des consonnes muettes (sauf s) à l'intérieur du mot
1667	pour <i>i, u, j, v</i> , la distinction définitive s'installe
1668	les prépositions <i>apres, aupres</i> , etc., prennent l'accent aigu (<i>après, auprès</i>)
1694	<i>eu</i> cède la place à un <i>û</i> pour <i>meur, seur, veu, conceu</i> , etc.
1696	la forme <i>estre</i> cède la place à la forme <i>être</i>
1709	les finales en <i>-y</i> sont remplacées par les finales en <i>-i</i>
1715	dans <i>après, progrès</i> , etc., l'accent grave remplace l'accent aigu (<i>après...</i>)
1718	<i>je croi</i> cède la place à <i>je crois</i>
1735	les pluriels en <i>-ez</i> (<i>qualitez</i>) laissent la place aux pluriels en <i>-és</i> (<i>qualités</i>)
1736	le "é" fermé initial ou intérieur (<i>severité</i>) passe du <i>e</i> au <i>é</i> (<i>sévérité</i>)
1740	<i>je sai</i> (ou <i>je sçai</i>) cède la place à <i>je sais</i> (<i>je sçais</i>)
1747	passage des formes en <i>ü</i> ou <i>uë</i> (<i>loüer, ruë</i>) aux formes sans tréma (<i>louer, rue</i>)
1763	<i>û</i> cède la place à un <i>u</i> (<i>bû, chûte, conçû</i> deviennent <i>bu, chute, conçu</i>)
1787	accent grave sur les pénultièmes (<i>pere, siecle</i> deviennent <i>père, siècle</i>)
1793	les formes <i>François, Anglois</i> deviennent <i>Français, Anglais</i>
1797	<i>appeller, jetter</i> deviennent <i>appeler, jeter</i>
1817	<i>j'étois, je serois, connoître</i> deviennent <i>j'étais, je serais, connaître</i>
1835	les pluriels en <i>-ans</i> et <i>-ens</i> (<i>enfants, parens</i>) deviennent <i>-ants</i> et <i>-ents</i> (<i>enfants, parents</i>)

(Idem, p. 20)

Pour l'auteur de ce tableau, il ne faut pas voir derrière ces évolutions l'influence unique des « réformateurs ». L'Académie et ses premières éditions du dictionnaire et l'orthographe de Voltaire ont peut-être eu une influence, mais elle n'est pas centrale selon Chervel, qui voit plutôt dans cette évolution le fruit d'un courant orthographique majoritairement autonome, lié en revanche au courant des réformes religieuses qui « pousse vers la lecture des masses de plus en plus grandes de la population française, et vers la lecture du français des élites européennes de plus en plus nombreuses et de plus en plus diversifiées » (*Idem*, p. 25)

N. Catach accorde davantage d'importance à l'Académie française, chargée par Richelieu de fixer les règles d'orthographe et de normaliser la langue. Les membres de l'Académie vont se fonder sur l'usage des « gens de lettres », ce qui fait dire à Catach (1978, p. 33) que « la royauté [était] ouverte sur bien des points aux exigences de son temps ». Malgré tout, ce sont les prémices de « l'orthographe d'état »² qui sera toujours conservatrice par rapport à celle de « l'usage ». La première édition du dictionnaire met soixante ans à paraître (1635, création de l'académie, 1694, parution de la première édition), longue période durant laquelle tous les membres initiaux sont morts et ont été remplacés, et où l'usage a continué d'évoluer comme en témoigne le tableau ci-dessus. La deuxième édition suit le même chemin. Ce n'est que dans l'édition de 1740, avec l'entrée à l'Académie des philosophes, que le tir sera corrigé et l'usage « rattrapé ». Par la suite, les modifications apportées par les éditions du dictionnaire seront légères, et parfois n'iront pas dans le sens d'une simplification.

De fait, les évolutions de l'orthographe sont le produit d'un aménagement qui reflète des influences parfois divergentes et des rapports de pouvoir. Et si ce « temps des réformes » montre que l'évolution fut relativement libre et issue d'influences diverses et convergentes, il en va autrement à partir du 19^{ème} siècle.

1.2. VERS LA SANCTUARISATION

18^{ème} siècle, l'orthographe libre ?

L'orthographe est encore « libre » à ce moment-là. La norme n'est pas totalement arrêtée et de nombreux auteurs choisissent encore les variantes qu'ils souhaitent utiliser.

Toutefois, déjà l'orthographe ressemble à la nôtre à quelques différences près. Les accents, notamment, ne sont pas encore généralisés, on utilise peu l'accent grave, le circonflexe tombe ou s'ajoute assez arbitrairement selon les mots. D'autres zones du système sont l'objet d'hésitations

² Nous reviendrons longuement sur ce rapprochement entre *orthographe* et *Etat* dans le deuxième chapitre. Précisons d'ores et déjà que nous ne parlons pas « d'une orthographe choisie par l'Etat », car elle n'a jamais vraiment fait l'objet d'ordonnance lui donnant force de loi, et aujourd'hui non plus. Mais nous parlons d'une orthographe institutionnalisée qui va progressivement et pleinement s'insérer dans un appareil idéologique d'Etat, s'immobiliser et laisser « l'usage quotidien » s'éloigner.

comme les doubles consonnes, les pluriels des mots en finale -ANT ou -ENT (*enfans / enfants*), certains auteurs utilisent encore le graphème OI là où d'autres utilisent déjà le AI (*Anglois / Anglais*), etc.

Il y a donc tolérance de plusieurs normes. Mais la « tolérance gêne »³. Dans ces cas, les grammairiens donnent leur avis contribuant à dichotomiser le débat. Plus tard, lorsque l'usage sera normalisé, lors de l'essor de l'enseignement (que nous allons aborder), on tranchera et l'une des variantes sera adoptée. Si parfois cela permet de trancher en faveur d'une norme « logique » (tel que un *enfant* => des *enfants*), cela put aussi faire pencher la balance du côté de la variante la plus complexe. C'est ce qu'il se passe pour le si difficile accord du participe passé, ses exceptions et ses exceptions aux exceptions.

Le rapport des usagers à l'orthographe

Comme on l'a dit, c'est par l'imprimerie que la première norme de l'orthographe française a vu le jour. Ainsi ce sont des considérations techniques qui l'ont fait naître. C'est la raison pour laquelle jusqu'à la fin du 18^{ème} siècle, la norme orthographique n'est nullement un vaste sujet de débat. On sait aujourd'hui que chaque auteur avait sa manière d'écrire, chaque auteur la défendait probablement. Ce qui signifie que même si les écrivains « faisaient des fautes » au regard d'une « norme académique » du 17^{ème} ou 18^{ème} siècle, aucun ne s'en culpabilisait. Généralement les variations orthographiques des auteurs s'expliquent par le fait qu'ils ne modifiaient pas leur orthographe au fil des réformes, mais conservaient celle qu'ils avaient apprise.

En fait, si le rapport des usagers à l'orthographe change, c'est en partie parce que les usagers eux-mêmes changent. Ce n'est qu'avec la démocratisation de l'enseignement, l'imposition progressive de la langue française et de son étude partout dans les écoles, et la lutte contre l'analphabétisme que l'orthographe va devenir une norme prescriptive et unique. Schématiquement, la liberté orthographique décroît à mesure que croît l'enseignement du français. La fixation de l'orthographe devient effective dans la première moitié du 19^{ème} siècle, on retient les années 1830 comme années charnières, nous allons voir en quoi.

Ceci aura des conséquences graves dont la situation actuelle est une sorte de paroxysme. Institutionnalisation de l'orthographe, politisation, sélection par l'orthographe, discrimination... que nous aurons l'occasion de développer.

Le constat de l'illettrisme

A la fin du 18^{ème} siècle, Henri Grégoire (dit l'abbé Grégoire), prêtre catholique membre de l'assemblée constituante post-révolution, dresse un état des lieux de la langue française en France. Il

³ Il faut comprendre, d'après le mot de J.-P. Jaffré, que « le choix qu'introduit une tolérance aurait plutôt tendance à compliquer la tâche de l'utilisateur tandis qu'une option unique la faciliterait » (Jaffré, 1999, p. 54). Selon un mécanisme de traitement automatique, la tolérance a un coût cognitif plus élevé. (cf. 3.2.1., p.64)

rédige un rapport accablant au titre révélateur : « Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française » (1794). C'est un acte politique. Les pérégrinations de l'abbé Grégoire s'effectuent après la Révolution. On vient d'abattre les nobles et l'aristocratie française, de bâtir une république appuyée sur son peuple. C'est l'époque de la Marseillaise, du drapeau bleu-blanc-rouge, de tout un tas de symboles censés devenir symboles de la nation et du peuple. Mais sous la bannière de ce nationalisme, pas plus de 20% de la population maniait le français aisément⁴. Le problème est évident : il faut impérativement instruire l'entière de la population, mais surtout, l'instruire en français. Le but d'instruction s'inscrit dans les valeurs de la république et de la démocratie, les moyens pour y parvenir sont moins nobles. Pour diffuser la langue française, elle fut imposée. Parmi les conséquences néfastes, la première est l'éradication progressive des patois (souhaitée ouvertement par l'abbé Grégoire, car symbole de communautarisme antinational et antipatriotique), une seconde, pourrait être la généralisation d'une orthographe et d'une grammaire arbitraire.

Mais l'école ne change pas du jour au lendemain, ni le français ne s'y impose. Jusqu'à la loi Guizot de 1833, l'école manque de moyens, n'a parfois ni lieu d'enseignement, ni manuel, ni papier, ni plume. L'illettrisme est encore très répandu parmi les enfants qui ne sont ni limités en âge ni en nombre dans les classes. Chervel dit même que le niveau des maitres laissait souvent à désirer, « 69% des maitres d'école français ignorent l'orthographe en 1829 » (2008, p. 58). La loi Guizot qui impose un brevet de capacité pour devenir maitre, qui impose aussi à chaque commune de financer une école, et qui jette les bases d'une division de l'école en classes d'âges, ne règlera pas les problèmes d'un coup non plus, ça prendra quelques décennies de plus.

On trouve, dans ce contexte de mutations scolaire et pédagogique, une raison de plus à l'établissement d'une norme unique. Le temps de la tolérance orthographique est définitivement passé. Car tant qu'à entretenir une norme arbitraire, le chemin unique est toujours le plus facile à suivre, comme nous l'avons vu (cf. note 2, 1.1., p.10).

L'enseignement de l'orthographe par la « grammaire scolaire »

Pour apprendre l'orthographe, il fallait pouvoir la justifier. Et pour ce faire, on a utilisé les règles de la grammaire scolaire.

« L'institution scolaire se dota d'un instrument théorique, d'une conception globale de la langue qu'elle présenta arbitrairement comme la justification de l'orthographe. » (Chervel, 1977, p. 27)

La part d'arbitraire réside dans le fait que la grammaire dite « scolaire » se soit éloignée des courants grammaticaux des 17^{ème} et 18^{ème} siècles pour coller à cette orthographe. Chervel nous apprend que cette grammaire scolaire va gagner en importance en même temps que l'apprentissage de l'écriture. Alors on justifia l'orthographe par la grammaire scolaire, et en peu d'années cette dernière acquit

⁴ Simple déduction suivant Chervel, il écrit : « Selon le rapport de l'abbé Grégoire, en 1794, six millions de Français ignoraient la langue nationale, six autres millions ne la connaissaient que très imparfaitement, trois millions seulement la parlaient correctement, dont un bon nombre étaient incapables de l'écrire. » (1977, p. 24)

une parfaite autonomie. Un monopole, même. Car tous les français depuis le 19^{ème} siècle sont élevés aux règles grammaticales, sans aucune remise en cause. A tel point que ses irrégularités et ses incohérences (ce que l'on appelle *les exceptions*) tendent à être valorisées. A ce propos Chervel dit :

« Car la grammaire scolaire fonctionne exactement comme une idéologie. Elle masque son objectif fondamental, sa « visée orthographique », et pratique l'autojustification. Elle se donne comme une vérité absolue et les concepts qu'elle met en place, du complément d'objet direct à la subordonnée circonstancielle de conséquence sont censés représenter des réalités objectives de la langue. » (*Idem*, p. 27)

Nous reviendrons longuement dans le chapitre 2 sur l'idéologie orthographique, pour l'instant nous tenons à souligner que l'enseignement de l'orthographe prend appui sur un enseignement grammatical tout aussi arbitraire. L'objectif n'est évidemment pas la tromperie, mais l'instruction de millions d'enfants selon une même norme. Aussi « totalitaire » que cela puisse paraître, on peut comprendre qu'une réelle nécessité se cachait derrière une telle volonté : celle de la lutte contre l'analphabétisme. Chervel ne remet pas en cause ce besoin, il souligne toutefois que la grammaire scolaire s'est substituée à la « grammaire scientifique » pendant environ un siècle jusqu'au début du 20^{ème} :

« Un siècle d'appauvrissement continu de la réflexion grammaticale française ; un siècle au cours duquel, à une science déjà ferme et prometteuse, a été substituée une des plus grandes mystifications de l'histoire de la grammaire, la théorie syntaxique de la grammaire scolaire. Mais il fallait bien enseigner l'orthographe à tous les petits français. Cette nécessité pédagogique, nous l'avons payée très cher. » (*Idem*, p. 88)

Ce qu'il avance, c'est bien que la finalité de la grammaire est d'inculquer l'orthographe, quitte à créer des concepts grammaticaux : au lieu de modifier l'orthographe pour la rapprocher des nouveaux usages, on l'a justifiée autrement, c'est la naissance de l'orthographe grammaticale. L'usage oral continue d'évoluer « librement », tandis que la norme écrite reste implacablement figée.

Les années-charnière

Ces précédentes raisons font que la motivation pour des réformes de l'orthographe s'affaiblit au début du 19^{ème} siècle, au fur et à mesure que l'enseignement prend de l'ampleur. Les lois Guizot en 1833 vinrent entériner une orthographe institutionnalisée. Les maîtres furent formés à l'orthographe à l'Ecole Normale pendant plusieurs années avant d'obtenir un brevet de capacité. C'est tout naturellement que les programmes des écoles vont suivre le mouvement de la formation de leurs maîtres, avec les conséquences que l'apprentissage d'une norme unique et sacralisée peut avoir, à savoir un blocage de toute évolution en la matière dès que les générations lettrées se sont toutes conformées à la norme unique.

A partir des années 1830, l'orthographe ne va cesser de prendre de l'importance au cœur du système éducatif, dans la formation des maîtres où le brevet des instituteurs finira par n'être qu'une épreuve d'orthographe, et dans les classes où les enfants seront éduqués à l'orthographe comme discipline majeure.

« Désormais l'instituteur français ne jure plus que par l'orthographe. Les méthodes d'enseignement sont maintenant au point, le système de notation (appuyé sur un barème de fautes) est d'une grande

simplicité et permet un classement immédiat des élèves en bons et mauvais. A la différence de la petite rédaction qu'on veut lui imposer et dont il maîtrise mal la didactique, la dictée est un exercice qui ne pose aucun problème de correction ; et il suffira de le répéter à l'infini pour obtenir de bons résultats au certificat d'études. L'instituteur sera le meilleur défenseur de l'orthographe contre ceux qui voudraient la réformer. » (Chervel, 2008, p. 47)

L'Académie devient une autorité

Autre poids dans la balance, celui de l'Académie française, qui, à peu près à la même période, publie sa sixième édition. Ce sont des raisons politiques qui font que l'Académie française devient l'autorité linguistique par excellence. En effet, perçue comme un instrument de la royauté, l'Académie est démantelée par décret en 1793, et fondue dans un grand « Institut de France ». Napoléon Bonaparte oppose même un refus catégorique à tout projet de recréation de l'Académie qui porterait un tel nom et aurait les mêmes objectifs. Ce n'est qu'après la destitution de Napoléon, en 1816, que Louis XVIII souhaitant renouer avec son ascendance royale restaure l'Académie française et lui redonne toutes ses fonctions. La sixième édition de son dictionnaire en 1835 sous la monarchie constitutionnelle, renoue avec « la tradition », et l'Académie se trouve renforcée de cette « tentative d'éviction ».

« Nous sommes, au milieu du 19^{ème} siècle en plein « scientisme ». Quoi d'étonnant que la nouvelle Académie, qui doit, pour la deuxième fois, tout au pouvoir qui l'a remise en place, revienne à un étymologisme outrancier ?

Aussi écrit-elle de nouveau *anthropophage, amygdale, analyse, anévrysme, anonyme, asyle*, et aussi *aphthe, diphthongue, rythme, phthisie...* (monstres auxquels l'édition de 1878 se contentera d'enlever un *h* sur deux (...)) » (Catach, 1978, p. 40)

Chervel précise que c'est à partir de cette année qu'on reconnaît le « patronage de l'Académie » et qu'elle prendra son rôle « normatif et prescriptif » (1977, p. 39).

Elans patriotiques et démocratisation de l'école

Nous avons brièvement décrit la naissance et la dogmatisation de la grammaire scolaire et de l'orthographe, nous avons souligné aussi que cette norme unique répondait à un besoin sociopolitique très fort entre la révolution et la restauration, puis la monarchie de Juillet. D'autres événements historiques viennent jouer pour ou contre la norme unique.

En 1870 éclate une guerre avec la Prusse qui sera destructrice non-seulement sur le plan humain, mais aussi sur le plan moral, l'honneur des Français étant atteint. Certains attribueront cette défaite à « l'ignorance des Français »⁵, elle est du moins le constat d'une lacune sérieuse en géographie, histoire, littérature... Jules Ferry épaulé de Ferdinand Buisson entreprennent de moderniser l'école, et veulent la démocratiser, non seulement en la rendant obligatoire, mais surtout en diversifiant le contenu des programmes et en réduisant la part donnée à l'apprentissage des « éléments de

⁵ Chervel cite l'historien Gabriel Monod, infirmier pendant la guerre, qui aurait constaté en comparant les deux camps à quel point les français étaient ignorants. (2008, p. 51)

français » (grammaire, orthographe). C'est un coup de force contre les instituteurs qui vont devenir les premiers défenseurs de la norme unique et feront échouer un projet de réforme de l'orthographe (1891) censé répondre à la baisse du niveau provoquée par la modernisation de l'école. Si la démocratisation de l'école est indéniable, la norme unique, elle, vit toujours, voire s'en trouve renforcée dans son statut « d'idéal immuable ».

Le rôle de la langue dans le nationalisme est sans cesse croissant depuis la Révolution, et dans ce cadre, l'éducation à une orthographe et une grammaire unique sont une sorte de ciment national. On ne doit pas négliger les intérêts d'une telle vision, un peuple entier éduqué de la même manière, suivant une même norme tout au long de sa vie, est un peuple soudé, quelque part. La question est de savoir quel prix paie-t-on cette « valeur-commune » ? Nous y reviendrons tout au long du deuxième chapitre.

ELEMENTS DE CONCLUSION

A ce stade, nous pouvons faire deux constatations importantes. Premièrement, jusqu'au début du 19^{ème} siècle, l'orthographe a beaucoup évolué, généralement dans le sens d'une simplification. Depuis cette date, la simplification s'est arrêtée, et l'édition du dictionnaire de l'Académie en 1835 incline même vers une complexification avec l'introduction de nouvelles lettres dites « étymologiques ».

Deuxièmement, la sanctuarisation de l'orthographe va de pair avec l'extension de son enseignement. Plus l'école s'est démocratisée et l'enseignement s'est étendu, et plus la norme orthographique est devenue prescriptive voire répressive. On ne peut pas exclure non plus qu'un nationalisme patriote ne soit une des causes de cette fixation prescriptive de la langue et de l'orthographe.

A travers l'état de la demande sociale, nous allons développer, dans un deuxième chapitre, les conséquences de cette sanctuarisation progressive de l'orthographe.

CHAPITRE 2 : ETAT DE LA DEMANDE EN MATIERE D'ORTHOGRAPHE

Au 18^{ème} siècle, l'engagement d'écrivains notables, les philosophes de l'Académie française et la faible part de personnes maîtrisant la graphie du français, étaient autant de conditions favorables à un aménagement de l'orthographe. Aujourd'hui ces conditions ne sont plus réunies, les influences ont changé, et les leviers de pouvoir qui pouvaient favoriser une réforme aussi. De plus, la pratique de l'orthographe s'est considérablement étendue. La sanctuarisation de l'orthographe suit l'extension de son enseignement et la démocratisation de l'école.

La question maintenant est de savoir comment se traduit concrètement cette sanctuarisation et quels en sont ses effets ? Les conséquences que nous allons décrire s'observent à plusieurs niveaux profondément imbriqués et qui se motivent mutuellement. A cette fin, nous évoquerons successivement les pratiques orthographiques des francophones, leurs représentations, les idéologies orthographiques et les intérêts socio-politiques du changement ou du *statu quo*. Nous souhaitons faire un état des lieux de la demande et des besoins en matière d'orthographe, en commençant sous l'angle des usagers, pour arriver sous l'angle des « décideurs ».

2.1. LES PRATIQUES

Notre attention est focalisée sur la manière dont les pratiques alimentent le débat sur l'orthographe, et non pas sur une revue détaillée des pratiques réelles des francophones (que nous évoquerons brièvement au travers de quelques enquêtes). Qu'elles soient utilisées pour justifier un engagement en faveur d'une réforme, ou qu'elles soient pointées du doigt comme responsables d'un « potentiel délitement de la langue française », les pratiques, réelles ou supposées, sont le point central des discussions sur l'orthographe ou la réforme.

Pour cette raison, c'est par les pratiques que nous commençons ce chapitre. Celui-ci se structure de la manière suivante : tout d'abord un point sur la notion d'*usage*, mise en avant par ceux qui défendent la réforme comme par ceux qui s'y opposent. Ensuite, nous revenons sur le niveau en orthographe qui est le principal point d'achoppement de ce débat. Enfin, il nous semble capital d'évoquer la démocratisation de l'écrit et l'influence des nouvelles technologies sur l'orthographe des francophones.

2.1.1. USAGE / NORME : ENTRE CONFUSION ET CONFLIT

Eclairages sur la notion « d'usage »

Ce terme d'usage porte en lui une ambiguïté source de débats. On peut comprendre l'*usage* en matière d'orthographe comme « la façon qu'ont les gens d'écrire ». De fait, le terme aurait un sens

très large, objectif, comprenant toute la variation orthographique⁶ qui peut exister sous la plume des usagers de l'orthographe. Ainsi compris, l'usage est un gisement d'écarts à la norme : donc l'usage n'est pas la norme.

Le mot devient équivoque quand, par un glissement sémantique, il est parfois rapproché de la norme elle-même. Vincent Lucci, dans l'ouvrage *L'orthographe de tous les jours, une enquête sur les pratiques orthographiques des français*, met en garde contre « l'extension sémantique abusive, de la notion d'usage à celle de norme, assimilée au « bon usage » (Lucci & Millet, 1994, p. 22) et qui ferait croire que la norme est l'usage. Or, la norme n'est pas l'usage. Et si beaucoup critiquent la pratique de l'orthographe, c'est qu'elle est souvent (inconsciemment ?) mise en parallèle du « bon usage ». Alors, il devient évident en faisant des comparaisons impossibles avec les écrivains ou « la plus saine partie de la cour de Vaugelas » qui parlent et écrivent un *bon français*, que les copies de bac dont les perles garnissent les journaux chaque été, prêtent à rire ou à s'effrayer. C'est-à-dire que si l'on suit cette seconde définition (ou « représentation ») qui fait la confusion entre *usage* et *norme* (de sorte que l'usage devrait être la norme), on ne peut que considérer les pratiques comme un écart à la norme, et par conséquent considérer que si l'on réforme l'orthographe on déclare forfait face à la mauvaise maîtrise des usagers.

La position de l'Académie française tend un peu vers ce glissement sémantique. En effet, revendiqués comme « les greffiers de l'usage », les académiciens se donnent pour rôle de constater la réalité de ces usages et de la consigner dans les éditions du dictionnaire. Comme nous l'avons vu, l'Académie a joué son rôle de réformatrice depuis sa création jusqu'au 19^{ème} siècle, qui marque peut-être un tournant politique pour elle. Démantelée par la révolution, elle doit sa renaissance à la restauration de la monarchie en 1816, et à la volonté de Louis XVIII d'un retour aux sources. Selon cette idée de retour aux sources, l'Académie s'attache à revenir, dans sa sixième édition (1835), à un « étymologisme outrancier ». C'est peut-être la première réforme de l'orthographe qui va résolument contre l'usage, et qui joue la carte de l'élitisme. Au 20^{ème} siècle, l'Académie ne réforme plus, elle appose son sceau sur les projets de réforme qui lui semblent judicieux, et s'en remet « à l'usage » pour entériner ou non les propositions ; selon les mots de Maurice Druon l'usage est « ce qui est consacré parmi les gens les plus éclairés » (*Ibid.*).

Mais « l'usage », n'adopte pas des réformes qui ne sont ni diffusées, ni même promues, et dont il ne sait rien. De fait, en 1987 et en 1992⁷, l'Académie fit par deux fois machine arrière, considérant que l'usage n'avait pas suivi ses conseils. Lorsqu'elle n'adopte pas les propositions de réforme, l'usage - dont elle se réclame - ne les adopte pas non plus. On est ici face à un paradoxe qui remet en cause cette position de « greffiers ».

⁶ D'aucuns diraient « faute », ou « erreur ». Nous adoptons la terminologie de la variation qui, comme l'indique son nom, met sur un pied d'égalité toutes les formes graphiques et se refuse à tout jugement.

⁷ En 1987, l'Académie revient sur des propositions datant de 1976 et à l'époque acceptées par elle et inscrites dans le 1^{er} fascicule de la neuvième édition du dictionnaire. Et en 1992, suite aux rectifications qu'elle avait adoptées, elle précise dans un communiqué qu'il convient à chacun de faire comme il veut, et que l'usage décidera de l'avenir de ces rectifications. (cf. 3.1.1., p.55, et 3.1.2., p.58)

De cette confusion dans les termes, naît l'utilisation de l'usage tantôt comme un argument en faveur d'une réforme qui se voudrait coller aux problèmes des usagers et à leurs pratiques. Tantôt en défaveur d'une réforme, pour la raison que l'idéal à atteindre serait un état où usage et norme sont confondus.

Conflit de normes et zones d'insécurité

Au même titre qu'à l'oral la suppression de la double négation, par exemple, est devenue courante chez tous les locuteurs, et généralement acceptée comme telle, il faut parvenir à voir les écarts à la norme orthographique comme partie intégrante de la norme objective. Mais c'est un effort difficile pour les scripteurs retenus notamment par des représentations très conservatrices de l'orthographe sur lesquelles nous reviendrons (cf. 2.2., pp.24-34). En catégorisant les choses ainsi, on comprend plus facilement que l'orthographe de tous les jours et tout le débat qui l'entoure, sont le résultat d'un conflit entre norme objective et norme prescriptive, engendrant par conséquent une grande insécurité orthographique.

Tout le travail de Lucci *et al.* (1994) dans l'ouvrage susmentionné consiste en une étude descriptive et statistique de la variation orthographique (ils nomment variation ce qui n'est pas la norme et qui est « supposé être involontaire » (*Idem*, p. 34)). Ils mettent en place une typologie des variations, ce qui permet d'éclairer statistiquement les zones du système graphique les plus problématiques. Elles sont autant de zones de fragilité : plus il y a de variation sur certaines zones du système, plus cela traduit un manque de maîtrise de la norme prescriptive et donc potentiellement, une insécurité orthographique.

Pour résumer, les auteurs identifient trois zones de variation principales :

- En premier lieu les diacritiques, où les auteurs relèvent que ce sont les témoins les plus scolarisés qui varient le plus. Les accents « peuvent être considérés comme une variation « en relative sécurité », dans la mesure où elle entraîne une pénalité réduite » (de plus, on peut imaginer que l'omission des accents est un gain de temps lorsque l'on écrit beaucoup).
- Ensuite, les marques grammaticales, qui sont peut-être le point le plus problématique dans la mesure où aucun groupe de cette enquête n'en est exempt. On y observe aussi une tendance au marquage social, plus de variation chez les témoins les moins scolarisés (et en situation informelle). Les auteurs relèvent qu'il y a une sorte de paradoxe à ce que la « faute grammaticale » soit la plus sévèrement réprimée alors qu'elle est courante chez tous les scripteurs (« et jusque dans les journaux »).
- Enfin les consonnes doubles, décrites comme une zone « anarchique », où les fautes sont excusables car l'arbitraire règne et que ce sont des subtilités orthographiques onéreuses. (*Idem*, p. 230-231)

Si réforme il y avait, ces zones devraient probablement servir d'entrée. Ce sont sur ces zones-là que les francophones rencontrent le plus de problèmes, comme le confirme l'enquête RO (Groupe-RO, 2012 à paraître) à l'exception des diacritiques :

« Parmi les difficultés déclarées les plus problématiques, les doubles consonnes se positionnent en première position. Viennent ensuite les accords du participe passé des verbes pronominaux, les accords des adjectifs de couleur, la distinction entre le participe présent et l'adjectif verbal (*fabriquant/fabriquant*), la distinction entre les adverbes en *-amment* ou *-emment*, l'homophonie des finales verbales en /E/ (*aimé/aimer/aimaj/aimais/etc.*) »

2.1.2. LE NIVEAU EN ORTHOGRAPHE

L'orthographe des élèves

L'orthographe des jeunes scripteurs est un sujet brûlant qui est sans cesse d'actualité : qui n'a jamais entendu que le niveau des élèves en orthographe était devenu exécrable, ou que l'orthographe était en crise à l'école ? Répondant à ces lieux communs par une enquête de grande ampleur, A. Chervel et D. Manesse publiaient en 1989 *La Dictée*. Leur enquête se basait sur quelques milliers de copies d'une dictée intitulée *Les arbres*, datant de 1873 à 1877, examen qui avait été effectué par l'inspecteur Beuvain, chargé d'évaluer le niveau des élèves en orthographe. Reprenant ce texte, Chervel et Manesse ont fait passer la dictée à quelques milliers d'enfants en 1987, afin de comparer les deux niveaux. Leur enquête révélait que le niveau des élèves de 1987 était bien largement supérieur à celui des élèves de 1873, cassant les idées reçues à propos de la crise de l'orthographe (Chervel & Manesse, 1989).

Pourtant, dix-huit ans plus tard, lorsque Manesse et Cogis reprennent la dictée pour mener la même étude, elles observent que le niveau a effectivement baissé d'environ deux classes (c'est-à-dire que le niveau des élèves de 3^{ème} en 2005 est à peu près identique à celui des élèves de 5^{ème} de 1987). Les deux auteures prennent autant de précautions que possible et préviennent qu'elles veulent éviter « des chiffres secs, qui donnent matière à polémique, brandis comme des arguments ». Afin que notre propos ne soit pas abusivement généralisant, soulignons leurs observations et leurs nuances :

- Les enfants de 2005 sont un semestre plus jeune que ceux de 1987, ce qui ramène l'écart du niveau en orthographe, au mieux, à un an et demi.
- En 2005, les élèves entre le CM2 et la 3^{ème} sont en progression constante, tout comme en 1987 (à la différence qu'il n'y a pas d'amélioration du niveau en classe de 5^{ème}), il n'y a donc aucune « détérioration définitive ».
- En 2005, l'écart entre les élèves en ZEP et hors-ZEP est d'une année scolaire, les élèves de 6^{ème} de ZEP ont un niveau de CM2 hors-ZEP. Ce qui amène à se poser des questions d'ordre sociologique.
- Les erreurs de grammaire pèsent plus lourd en 2005 qu'en 1987 (environ 52% des erreurs en 2005, 40% en 1987) et plus encore qu'en 1873. En 1987 ce type d'erreur était divisé par quatre entre le CM2 et la 3^{ème}, en 2005, à peine par deux. « [Les enfants] trainent le boulet de l'orthographe grammaticale » disent les auteures.

(Cogis & Manesse, 2007, p. 136)

Depuis un peu plus de vingt ans au moins, le niveau en orthographe des enfants est en baisse. En fait, une autre étude, menée par Brigitte Dancel et Claude Thélot succédant à la découverte de 9000 copies du certificat d'études primaires compare le niveau des élèves de 1923-1925 à ceux des années 90 (Thélot & al., 1996). Chervel la résume ainsi :

« Elle fait apparaître que les élèves de 1995 font 2,5 fois plus de fautes (toutes catégories de fautes confondues) que leurs « camarades » de 1923-1925, alors que les progrès sont au contraire très nets dans l'épreuve de rédaction. » (2008, p. 64)

Ces derniers éclaircissements dessinent une courbe de niveau en cloche, montante au moins jusque dans les années 20, descendante depuis. On voit s'esquisser derrière ces constats une réalité sociologique (historique ?) indissociable du niveau en orthographe.

L'orthographe des professeurs

Dans les débats passionnés sur l'orthographe, les enseignants tiennent facilement le rôle de boucs émissaires, après les enfants eux-mêmes. Une enquête menée par Catherine Brissaud à l'IUFM de Grenoble, auprès de futurs enseignants montrent qu'ils sont souvent eux-mêmes en grande insécurité sinon linguistique du moins didactique. L'enquête donne au moins trois conclusions :

- D'abord, ces futurs enseignants ont des lacunes en orthographe dont ils n'ont pas conscience : « Ils n'ont pas une vision claire de leurs défaillances orthographiques. Ils n'ont donc pas une conscience très précise de leurs propres pratiques en terme de variation, ce qui pèsera dans leurs pratiques évaluatives en termes d'acceptabilité et de correction » (Brissaud, Péret, & Sautot, 2008, p. 213)
- Ensuite, ils n'ont « (...) aucun recul par rapport au système linguistique du code, du fait d'une conception très parcellaire de son organisation. » (*Idem*, p. 212)
- Enfin, ils manquent de recul en didactique « [vue] comme un lieu de tension sociale » (*Idem*), compte tenu que c'est un domaine où les différents vécus pèsent lourds et où la culpabilité orthographique des enseignants crée un malaise.

A travers ces exemples et témoignages, on comprend que des enseignants qui eux-mêmes ne sont pas à l'aise avec l'orthographe puissent difficilement faire face à la détresse des enfants dont ils ont la charge. L'insécurité orthographique n'est pas réservée aux élèves. Quant à savoir si l'insécurité pousse en faveur d'une réforme ou non, il semble que la réponse dépende des représentations de tout un chacun, car elle pourrait tout aussi bien pousser en faveur d'un enseignement renforcé.

Si l'on devait expliquer la baisse du niveau, on pourrait lui trouver moult explications. G. Legros sous forme de plaidoyer en faveur d'une réforme, les résume très bien, dans un article-préface à l'ouvrage de M.-L. Moreau *Penser l'orthographe de demain* (2009, p. 4) :

« D'autre part, et c'est l'argument essentiel, les besoins sociaux n'ont jamais été aussi criants. La démocratisation de l'enseignement, liée à celle des pratiques de l'écrit ; les conséquences sur ces dernières du développement de nouveaux moyens de communication où familiarité, manque d'espace et désir de rapidité bousculent toutes les normes ; la baisse désormais établie de performances scolaires qui, de toute façon, n'ont jamais atteint à la maîtrise que chez une minorité ; l'introduction dans les programmes scolaires de nouvelles matières, dans un volume horaire pourtant revu à la baisse ; la moindre valorisation, dans la culture actuelle, des savoirs formels, non fonctionnels... : tout pousse à simplifier notre orthographe, ou du moins à en rationaliser certains pans pour en faciliter l'accès au plus grand nombre. »

Au milieu de tous ces arguments, Legros en cite un qui doit nous intéresser particulièrement : les nouvelles pratiques de l'écrit, amenant une démocratisation de l'écrit, pèsent dans le débat sur l'orthographe et la réforme.

2.1.3. DES EFFETS DES NOUVELLES TECHNOLOGIES

Dans son ouvrage en 1994, Vincent Lucci, reprenant une réflexion de Nina Catach, dit que l'écrit se décentralise et se diversifie, en clair il se démocratise. Il cite des exemples d'espaces de semi-liberté orthographique : « la publicité, les bandes dessinées, le Minitel, les enseignes de commerce... (...) Il serait souhaitable que l'on connaisse aujourd'hui plus précisément les usages écrits que nos contemporains font du Minitel ou du traitement de texte » (Lucci & Millet, 1994, p. 24). Si, avec du recul, la révolution du Minitel est discutable, la réflexion de Lucci trouvera tout son sens quelques années plus tard à l'arrivée puis l'avènement d'Internet.

Un numéro de la revue Glottopol (n°10, juil. 2007) est entièrement consacré à des « regards sur l'internet ». J. Jereczek-Lipińska dans son article sur les blogs politiques, voit en internet la démocratisation médiatique, une fenêtre à portée de chacun, qui fait directement entrer le citoyen dans la vie politique et médiatique.

« Ainsi, dans les grands problèmes de société, il s'agit dès lors de consulter ou de mettre en scène cette consultation avec le citoyen ou tout au moins de débattre avec lui, car il n'est plus question aujourd'hui d'opposer « l'intelligence collective » à l'intelligence de « ceux qui savent ». » (Jereczek-Lipińska, 2007, p. 161)

Selon la même idée, internet et ses multiples pratiques⁸ participent de la démocratisation de l'écrit. Le principe-même de ces supports est la communication, et par le truchement de l'écran et du réseau, elle est en grande partie écrite (« en grande partie » seulement, car beaucoup de ces supports utilisent aussi les micros). Il semble que depuis l'avènement d'internet et des téléphones portables de plus en plus sophistiqués, c'est la naissance d'une « génération électronique » qui n'imaginerait jamais vivre sans, l'écrit (et donc l'orthographe) s'est individualisé comme jamais auparavant.

Il y a des raisons à l'apparition de ce que l'on pourrait appeler « les langages électroniques ». Des raisons techniques d'abord, relatives à l'aspect pratique. Les téléphones portables offrent un espace d'écriture limité, l'usage des abréviations se justifie par l'importance de dire un maximum de choses dans un minimum d'espace. Sur internet, c'est plutôt la contrainte de vitesse qui explique les abréviations. Il n'est pas impossible de tenir trois ou quatre conversations en même temps, et donc d'avoir besoin d'une expression rapide (ce qui explique aussi le règlement de certains forums qui parfois interdisent l'usage du « langage SMS »). Marinette Matthey parle « d'explication par l'ergonomie du geste », donnant l'exemple des accents, régulièrement omis dans les copies manuscrites, rarement sur les tchats « puisque la touche é existe sur les claviers et qu'il n'est pas plus coûteux de taper é que e. Cette touche aura même tendance à être surutilisée en fonction du principe phonographique, ce qui confère à é un statut d'archigraphème, c'est-à-dire qu'il a tendance

⁸ Sites internet (sites personnels, ou projets participatifs type wikis), les forums, les blogs, les réseaux sociaux (Facebook, Twitter, Myspace,...), les chats (MSN, Skype, IRC...), et même les jeux en ligne.

à remplacer les autres graphèmes codant le /e/ » (Matthey, 2006, p. 36). Une autre raison à l'apparition de ces langages, pourrait être celle de la communauté de pratiques. Matthey, comparant cette situation à celle des scribes des manuscrits du moyen-âge et citant Bourquin et Jeanneret (2006), évoque la possibilité d'une communauté de pratiques de jeunes de laquelle seraient plus ou moins exclus les adultes.⁹

Effet immédiat, l'écrit électronique, qui n'est pas l'apanage des jeunes mais qui est vu comme tel, est devenu la bête noire des « défenseurs de la langue »¹⁰ et de ceux qui croient en la théorie de la déchéance orthographique. Sans entrer dans le débat « le SMS détruit-il l'orthographe française ? », évoquons simplement que pour certains c'est le cas, et ils sont la cause de la crise de l'orthographe ; pour d'autres non, car « ces nouveaux écrits ne supplantent pas les écrits traditionnels, ils s'y ajoutent et ils ne font qu'exploiter conjointement les ressources du système graphique du français et celles des claviers » (Matthey, 2006, p. 35). Pour ces derniers, la baisse du niveau en orthographe a des causes autrement plus profondes (comme le temps d'enseignement et les moyens financiers de l'école, par exemple).

Une chose est sûre, peu importe les théories auxquelles on adhère, c'est que les nouvelles technologies forcent le débat. La question est « Internet pousse-t-il vers une réforme ? ». Le débat est ouvert. Oui, si l'on considère que l'orthographe devient de plus en plus un besoin quotidien. De là, les usagers sont plus au fait des problèmes qu'elle pose. Plus directement concernés ils sont donc moins dans les représentations stéréotypées, et peut-être plus ouverts à une simplification. Non, si face aux pratiques électroniques, il y a une réaction de repli. Dans ce cas, certains prendront la plume pour « défendre la langue française », voire pour militer pour un enseignement strict et plus sévère à l'école.

Il manque une étude approfondie récente sur le sujet, qui permettrait de s'écarter de ces deux pôles un peu stéréotypés eux-aussi. Mais ce n'est pas l'objet de ce mémoire, et la seule chose qui semble évidente c'est qu'internet rend l'orthographe populaire (au sens « objet de chacun d'entre nous »), et qu'il paraîtrait bien difficile d'envisager, dans l'avenir, une réforme qui ne s'appuierait pas sur l'assentiment de la population. Nous y reviendrons.

Vers une situation de diglossie ?

On voit bien qu'Internet a permis une démocratisation considérable de l'écrit. Avant Internet, l'écrit était presque réservé à une classe sociale de gens ayant fait des études et/ou ayant un métier qui les obligeaient à écrire régulièrement. Il y a aujourd'hui une génération qui est née avec Internet, et

⁹ Je resterai au conditionnel sur ce point. Car il me semble que la « communauté de pratique d'Internet » tend de plus en plus à transcender les générations. A l'image de *Facebook* ou *Twitter*. Ce qui nous laisse penser qu'une communauté de pratique existe bel et bien, mais plus relative à l'outil lui-même qu'à la génération d'utilisateurs.

¹⁰ Défenseurs autoproclamés, d'où la présence des guillemets. Par exemple, un grand nombre de journaux quotidiens s'effraient chaque année, en période de bac notamment, du niveau en orthographe et du « langage SMS ». Un exemple ici, tiré du Figaro du 19 mai 2008 : <http://www.lefigaro.fr/actualites/2008/05/17/01001-20080517ARTFIG00653-quand-le-langage-sms-envahit-les-copies-du-bac.php>

plusieurs qui vivent avec. L'accès de l'écrit au plus grand nombre est un objectif atteint (du moins, plus que jamais auparavant), mais il a été atteint par un contournement des normes prescriptives, quand ce n'était pas une opposition franche ou une ignorance de ces normes. On observe cette opposition entre les normes objective et prescriptive.

Cet état de fait pousse-t-il vers une réforme de l'orthographe ? Peut-être, dans la mesure où les pratiques virtuelles sont un gisement de variation graphique très étendu. Il semble difficile de les « ramener » vers la norme prescriptive, l'hypothèse d'une normalisation progressive de l'écrit virtuel est difficilement envisageable humainement et même techniquement (car on pourrait imaginer un logiciel de type *traitement du pinyin* sur les claviers chinois et japonais, qui traduirait automatiquement les abréviations ou variations tapées sur le clavier par leur forme prescriptive à l'écran). Aussi il apparaît que nous nous trouvons devant un choix : laisser faire, et laisser se creuser le fossé entre orthographe populaire et orthographe normative, quitte, peut-être, à en arriver à une situation de diglossie (où ces deux variétés d'orthographe cohabiteraient, dont l'une serait dévalorisée tandis que l'autre serait valorisée, et où l'on alternerait d'une variété à l'autre selon les besoins contextuels... mais n'y est-on pas déjà ?). L'autre choix possible est de tenter de rapprocher l'orthographe des besoins des usagers. Il reste que ces besoins sont difficiles à définir et que, nous allons le voir, les représentations liées à l'orthographe du français sont à la fois très conservatrices et profondément ancrées dans la population, qui ignore souvent ses propres lacunes en la matière.

2.2. LES REPRESENTATIONS

A côté des pratiques orthographiques réelles, il y a les représentations. Nous pouvons essayer de donner une définition de ce terme dans ce contexte à travers le spectre des situations qu'il recouvre. Par *représentations* nous entendons « la façon dont un individu lambda perçoit et juge... :

- ...sa propre (maîtrise de l') orthographe.
- (la maîtrise de) l'orthographe des autres.
- d'autres individus à travers leur (maîtrise de l') orthographe.
- l'orthographe elle-même.

Deux remarques subséquentes. Premièrement, ces quatre situations sont étroitement liées : les représentations d'un individu sont un ensemble de conceptions abstraites à l'aune desquelles il perçoit et juge chaque situation. Ce qui nous mène au second point, ces représentations motivent des attitudes, que ce soient des jugements à l'égard des personnes, des idéologies, voire des actes politisés. Toutefois il ne faudrait pas les voir comme l'origine de tout. Il s'agit plutôt d'un circuit, dans lequel pratiques / représentations / idéologie / politique se motivent mutuellement, souvent en même temps, selon le mécanisme du cercle vicieux.

Nous allons voir que les représentations en la matière sont très conservatrices, et qu'elles sont à même de bloquer une évolution. Pour commencer nous ferons état des trois conceptions les plus répandues de l'orthographe ; puis des représentations de la réforme orthographique. Une troisième

sous-partie développera l'idée de l'*orthographe républicaine*, concept qui tend à se rapprocher de l'idéologie politique.

2.2.1. TROIS CONCEPTIONS DE L'ORTHOGRAPHE

Quelques enquêtes de représentations, que nous citerons dans cette partie, permettent d'extraire trois conceptions répandues de l'orthographe (nous développons les trois dans un ordre qui ne reflète aucunement une hiérarchie d'importance). La première fait de l'orthographe un objet historique, culturel. La deuxième met en avant sa complexité soit comme un défaut, soit comme une fierté. La troisième avance la conception esthétique, pour subjectif qu'elle soit, cette conception n'en est pas moins répandue.

Orthographe : héritage patrimonial

Une des représentations récurrente dans plusieurs enquêtes est celle de la culture, du patrimoine : celle qui voit l'orthographe comme un héritage qui serait un miroir de notre passé. Il y aurait, profondément ancrée en notre orthographe actuelle, toute son histoire (voire toute *notre* histoire). Les citations sont légions de témoins qui, interrogés dans une enquête, mettent en avant le bagage historico-culturel de notre orthographe. Pour Agnès Millet, co-auteure (avec Jacqueline Billiez et Vincent Lucci) de *Orthographe mon amour !* (1990) « orthographe, langue, histoire, culture ne forment le plus souvent qu'un seul et même objet ». En témoigne un exemple donné par un professionnel du livre dans cette enquête :

« M2. L'orthographe est issue de toute l'histoire de notre pays, de notre civilisation. » (Millet, Lucci, & Billiez, 1990, p. 18)

Dans l'enquête du Groupe RO (Groupe-RO, 2012 à paraître), une question ouverte demandant aux témoins de justifier leur position envers une potentielle réforme de l'orthographe, est l'occasion pour nombre d'entre eux d'exprimer leurs doutes sur une réforme compte tenu que l'orthographe actuelle fait partie de notre patrimoine :

« La variété de l'orthographe participe à la richesse de notre langue et toutes (ou du moins la majorité) des difficultés témoignent de l'origine (latine, grecque) du français. Il est donc important d'en conserver l'empreinte. » (Un professeur du secondaire suisse)

D'autres expliquent que maîtriser l'étymologie donne accès à un « sens caché » :

« L'orthographe de certains mots reflètent leur étymologie, qui permet d'accéder à leur sens directement. On peut ainsi approcher le sens d'un mot inconnu par son étymologie. » (Un futur enseignant en primaire français)

En fin de compte, on peut se demander en quoi une réforme renierait notre histoire ? Le lien n'est pas si facile à établir. Nous avons vu à travers le bagage historique donné en chapitre 1, que l'orthographe actuelle n'était que l'aboutissement d'une construction concertée, peut-être parcellaire et oligarchique, peut-être effectivement bloquée depuis près de deux cent ans, mais

néanmoins une construction. Tous ces témoins pensent-ils que nous sommes arrivés aujourd'hui à un paroxysme de logique et de construction, ou ignorent-ils que l'orthographe n'est pas « naturelle », qu'il ne serait pas sacrilège de la remodeler ? Peut-être sont-ils réellement attachés à l'étymologie, mais combien sont ceux qui peuvent donner l'étymologie des mots qu'ils défendent ?

Une partie de la réponse se trouve dans l'ensemble des représentations et des idéologies entourant l'orthographe (nous nous attachons à les décrire dans ce chapitre). Une autre, peut-être, se trouve dans les pratiques que nous venons d'évoquer (cf. 2.1., pp.16-23). Car le fait que toutes les générations de scripteurs aient blâmé la dégénérescence de l'orthographe et mis en avant que « dans le temps on écrivait mieux » est un corollaire de la vision qui fait de l'orthographe un patrimoine. Les enquêtes de Chervel et Manesse (1989) et Cogis et Manesse (2007) cherchaient, à une génération d'écart, à vérifier la véracité de cette représentation, preuve qu'à différentes époques, le sentiment est toujours le même.

L'orthographe selon cette conception serait une relique du passé, qu'il faudrait protéger au maximum de l'érosion et de la paresse.

Complexité : fierté ?

L'orthographe est complexe, peu sont ceux qui remettent en cause ce fait. Généralement, les personnes qui expriment leur facilité, reconnaissent la complexité de l'orthographe, mais les difficultés deviennent l'apanage des autres. Tandis que les témoins avançant que l'orthographe ne pose pas de problème sont très rares. En effet, la complexité est une réalité reconnue par les témoins, qu'ils en tirent fierté ou qu'ils s'en trouvent gênés.

Les enquêtes de Millet *et al.* (1990), comme celle du groupe RO (2012, à paraître), révèlent que la complexité de l'orthographe est régulièrement mise en avant par les témoins interrogés. Or, cette complexité bien souvent, est positivement connotée (« Extraordinairement compliquée » dit un témoin (1990, p. 17)). Celle-ci serait synonyme de rigueur et d'ordre. C'est ainsi que certains attribuent à l'orthographe des vertus intellectuelle : qui maîtrise l'orthographe a la pensée nette et bien organisée, à l'image de ces commentaires, dans l'enquête du groupe RO :

« L'apprentissage de l'orthographe est aussi une façon d'apprendre à structurer sa pensée. C'est très important ! » (Un professeur de lycée suisse)

« Notre langue française est une source de richesse qu'il faut apprendre à aimer et à apprivoiser malgré toutes les difficultés. Simplifier l'orthographe est à mon avis une erreur. Opter pour la facilité n'est jamais un bon choix. » (Un professeur de primaire québécois) (*Groupe-RO, 2012 à paraître*)

On retrouve cette idée chez J.-P. Simon, dans son article « Les enseignants et l'orthographe » (1998). Tout en notant la répugnance des enseignants à catégoriser leurs élèves en fonction de leur niveau en orthographe, certains témoignages viennent révéler cette représentation, ancrée presque inconsciemment :

« PF16 : Moi je trouve personnellement que c'est tellement une question de motivation (...) quand ils s'appliquent ils savent faire (...) souvent c'est quand même ceux qui savent ordonner la phrase qui savent ordonner la pensée aussi mais ce n'est pas totalement vrai non plus, il y a des élèves qui

pataugent complètement en orthographe et qui savent bien se débrouiller par ailleurs (...) les élèves qui sont très faibles en orthographe sont généralement en difficultés pour beaucoup d'autres choses. » (Simon, Les enseignants et l'orthographe : discours sur les pratiques, 1998, p. 21)

Dans toutes ces enquêtes, des enseignants ont été interrogés. Particulièrement chez eux, on sent une division. D'une part « la belle complexité », celle que l'on est fier de maîtriser, de diffuser, et d'enseigner ; celle pour laquelle on ressent une fierté chauvine (on a tous déjà entendu « l'orthographe française est une des plus compliquées au monde »). D'autre part la « complexité gênante », celle que ces enseignants constatent au quotidien face à leurs élèves. Des difficultés qu'ils jugent parfois insurmontables... Ce tiraillement entre deux représentations frontalement opposées fait que l'orthographe est souvent perçue comme immuable (même si on n'y applique pas ce mot, c'est un fait inconscient que l'on prend comme acquis), et que les difficultés sont exprimées en termes de personnes : ce seraient les gens qui ont des problèmes avec l'orthographe, et non pas l'orthographe elle-même qui serait problématique.

Les représentations qui font de l'orthographe un objet immuable ont pour corollaire que l'on doit nécessairement se conformer à cette orthographe. Elle n'est pas faite pour les usagers, mais les usagers doivent la « respecter ». Millet voit l'orthographe comme un « idéal jamais atteint ». Parlant même de tonneau des Danaïdes, elle évoque le fait que les sujets questionnés ont conscience qu'apprendre l'orthographe n'est jamais fini, et qu'il s'agit d'une attention de tous les jours. Sauf qu'au lieu de critiquer ce fait, les scripteurs s'y résignent, ils jugent peut-être que « la faute leur incombe », et s'abritent derrière *les autres* puisque « personne n'est infaillible, tout le monde fait des erreurs ». Millet, loin d'y voir une démystification de l'orthographe, considère au contraire que l'expression de cet idéal voué à créer l'échec renforce le mythe. Par ce statut d'instance supérieure personne n'est alors exempt de doute, mais ce n'est pas la faute de l'orthographe (*Idem*, 1990, p. 21-24).

La beauté de l'orthographe

Dans les différentes enquêtes que nous avons évoquées, la dimension esthétique de l'orthographe ressort comme un argument de conservation. Or, il n'y a pas argument plus dur à réfuter, pour la raison qu'il n'y a pas d'argument plus subjectif et plus irraisonné. Tout dépend du rapport personnel qu'entretiennent les usagers à leur orthographe.

Dans les commentaires de l'enquête RO (Groupe-RO, 2012 à paraître) à propos d'une réforme de l'orthographe, l'argument de l'esthétique est mis en avant tantôt comme une explication du *statu quo*, tantôt comme une condition à une réforme :

« Je pense qu'il faut faciliter l'apprentissage de la langue française, car les jeunes ont beaucoup plus de difficultés qu'autrefois. De plus, le français est une belle langue, mais bien compliquée ! Il serait bien d'éliminer quelques règles qui contiennent des particularités farfelues. Il ne faut pas changer au complet l'orthographe, parce que la complexité fait que la langue est belle, mais nous pourrions simplement la simplifier un peu ! » (Un futur enseignant en primaire québécois)

Il y a, chez beaucoup de témoins, une confusion entre orthographe et langue. Alors qu'on leur demande leur avis sur l'orthographe, beaucoup répercutent sur la langue, argüant donc que « la langue est belle ». On ne saurait prouver le contraire, idée d'autant plus favorisée que le français est leur langue maternelle dans laquelle ils baignent depuis leur naissance. Comme on l'a dit plus haut, le groupe « orthographe / langue / histoire » semble agir comme un tout indivisible.

On le voit dans l'extrait ci-dessus, la beauté de l'orthographe est souvent liée, chez les témoins, à sa complexité : elle semble en tirer sa beauté. On en revient au groupe « orthographe / langue / histoire » évoqué juste au-dessus, grâce auquel un sentiment d'appartenance s'exacerbe jusqu'à en devenir chauviniste. Plus la conscience d'une certaine maîtrise de l'orthographe est forte chez un scripteur, plus ce sentiment d'appartenance et la fierté attenante sont forts. Conséquence de cette conception : on pourrait reprocher à des réformistes de mépriser notre langue.

2.2.2. ATTITUDES FACE A LA REFORME

Nous nous basons une fois de plus sur les enquêtes susnommées, elles offrent un panel des réactions face à une potentielle réforme de l'orthographe (et ont l'avantage d'avoir été menées avec vingt ans d'écart). Nous voulons faire une brève revue des arguments pour et contre une réforme, mis en avant par les témoins interrogés.

Arguments « pour »

La base des arguments en faveur d'une réforme, c'est la complexité de l'orthographe. Comme on l'a dit, il y a deux attitudes face à ce fait, la première remet en cause le système, la seconde vise les usagers. Dans l'enquête de Millet, seuls quelques témoins se dressent contre le système. Souvent placés du point de vue de l'enfant, ils critiquent une institution « inapprenable », et survalorisée au niveau de l'école.

Aujourd'hui, l'enquête RO montre qu'une proportion de témoins (certes minoritaire mais) importante, se positionne spontanément en faveur d'une simplification de l'orthographe. A une question ouverte qui demandait aux répondants de justifier leur positionnement par rapport à une réforme, 34,3% d'entre eux ont relevé la complexité de l'orthographe (Groupe-RO, 2012 à paraître).

D'autres arguments, très minoritaires ceux-là, sont présents : 5.3% des témoins pensent que l'orthographe devrait évoluer plus librement, 3.7% qu'il faut « dissoudre l'élitisme, les discriminations sociales et le décrochage scolaire » liés à l'orthographe (*Idem*).

Les arguments en faveur d'une réforme sont donc minoritaires. On se rend compte que les témoins se trouvent vite à court d'idées pour justifier leur position favorable (surreprésentation de l'argument de la complexité par rapport aux autres).

Arguments « contre »

Les arguments contre sont plus nombreux que les précédents, peut-être parce qu'ils sont mieux relayés au sein de notre société. Ils sont notamment appuyés sur les conceptions de l'orthographe que nous avons déjà décrites.

- *L'argument du patrimoine.* On a évoqué cette conception comme une des représentations de l'orthographe, c'est aussi un argument fort contre une réforme. Selon les scripteurs qui soutiennent cette idée, réformer l'orthographe reviendrait à porter atteinte à l'étymologie, reflet de notre passé. Pour beaucoup, confondant langue et orthographe, on porterait même atteinte à la langue en réformant l'orthographe, voire à sa littérature et donc à sa culture. Dans le même esprit, beaucoup de témoins ne s'interrogent pas quant à l'origine de l'orthographe, et ont une attitude qui consiste à dire que « c'est comme ça et c'est tout ».

« Je ne sais pas pourquoi on met un « s » à la troisième personne du singulier... mais y'a une raison, ce n'est pas le fait du hasard, ça n'a pas été inventé un jour. (Sic) » (Millet, Lucci, & Billiez, 1990, p. 91)

S'ils témoignent d'une méconnaissance du système, les arguments de cet ordre montrent aussi que la pédagogie en la matière pourrait être bénéfique et faire tomber quelques idées reçues.

- *L'argument de la complexité* peut à la fois être favorable et défavorable à une réforme. Certains témoins avancent la complexité comme preuve de profondeur et de richesse, et de fait, la simplification comme appauvrissante, « facile ou égalitaire ». On touche à un argument très idéologique : il serait mauvais d'aller vers la facilité. Doit-on donc promouvoir la complexité au nom du challenge et de la sélection ? On sent par ailleurs une pointe de chauvinisme qui ressort des commentaires de ces enquêtes (Millet (1990), Groupe-RO (2012)). Les témoins interrogés éprouvent une fierté parfois prétentieuse à l'idée que l'orthographe française soit l'une des plus compliquées. Ils n'hésitent pas, parfois, à reléguer au rang de « sous-langues » celles qui, comme l'italien ou l'espagnol, ont une correspondance phonographique bien plus profonde.

« L'orthographe facile de l'italien, c'est peut-être ce qui fait la différence entre l'Italie et la France, alors bon, si on veut devenir Italien... » (Idem, 1990, p. 100)

La complexité valorise l'individu, c'est bien normal, il en va de l'orthographe comme d'un bien rare que l'on est fier de posséder. Mais cette attitude fait d'une simplification de l'orthographe un nivellement par le bas. On observe qu'aujourd'hui encore cet argument est utilisé par des témoins :

« Le fait de faire une réforme ne permettra pas de parler et écrire mieux le français mais ne fera que baisser le niveau global des francophones. Dans cette perspective, les réformes ne cesseront pas de détériorer la langue. » (Un futur enseignant français dans le secondaire) (Groupe-RO, 2012 à paraître)

Corollaire de ce type de représentations, les scripteurs sont entièrement responsables des problèmes qu'ils peuvent rencontrer en orthographe, attitude surreprésentée dès qu'il s'agit de la baisse du niveau en orthographe. On accuse plus volontiers les élèves, les enseignants,

le système éducatif, les pédagogues, voire même la société plutôt que l'orthographe, et tout n'aurait pas été tenté en matière de pédagogie, et peut-être même qu'avec de la discipline ça marcherait.

« Je crois qu'une nouvelle réforme de l'orthographe serait totalement inutile. Il ne faut pas changer l'orthographe, mais plutôt changer la façon qu'on a de l'enseigner et de la présenter. » (Un futur enseignant en primaire québécois)

A l'image de ce commentaire, plus de 20% des témoins interrogés pensent qu'il ne faut pas réformer mais mieux enseigner l'orthographe, ou alors la « valoriser », voire simplement faire des efforts et retrouver une certaine rigueur de travail « qui aurait été perdue » à l'échelle de notre société (Groupe-RO, 2012 à paraître).

« Il me semble que la beauté de la langue française repose en partie sur son orthographe un peu particulière. En outre, j'estime que ce serait hausser la tendance à la facilité et au manque de rigueur, déjà trop ancrée dans notre société, que de simplifier à outrance l'orthographe. En favorisant le travail et l'habitude de la lecture et de l'écriture, il serait encore plus aisé de maîtriser les particularités de l'orthographe française. » (Un futur enseignant québécois dans le secondaire) (*idem*)

- *L'argument de la beauté.* Comme on l'a déjà fait remarquer, cette conception très personnelle joue contre l'évolution. L'orthographe serait belle, les mots harmonieux, poétiques, et l'ensemble ordonné de cette connaissance procurerait un plaisir intellectuel. Il en découle que toute faute serait « vilaine, laide, ou triste ». On ne peut guère critiquer ces représentations, qui ne sont ni plus ni moins que des impressions avec tout ce qu'elles comportent de subjectif. Et toute incohérente que peut être la défense de l'orthographe actuelle au nom de la beauté, cette valeur esthétique (parfois utilisée dans le marketing, dans certains jeux, concours, etc.) ne doit pas être occultée, parce qu'elle est à même de bloquer une évolution orthographique -même si le besoin s'en fait sentir.

D'autres arguments contre une réforme de l'orthographe sont beaucoup plus pragmatiques. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous en relevons quelques-uns.

- *L'argument de la distinction des homonymes.* Relevé par l'enquête de Millet, Lucci et Billiez (1990). Il convient sur ce point de rétablir un semblant de vérité. Tout projet de réforme, écrit Millet (1990, p. 113), a soigneusement écarté la retouche de ces homonymes. Pourtant, d'un point de vue linguistique ce qui distingue deux homonymes dans une langue (toutes les langues ont des homonymes) c'est essentiellement le contexte d'apparition des mots, et non pas la graphie elle-même (qui peut d'ailleurs être sujette à confusion, notamment chez les enfants). On dénombre une quantité importante de mots qui ont plusieurs sens et qui ne sont pas différenciés, bien plus nombreux même que les homographes qui ont été modifiés au nom de la distinction.
- *L'argument de la diffusion d'une réforme.* Beaucoup de témoins interrogés se demandent comment faire pour imposer une réforme. Si parfois ce questionnement prend l'air d'une question rhétorique, il n'en est pas moins fondé. Par exemple, il y aurait une génération qui pâtirait d'une réforme le temps de l'adaptation, il faudrait réécrire tous les ouvrages, etc. Autant de contraintes pratiques que l'on ne peut occulter. Dans l'optique d'une réforme, il faudrait en effet peser le pour et le contre, contrebalancer les inconvénients à court terme

par les avantages du long terme. Aujourd'hui, ces questions sont toujours soulevées, et les problèmes que poserait la diffusion d'une réforme est une attitude très représentée parmi les témoins. Dans l'enquête RO, une question ouverte permettait de recueillir les avis des témoins sur une réforme, 16.7% des réponses obtenues soulèvent les problèmes d'adaptation et de diffusion qu'elle poserait (Groupe-RO, 2012 à paraître). Nous reviendrons sur ce thème tout au long du chapitre 3.

- « *L'argument égoïste* ». Nous employons ce terme en lui retirant sa connotation péjorative, car il s'agit d'une attitude normale de refuser une réforme pour la raison que l'on a été éduqué à « l'ancienne » norme. Ces questionnements apparaissent beaucoup dans l'enquête RO, où, à la même question ouverte précédemment évoquée, 7.4% des témoins expriment spontanément les difficultés qu'ils auraient à changer leur façon d'écrire.

« Après tout ce temps, c'est difficile de changer des règles qu'on a appris (*sic*) mais ça sera intéressant pour les enfants de 5 ans en 2014.¹¹ » (Un professeur de primaire marocain (Groupe-RO, 2012 à paraître))

L'attitude mitoyenne

Pour avoir travaillé sur l'enquête RO, nous avons régulièrement constaté que les témoins avaient une attitude « médiane ». Pour comprendre, il faut revenir sur le fonctionnement de l'enquête. Un grand nombre de questions demandaient une réponse sous forme d'évaluation de l'adhésion des témoins, qui devaient se positionner face à une assertion ou une proposition sur une échelle allant de 1 (« pas du tout d'accord ») à 6 (« tout à fait d'accord »), avec parfois des demandes de justifications sous forme de questions ouvertes. Selon une telle échelle, les réponses médianes se situent en « 3- plutôt en désaccord » et « 4- plutôt d'accord » qui représentent des avis non tranchés. Très souvent, et notamment sur la question d'une réforme de l'orthographe, les témoins se sont positionnés sur ces deux cases médianes.

Ceci se vérifie aussi dans l'enquête, qualitative cette fois, de Millet, Lucci et Billiez (1990). Elle révèle que parfois, les témoins sont tiraillés entre deux situations. D'un point de vue objectif, certains sont d'accord avec le principe de la réforme, mais d'un point de vue personnel ils sont plutôt contre. La réalité s'accroche à eux : idéologiquement ils reconnaissent la complexité et les problèmes sociaux que peut poser l'orthographe. Mais personnellement, s'ils devaient modifier leur façon d'écrire et « réapprendre » ils seraient très gênés (cf. ci-dessus).

2.2.3. L'ORTHOGRAPHE REPUBLICAINE

Ce titre doit être compris comme un parallèle avec « l'école républicaine », institution visant à inculquer à des millions d'enfants les valeurs de la république et de la citoyenneté. Nous ne nous étendons pas sur le bien-fondé de cette appellation et les réalités qu'elle recouvre. En revanche, en étudiant de près les représentations des francophones, on observe une analogie saisissante entre

¹¹ La date s'explique par le libellé de la question posée aux témoins : « A priori, quelle est votre position par rapport à la perspective d'une NOUVELLE réforme de l'orthographe (étant entendu que celle-ci ne pourrait pas être proposée dans les écoles avant 2014, au plus tôt) ? »

l'orthographe et la république : les conceptions de l'orthographe prêtent à celle-ci des vertus humaines et sociétales de large ampleur, l'orthographe se dresse contre l'ignorance, l'individualisme, la décadence et l'anarchie. Nous souhaitons détailler le fond (l'inconscient ?) de ces représentations, et franchir le pas qui nous sépare de l'idéologie (2.3.).

Jugements axiologiques et valeur-refuge

Alain Berrendonner en 1982 évoque dans l'ouvrage *L'éternel grammairien*, les arguments axiologiques du discours normatif. Dans ce livre, il s'attache à décortiquer le discours des grammairiens et des puristes et à montrer comment il tend à reproduire la conformité, du moins à écarter ce qui est non-conforme. Le discours sur l'orthographe se rapproche du discours normatif, notamment parce qu'il utilise les mêmes jugements axiologiques que nous allons détailler. Ce terme signifie qu'une partie des représentations qui entourent l'orthographe sont telles des axiomes : prises comme des vérités qui s'imposent comme une évidence, sans démonstration. L'objectif de ces arguments est de diviser les faits d'orthographe (les faits de langue en général) en « bon / mauvais ; bien / mal ». A propos du discours normatif, Berrendonner dit :

« La règle semble être que, pour pouvoir qualifier un fait de langue de « bon » ou « mauvais », tous les moyens sont bons. Plus exactement, tous les ordres de valeurs apparaissent utilisables. La langue est à la fois un objet moral, un objet esthétique, un objet politique, une entité raciale, etc. Il n'y a point de valeurs qui ne lui soient étrangères. » (1982, pp. 55-56)

On retrouve dans cette citation, des représentations que nous avons déjà rencontrées : les valeurs esthétiques, décrites plus haut comme des arguments subjectifs, sont précisément des jugements axiologiques indémonstrables, mais surtout *indémontables*. Là est l'intérêt, s'ils sont hautement irrationnels, ils sont protégés par leur caractère axiomatique. Toutes les valeurs listées par Berrendonner trouvent leur écho dans les représentations de l'orthographe. Ainsi :

- Valeurs esthétiques : nous venons de les mentionner, et renvoyons aux paragraphes précédents.
- Valeurs morales : l'enquête du groupe RO met en évidence que l'orthographe est un travail rigoureux, mais dans la formulation de certains témoins on comprend non seulement que l'orthographe demande la rigueur/des efforts/du travail, mais que l'on peut à travers l'orthographe acquérir de la rigueur/le goût de l'effort/le goût du travail. Comme ces quelques exemples, qui ne sont pas isolés, et qui tantôt disent que « réformer c'est encourager à la paresse », tantôt avancent que « simplifier l'orthographe, c'est simplifier la pensée ».

« Logique, historique et cohérence intense de l'orthographe = Nouvelle réforme implique nouveau brouillage de repères = Encouragement à une augmentation de la paresse intellectuelle = Parfaits petits consommateurs » (Un professeur du secondaire suisse (Groupe-RO, 2012 à paraître))

« Il y a des règles plus ou moins subtiles à apprendre dans les différentes activités : pourquoi en orthographe ? D'autre part, je nourris une méfiance a priori pour ce qui en simplifiant le langage simplifierait la pensée : cf la novlangue d'Orwell... » (Un professeur de lycée français, *idem*).

- Valeurs politiques : qui découlent directement des précédentes, donner à l'orthographe des vertus morales, c'est lui prêter aussi un rôle politique. A l'époque où l'on parle régulièrement « d'identité nationale », l'orthographe apparaît comme une valeur sûre, parce que « c'est la langue qui fait la patrie »¹². On pourrait même relier à cette idée, le chauvinisme qui s'échappe des commentaires qui font de l'orthographe française la plus compliquée du monde.
- Valeurs racistes : Berrendonner va jusqu'à parler de « valeurs racistes », et peut-être peut-on rapprocher les représentations nationalistes de l'orthographe de représentations racistes. D'ailleurs, la question se pose avec ce commentaire, déjà cité, tiré de l'enquête de Millet *et al.*, où l'on se demande si « la facilité » de l'italien n'est pas un soupçon péjorative :

« L'orthographe facile de l'italien, c'est peut-être ce qui fait la différence entre l'Italie et la France, alors bon, si on veut devenir Italien... » (Millet, Lucci, & Billiez, 1990, p. 100)

En outre, que penser de tous les discours diabolisant l'anglais ?

A l'orthographe sont appliquées les mêmes valeurs qu'à la langue française : des valeurs esthétiques et morales, voire politiques (ou même racistes). Autant de « valeurs conjoncturelles » qui peuvent être appliquées à l'orthographe dès lors que l'on cherche à la justifier. On observe derrière tous ces jugements la notion de « respect ». On devrait respecter l'orthographe. Et d'ailleurs, s'y refuser c'est se rebeller, voire se renier soi-même, comme André Martinet le dit :

« Tous ceux qui ont été soumis à un âge tendre au dressage grammatical sentent confusément qu'ils se renieraient eux-mêmes s'ils acceptaient de remettre ce dressage en question. » (Martinet, 1969, pp. 82-83)

Martinet va même plus loin en ajoutant que « On a dressé [les usagers] à obéir, à respecter le précédent, à n'innover en rien » (1969, p. 29). On peut se demander si aujourd'hui les choses ont changé.

Il y a vingt ans, dans les témoignages relevés, on remarque qu'une part importante d'adultes voyait dans l'orthographe un symbole de l'ordre contre la décadence et l'anarchie, contre l'individualisme, voire même une référence culturelle nationale, contre l'éclectisme. Pour Millet, ces témoignages font de l'orthographe une valeur-refuge (1990, p. 41). Le fossé qui sépare cette idée de l'idéologie politique est facile à franchir, mais il reste à illustrer cette déclaration pour montrer comment s'exprime cette valeur-refuge.

¹² Citation de Vaublanc, préfet de Moselle, cité par Ferdinand Brunot, *Histoire de la Langue Française*, tome IX 1, p.2, cité lui-même par Berrendonner (1982, p. 54).

De l'orthographe à la faute

L'enquête de Millet *et al.* portait sur les représentations de l'orthographe chez les « premiers concernés » (que sont les enseignants, les élèves, les éditeurs, les secrétaires, etc.). Leur premier constat était que les locuteurs ont une facilité accrue à parler de 'fautes' plutôt que de l'orthographe elle-même :

« Il est d'ailleurs pour bien des témoins beaucoup plus facile de parler de la faute que de parler de l'orthographe. L'orthographe semble fuir sans cesse, comme si elle ne pouvait se révéler que lorsqu'elle n'est plus, quand la faute surgit, qui permet enfin de la cerner. » (1990, p. 12)

Les témoins peinent à définir l'orthographe. Au mieux, elle est définie comme un code, au pire elle est définie comme elle-même (comme « l'orthographe c'est la manière d'orthographier »), et lorsqu'elle ne rend pas muet, ceux qui tentent de la définir finissent par dériver sur de prétendues vertus.

D'où vient que définir l'orthographe amène invariablement à parler de « la faute d'orthographe » ? Nous serions tentés de répondre que nous avons été conditionnés à repousser ce qui est hors-norme. Pour Millet derrière le mot « faute » il y a déjà une connotation religieuse. Elle dit aussi que souvent, la faute est perçue comme un péché. En témoigne -entre autres- une libraire qui critique « l'étalage complaisant de fautes dans les tirages et les vitrines. » Au-delà de ça, à qui commet la faute, pas de rédemption. Un professeur dit :

« Je lisais une critique intéressante sur La cantatrice chauve, et dans cet article, il y avait deux fautes d'orthographe, ce qui enlevait (...) à mon avis de la valeur à la critique. » (*Idem*, p. 49)

Une mère :

« Ma fille qui a douze ans, qui fait beaucoup de fautes, souvent elle me dit : « tiens, regarde, j'ai écrit ça, c'est beau », alors d'abord je lui dis : « là, t'as pas mis d'S, là t'as pas mis de T », elle me dit : « mais écoute, je comprends pas, pourquoi tu corriges, pourquoi tu lis pas ? » (*Idem*, p. 50-51)

Pas de réflexion si il y a des fautes, elles peuvent masquer jusqu'au fond du message des textes où elles apparaissent. Et répondre à la question « pourquoi tu corriges ? » paraît bien impossible. On verra qu'Alain Berrendonner explique ce genre de réactions par le discours normatif et l'autoproduction d'une gangue prescriptive (cf. 2.3., p.39). Ceci nous pousse à recevoir la faute d'orthographe comme une agression personnelle et à nous réfugier dans la norme admise. Un seul témoin dans l'enquête de Millet s'en rend compte :

« Mais bon ça c'est aussi des choses bien ancrées... qu'on a dans la tête de ne pas tolérer. (...) Je ne sais pas pourquoi on est sensible comme ça aux fautes d'orthographe (...). En fait, j'ai cette réaction pourquoi, parce que j'ai des idées toutes reçues dans la tête. » (*Idem*, p. 52)

Malgré toute la bonne volonté de certains témoins de cette enquête, c'est presque inconsciemment qu'ils corrigent la faute qu'ils rencontrent. Il y a une véritable chasse à l'hérésie où chacun se sent investi de la mission de corriger l'autre. Ces discours et ces attitudes autour de « la faute » montrent que l'orthographe est bien perçue comme une valeur-refuge.

L'orthographe populaire

Les représentations des francophones et leurs attitudes à l'égard de l'orthographe, de la « faute » et des « fauteurs », semblent être l'affaire de stéréotypes tenaces et d'une certaine méconnaissance du système orthographique (et linguistique) français. Mais il faut quand même ajouter que l'orthographe est depuis longtemps sortie du cadre de l'école pour tomber dans le domaine public et populaire. En témoignent *La dictée de Pivot* ou les concours d'orthographe, une pléiade de jeux télévisés comme l'emblématique *Des Chiffres et des Lettres*, au moins autant de jeux de société à l'image du *Scrabble*, de mots croisés-fléchés etc., la liste serait longue. Depuis des décennies la population est amenée à s'amuser de l'orthographe : elle est une véritable passion populaire, ce qui peut sûrement expliquer certaines des représentations observées au cours des différentes enquêtes, de la part de ceux qui la maîtrisent comme de ceux qui avouent des lacunes. Cette passion s'exprime à travers ce que Bernard Gardin appelle « folklorisation de l'orthographe » (Gardin, 2006, p. 112), à savoir, 'les curiosités' de l'orthographe qui amusent, étonnent... qui intéressent.

On ne peut pas écarter ces jeux de l'aspect évaluatif et prescripteur. D'ailleurs, ils semblent faire partie intégrante du mécanisme de l'autoprescription : les populations bâtissent leurs propres carcans de normes dans lequel elles se réfugient. Mais amenés sous un angle à la fois ludique et socialement valorisé, ils contribuent à consolider la barrière des représentations, force freinant une simplification. Nous allons voir comment tout le débat autour de l'orthographe est entouré d'idéologies.

2.3. LE DEBAT « IDEOLOGICO-SOCIO-POLITIQUE » AUTOUR DE L'ORTHOGRAPHE

Nous avons déjà parlé de l'idéologie comme étant au cœur d'un cercle causes/conséquences ; selon les mots d'Althusser :

- « 1. - Il n'est de pratique¹³ que par et sous une idéologie ;
2. - Il n'est d'idéologie que par le sujet et pour des sujets. » (Althusser, 1970, p. 45)¹⁴

L'idéologie motive des actes. Ce principe s'applique aussi au domaine de l'orthographe et le débat autour de l'orthographe et de la réforme se pose sur le terrain de l'idéologie, mais aussi sur le plan sociopolitique.

Afin de cerner au mieux les tenants et les aboutissants de ce débat, il convient de commencer par un état des lieux des deux idéologies *fixiste* et *réformiste*. Puis de s'arrêter plus longuement sur le

¹³ Althusser parle de « pratique » pour « acte matériel/physique » découlant de l'idéologie, nous lui préférons l'emploi du terme « acte » afin de ne pas confondre avec les pratiques réelles en matière d'orthographe, que nous avons évoquées au début de ce chapitre.

¹⁴ Le titre de la bibliographie correspond à l'ouvrage *Positions* paru en 1976. En revanche, les numéros dans les références correspondent aux pages du format .pdf de l'article (qui date de 1970), et disponible ici : http://classiques.uqac.ca/contemporains/althusser_louis/ideologie_et_AIE/ideologie_et_AIE.html

dogme orthographique qui en découle et ses réalités dont on ne cerne pas toujours la portée. Enfin, il faut évoquer les enjeux qui découlent de ces idéologies : enjeux sociaux, et intérêts politiques.

2.3.1. IDEOLOGIES FIXISTE VS. REFORMISTE

Brève recherche définitoire selon Althusser

Selon Althusser, il faut commencer par admettre que les idéologies sont des conceptions imaginaires, c'est-à-dire qu'elles ne correspondent pas -pour la plus grande partie- à la réalité. Aussi serait-on tenté d'ajouter qu'elles sont une vision de la réalité, le prisme à travers lequel on observe la réalité. La thèse d'Althusser écarte ce dernier point : « ce n'est pas leurs conditions d'existence réelles, leur monde réel, que les « hommes » « se représentent » dans l'idéologie, mais c'est avant tout leur rapport à ces conditions d'existence qui leur y est représenté. » (1970, p. 40) Et c'est précisément dans ce rapport [aux conditions réelles d'existence] que se trouve la cause qui doit expliquer la *déformation imaginaire de notre idéologie*. En d'autres termes, on doit expliquer l'imaginaire de notre idéologie par notre rapport personnel et individuel aux choses qui nous entourent, et non pas par une instance supérieure qui nous inculquerait « de force » ses concepts (qui pourrait être l'Etat, ou l'Eglise par exemple). La question devient « pourquoi notre idéologie se définit par notre rapport personnel aux choses qui nous entourent ? » et « quelle est la nature de cette imaginaire ? » (1970, p. 41). A cette question Althusser fait une réponse avec un quadruple système¹⁵ :

- 1) *l'interpellation des « individus » en sujets* : à savoir, la reconnaissance de soi-même et des autres, comme des individus uniques et irremplaçables.
- 2) *leur assujettissement au Sujet* : peu importe le cadre idéologique, un sujet (sans majuscule) promet obéissance à un Sujet (avec majuscule).
- 3) *la reconnaissance mutuelle entre les sujets et le Sujet, et entre les sujets eux-mêmes, et finalement la reconnaissance du sujet par lui-même* : autrement dit, en tant que sujets nous reconnaissons l'état des choses comme existant et naturel, c'est-à-dire « qu'il faut obéir à Dieu, à sa conscience, au curé, à de Gaulle, au patron, à l'ingénieur... » (*Idem*, 1970, p. 56)
- 4) *la garantie absolue que tout est bien ainsi, et qu'à la condition que les sujets reconnaissent ce qu'ils sont et se conduisent en conséquence, tout ira bien* : que l'ordre logique et naturel des choses ne nous veut pas de mal.

Afin de ne pas trahir la pensée de l'auteur et établir les présupposés de la définition donnée, précisons que sous la plume d'Althusser, l'idéologie est partout, tout le temps. « L'homme est un animal idéologique », dit-il, et le propre de l'idéologie c'est « d'imposer (sans en avoir l'air (...)) les évidences comme évidences », dont les Appareils Idéologiques d'Etat¹⁶ sont le cadre autorisant le

¹⁵ Je reprends en italique les quatre points tels que présentés dans l'article.

¹⁶ Religion, école, famille, justice, politique, syndicats, médias, culture, sont des AIE pour Althusser. Les AIE se distinguent de l'Appareil Répressif d'Etat (que sont la police, l'armée, l'administration...), se présentent sous forme d'institutions distinctes, souvent relevant de la sphère privée. Elles fonctionnent de façon « massivement prévalente à l'idéologie, de façon secondaire à la violence », c'est l'inverse pour les ARE.

développement idéologique. Nous serions donc tous des sujets idéologiques. Ce que Alain Berrendonner rapporte au discours normatif, et ce que l'on rapporte ici à l'orthographe, c'est que : « pris dans [un] quadruple système d'interpellation en sujets, d'assujettissement au Sujet, de reconnaissance universelle, et de garantie absolue, les sujets « marchent », « ils marchent tout seuls ».

Autrement dit : nous nous auto-asservissons.

C'est ayant ceci à l'esprit qu'il faut développer sur les idéologies de l'orthographe qui nous occupent.

Idéologie du statu quo, idéologie de la réforme, et manipulation par l'idéologie

L'homme est un animal idéologique, disait Althusser¹⁷, il est donc parfaitement logique dans un débat que chaque partie s'accuse mutuellement d'idéologie, laissant planer sur ce mot un aspect péjoratif. Dans le débat public, le mot *idéologie* se rapproche d'*illusion* -on retrouve la notion d'imaginaire- et sera opposé à *réalité*. Ce qui va à l'encontre de la thèse sur laquelle nous nous appuyons qui veut que ceux qui prônent le discours de réalité (la *realpolitik* par exemple) sont tout autant idéologues que les autres. Mais laissons ceci de côté, nous reviendrons un peu plus bas sur la dimension manipulatrice de l'idéologie.

Aussi, lorsque l'on parle de réforme de l'orthographe, deux idéologies s'affrontent (et nous n'emploierons pas ce mot dans une acception péjorative). Pour résumer, d'une part, une idéologie dite *réformiste*, qui voit en l'orthographe un outil au service des usagers, trop complexe, responsable d'échec scolaire, de discrimination, de sélection. D'autre part, une idéologie que l'on pourrait appeler *fixiste*, y préférant le *statu quo*, que ce soit pour des raisons représentatives, ou par crainte de la difficulté à imposer et diffuser une nouvelle orthographe. Il est presque évident, que d'un côté on accusera l'idéologie opposée de travailler à l'idéologie d'état et à la reproduction sociale, et que de l'autre côté, on accusera les premiers de travailler pour un égalitarisme régulièrement considéré comme une utopie.

Ainsi, le linguiste Alain Bentolila qui paraît conscient de cet état de fait, se pose en non-idéologue, dans son ouvrage *Urgence Ecole* et critique tant ceux qui prétendent sauver les lettres, dont il dit :

« Ceux-là ont l'absolue certitude que la force et la beauté naturelles des textes littéraires, la rigueur et la noblesse évidente de notre culture suffiront à entraîner l'adhésion de tous les élèves (...) » quitte « à laisser de côté un bon quart des élèves. » (Bentolila, 2007, p. 37)

...que ceux qui voudraient réformer :

« La littérature classique, l'analyse grammaticale, l'apprentissage rigoureux de la lecture et des règles de l'orthographe constituent à leurs yeux les instruments pervers qu'une école, uniquement soucieuse

¹⁷ Puisqu'il n'est pas d'écrit sans auteur, et qu'il n'est pas d'auteur sans idéologie : mon discours porte en lui l'idéologie de son auteur. Mais ce discours se veut avant tout scientifique, transparent et clair. Je revendique une idéologie qui n'est pas manipulatrice : le lecteur reste le seul décideur.

de reproduction sociale, impose afin de mettre en échec les enfants des classes les moins favorisées. Ils préfèrent donc les textes de rap à Victor Hugo, une médiocre « littérature de jeunesse » à Maupassant et à Primo Levi, le débat débridé à la rigueur de l'argumentation. En « modernisant » une éducation devenue pour eux poussiéreuse et rétrograde, ils prennent ainsi le risque d'enfermer ceux-là mêmes qu'ils veulent sauver dans le réduit des écrits dits « sociaux » ou « fonctionnels » (...) en les privant de références culturelles qui donnent le goût du beau et du vrai. » (*Idem*, p. 38)¹⁸

Ces dernières lignes montrent comment, repoussant deux idéologies considérées comme des extrêmes, un homme peut se positionner en détenteur de la *réalité*. Or comme nous l'avons dit, « l'homme est un animal idéologique ». Le principe de réalité revendiqué est une idéologie, et elle est peut-être plus dangereuse qu'une autre idéologie par sa propension à se poser comme « réelle et non-idéologique », et donc par sa capacité à manipuler l'opinion. C'est l'objet d'une très grande partie des discours politiques et des débats, où comme nous l'avons déjà précisé, le mot *idéologie* est opposé à *réalité* ; un politicien usera de la *realpolitik* comme un argument sous-entendant que « je suis réaliste, je ne me berce pas d'illusion, donc je suis efficace ».

Revenons à l'orthographe où, si l'on en suit la définition de K. A. Woolard des idéologies du langage, il faudrait se méfier de toute idéologie, car elles pourraient avoir des répercussions sociétales larges.

« [...] les idéologies de la langue/du langage ne concernent pas seulement la langue/le langage. Elles considèrent et mettent en œuvre des liens entre la langue et l'identité, l'esthétique, la moralité et l'épistémologie. A travers de tels liens, elles sous-tendent non seulement les formes et les usages linguistiques mais également la notion même de personne et de groupe social, en même temps que des institutions sociales fondamentales telles que les rituels religieux, la socialisation des enfants, les relations de genre, l'État-nation, l'École, et la Loi » (Woolard, 1998, p. 3)(traduit de l'anglais)

Il en va de même pour l'orthographe, et c'est précisément le propos de beaucoup de « *réformistes* ». L'orthographe en elle-même est un appareil idéologique, en cela qu'elle est un cadre favorable au développement d'une idéologie de type fixiste, et qu'elle pousse les usagers à autoproduire leur gangue de normes et de prescription, selon un mécanisme que nous allons décrire.

2.3.2. L'ERECTION D'UN DOGME

Nous faisons cette analogie, commune mais efficace, avec le dogme religieux, qui renvoie à la construction progressive (en quelques siècles) et à l'entretien d'un dogme orthographique. Car nous voulons montrer comment l'orthographe est un appareil idéologique.

¹⁸ Pour rappel, Alain Bentolila est un linguiste qui a beaucoup travaillé pour le gouvernement français. Il est chargé en 1996 par Jacques Chirac d'une mission d'analyse et de prospective sur l'illettrisme en France puis de la rédaction d'un rapport en 1999. Puis, en 2007, 2008 et 2009, il est chargé par Nicolas Sarkozy de remettre au ministère de l'éducation nationale trois rapports portant respectivement sur l'enseignement de la grammaire, l'enseignement du vocabulaire et sur l'école maternelle. Officier des arts et des lettres et chevalier des palmes académiques, il est décoré par Jacques Chirac lui-même en 2002 de la légion d'honneur, puis en 2006 du titre d'officier de l'ordre national du mérite. Cette note justifie la présence d'Alain Bentolila ici, comme représentant d'une « voix politisée » qui compte dans les plus hautes sphères.

Pour ce faire, il faut dire en quoi l'orthographe est un discours normatif (DN) et en quoi le DN est une forme d'idéologie. Puis nous reviendrons sur la notion de prescription et ses mécanismes. Nous aborderons enfin les conséquences d'une telle vision dogmatique, pour faire un lien avec les sous-parties suivantes : les enjeux sociaux et les intérêts politiques.

L'orthographe comme discours normatif

Pour Berrendonner, il y a norme à partir du moment où, avec un ensemble donné, l'on cherche à partitionner en deux sous-ensembles au moins, où un sous-ensemble *p* s'opposerait à un sous-ensemble *non-p*. Le second se définit négativement par rapport au premier, faisant du premier une norme de fait (1982, p. 12). C'est ainsi que le discours sur la langue est un discours normatif. Nous postulons que l'orthographe rentre dans cette définition. Le discours sur l'orthographe, on l'a vu jusque-là dans les représentations, oppose constamment l'ensemble qui se définit comme *l'orthographe* à l'ensemble qui se définit comme *la faute*.

Outre la connotation religieuse que porte le mot « faute », on peut déjà faire un premier rapprochement avec le dogme religieux qui fonctionne exactement de la même manière entre l'ensemble de ce qui est dits 'pieux' et l'ensemble de ce qui est 'païen'.

Le discours normatif a donc une fonction de classification, ce qui est un premier risque de dérive. Comme le dit Berrendonner :

« Tout discours-objet se voit interprété (aussi bien à l'encodage qu'au décodage), c'est-à-dire, plus précisément, muni de valeurs sémantiques inférentielles, ou sous-entendues, par référence à cet élément constant de son contexte (verbal) qu'est le DN. » (*Idem*, pp. 30-33)

En somme, parce que l'orthographe est un discours normatif, les discours produits sont jugés à l'aune de cette norme. Ceci occasionne des représentations et des jugements non seulement de l'énoncé, mais aussi de l'énonciateur.

Le DN (ici le discours sur l'orthographe) revêt des isotopes métaphoriques connus et reconnus : la guerre / le droit / la prêche / voire la médecine. Berrendonner avance que ces comparaisons amènent en substance le DN à des états de faits tels que : « [le DN] contraint autrui à agir », « [le DN] est autorisé par une institution », « [le DN] distingue le bien du mal », etc. Autant de sous-entendus véhiculés par ces métaphores et l'usage du DN, qui font (ici) de l'orthographe un instrument de pouvoir légitime, fondé « sur l'existence d'une norme classificatoire » (*Idem*, 1982, p. 33).

- La *légitimité de la norme*, reconnue par une majorité de la population, est un premier point crucial qui permet au discours normatif de fonctionner.

Pour Berrendonner, le DN pousse les usagers de la langue à autoproduire leur prescription pour se ranger d'eux-mêmes dans les cases. De là, uniformiser et reproduire les usages et les usagers. On peut y reconnaître le mécanisme de l'idéologie politique, qui se destine à « assurer la reproduction, la pérennité des rapports de production » (Althusser, 1970 : 31). Pour expliquer comment

l'orthographe, peut fonctionner d'une telle manière et participer de la « reproduction des rapports de production et d'exploitation », il faut amorcer une nouvelle idée, corrélée aux précédentes, celle de « l'évaluation ». Berrendonner postule que l'évaluation est peut-être la visée fondamentale du discours normatif, tandis que la prescription ne lui est que subordonnée. Les scripteurs, en portant des jugements de valeur sur les productions et les pratiques, classent les sujets écrivant sur une échelle du « bon au mauvais », « du bien et du mal ». En évaluant ces sujets écrivant, et en les amenant à s'auto-évaluer par ailleurs, « on assure la pérennité de cette échelle, on conforte son existence ; et une 'échelle sociale', une hiérarchie, quelle qu'elle soit, n'est jamais innocente » (*Idem*, 1982, p. 89).

- Le rôle de l'individu est un deuxième point crucial qui permet à ce discours normatif de fonctionner : investit d'une mission de surveillance et d'évaluation permanente, par comparaison avec ses propres pratiques, l'individu crée l'échelle normative et lui donne tout son crédit.

Les mécanismes de la prescription

L'orthographe se définit par « écrivez... n'écrivez pas... ». Elle est un ordre, une activité destinée à créer l'obligation. Celui qui détient cet ordre est celui qui corrige quelqu'un ou qui lui enseigne (même au-delà de la fonction d'enseignant). « [Celui qui] énonce le DN se pose ainsi en détenteur d'un réel pouvoir, socialement reconnu sur la parole d'autrui. Et par les ordres qu'il contient, le DN se donne, corollairement, comme l'instrument d'un pouvoir (grammatical) légitime. » D'où le fait que l'orthographe est un pouvoir autorisé, et en cela qu'elle revêt deux propriétés :

- a) Elle prétend créer, pour l'ensemble des usagers qui la respecte, une contrainte, un devoir.
- b) Elle laisse entendre que cette prétention est légitime, un exercice de pouvoir autorisé par une quelconque supériorité du destinataire sur le destinataire. (*Idem*, 1982, pp. 25-26)

Voilà pourquoi l'orthographe est prescription, s'il était utile de le démontrer. En outre, c'est en suivant ces deux propriétés que les usagers suivent cette norme volontairement. Selon les mots de Berrendonner :

« Le DN, on l'a vu, compose en effet son argumentation de telle sorte que c'est dans la soumission même aux normes, dans le consentement à ses prescriptions, que le destinataire trouve l'occasion de se reconnaître lui-même parfait, de s'estimer "quelqu'un de bien". Il fonctionne ainsi comme une sorte de chantage à la reconnaissance, et fait que les individus ne peuvent être reconnus comme êtres de valeur que s'ils acceptent eux-mêmes les valeurs du bon usage. » (*Idem*, 1982, p. 85)

C'est ainsi « [qu'ils] marchent tous seuls », le sujet accepte librement son assujettissement et accomplit seul et volontairement les gestes et les actes de son assujettissement.

- C'est le troisième point indispensable à l'existence du dogme orthographique : *la soumission volontaire* des usagers à un pouvoir légitime.

Toutefois, la prescription et ses prescripteurs revêtent un certain nombre de masques à même de la camoufler. Tout comme l'idée que l'idéologie est le fait des individus eux-mêmes, il n'y a probablement aucune autorité supérieure qui pilote volontairement la prescription, les masques dont elle s'habille sont le fait des usagers.

- La prescription se camoufle d'abord derrière des euphémismes (des conseils), ou des démentis. A propos du DN dont parle Berrendonner, ce serait par exemple des formules comme « ne dites pas X dites *plutôt* Y ».
- Les prescripteurs se cachent volontiers derrière l'Entité Orthographe. Rhétorique efficace qui vise à présenter ses règles comme séculaires, et éternelles, que l'on aura facilement fait de présenter comme naturelles et nées en même temps que la langue française. Ceci permet de faire l'orthographe un objet (ou un être ?) individuel, autonome et immuable. On évite ainsi la gêne de devoir justifier la légitimité des contraintes qu'elle pose, ainsi que l'ennui de répondre à des contestations. On retrouve les représentations du « patrimoine historique et culturel » (cf. 2.2., pp.24, 28).
- Outre l'entité, on se camoufle aussi derrière « les Autres », sous-entendant que la légitimité de Y lui est donnée par X, alors que X, lui-même, tient sa légitimité de Y. Berrendonner fait un parallèle saisissant entre la langue et l'Etat politique, dans un cas comme dans l'autre, le pouvoir de la prescription est donné « par un autre » (on s'appuie sur des citations, venant d'une institution, qui elle-même revendique s'appuyer sur l'usage, qui s'appuie sur les textes institutionnels, etc. On tourne en rond pour se justifier.) (*Idem*, 1982, pp. 40-41). Derrière ça, on place aussi le « on » général (« On n'écrit pas... mais on écrit... »). Un « on » abstrait qui désigne tout le monde comme personne, et qui élargit à la norme objective, ce qui relève de la norme subjective. C'est-à-dire que l'individu se conforme à tous les autres.

Puisque les individus se conforment aux autres, la prescription s'autoproduit. Lorsqu'un individu se camoufle derrière « les autres » pour légitimer les normes et la prescription, il devient de fait « le correcteur de son voisin ». Et la prescription autoproduite par un individu sur lui-même devient une prescription de cet individu sur un autre. Chacun étant à même de jouer les deux rôles : celui qui contrôle, ou celui qui est contrôlé. Ce n'est pas une police de l'orthographe, mais plutôt une milice¹⁹. En outre si tout le monde produit de la variation orthographique, mais qu'il existe malgré tout une traque de la faute, c'est peut-être qu'il existe une « hiérarchie de la variation » (*faute de frappe, faute d'inattention, faute légère sur un accent, faute lourde sur un accord...*). Selon l'idée de Millet (1990) cette hiérarchie sert à masquer sa propre variation, car « tout le monde fait des fautes mais tout le monde ne fait pas les mêmes ».

C'est ainsi que, suivant l'idée que la prescription s'autoproduit, Claude Gruaz donne cet exemple de témoins n'arrivant pas à « voir au-delà du système » :

¹⁹ A ce titre, il est intéressant de flâner sur les sites internet de grands journaux quotidiens (comme lemonde.fr) qui produisent des dizaines d'articles par jour, ouverts aux commentaires des lecteurs. Au mépris du débat de fond soulevé par l'article, on trouve très régulièrement des commentaires de lecteurs fustigeant l'orthographe des rédacteurs de l'article ou des autres rédacteurs de commentaires.

« La réponse à une question d'enquête est aussi souvent marquée par la norme. Lors de la passation d'un test sur les consonnes doubles, une question était « Comment écrivez-vous les mots suivants ? ». Une autre question, posée à un autre groupe, était « Comment voudriez-vous que les mots suivants s'écrivent ? ». On pouvait s'attendre à ce qu'il y ait moins de consonnes doubles dans les réponses données par le second groupe. Or les réponses étaient quasiment identiques. Lors de l'entretien qui suivit, les enquêtés du second groupe expliquèrent que ce qu'ils voulaient, c'était ne pas faire de fautes, ce qui revenait à suivre la norme. Bien qu'ils aient pris conscience des difficultés posées par les consonnes doubles à la lecture des mots proposés, l'idée que l'on puisse les écrire autrement ne leur avait pas effleuré l'esprit. » (Gruaz, 2009, p. 78)

Le dogme au nom du chauvinisme

Pour finir, on peut montrer comment ce dogme sert un certain chauvinisme. On l'a vu (cf. 2.2., pp.25, 28-29), la complexité de l'orthographe semble être source de fierté chez beaucoup de témoins interrogés dans diverses enquêtes. Le fait que le français posséderait l'une des orthographe les plus complexes au monde est une source de fierté de la part de ceux qui la maîtrisent (ou qui la maîtrisent plus ou moins). La conservation de notre orthographe actuelle au nom du chauvinisme est un argument rarement énoncé, soit que les témoins l'exprimant n'en ont pas conscience, soit qu'ils préfèrent cacher ce sentiment qui n'est ni rationnel ni franchement respectueux. Pourtant on le sent poindre chez beaucoup de témoins dans ces enquêtes de représentations. On trouve un paroxysme de ce chauvinisme dans le témoignage suivant :

« Si l'orthographe était simplifiée, les étrangers peut-être qu'ils apprendraient plus facilement le français, mais ça veut pas dire que ça les aiderait à aimer le français. » (Millet, Lucci, & Billiez, 1990, p. 102)

Millet parle d'une sorte de « masochisme affectif », dont on sent qu'il concerne les français mais qu'aux yeux de certains français, il concernerait les étrangers apprenant aussi. Le même principe qui fait qu'un individu qui maîtrise son orthographe en est fier, au nom de la complexité de celle-ci, fait ici que les français sont fiers de détenir (et d'entretenir) l'orthographe, face à d'autres langues qui ne possèdent pas un tel système.

On pourrait aller plus loin, et considérer que le chauvinisme fait partie intégrante de l'appareil idéologique. Ceci s'applique à l'orthographe comme à tous les autres domaines de la société.²⁰ En tout cas, un tel sentiment de fierté exacerbée est, par définition, prompt à bloquer une évolution, quand bien même il y a derrière ce débat des enjeux sociaux forts.

²⁰ On renverra une fois de plus vers Louis Althusser, qui en 1970, écrivait que le chauvinisme était une des composantes de tout appareil idéologique d'Etat -au même titre que le nationalisme, le libéralisme, le moralisme, etc.- dont chaque AIE apporte sa dose.

2.3.3. ENJEUX SOCIAUX : DISCRIMINATION ET SELECTION NATURELLE

Ce que nous venons de voir autour des représentations et du dogme de l'orthographe induit que l'orthographe du français est discriminante. Généralement, c'est un fait accepté (du moins, non remis en cause) par des usagers qui n'ont jamais été habitués à se poser des questions à son sujet. Par conséquent, portée comme un emblème de la réussite scolaire, l'orthographe peut librement servir la sélection. Que l'on considère que c'est une juste chose ou non, l'orthographe joue un rôle social actif que nous allons décrire.

De la hiérarchie des variations orthographiques à la hiérarchie des individus

Nous avons évoqué tout à l'heure qu'il y avait une hiérarchie des variations orthographiques, en admettant l'hypothèse que ça permettait aux usagers de se dédouaner tout en continuant à jouer leur rôle de « miliciens de l'orthographe ». Il existe une autre hiérarchie des variations, traditionnelle, qui sépare des fautes dites *d'usage* des fautes *de grammaire*. Celle-ci est très employée dans l'enseignement, bien que condamnée par certains enseignants qui considèrent qu'un jugement social se cache souvent derrière la volonté de hiérarchiser (Simon, 1998, p. 15).

A ce propos, Millet (1990) dit que cette distinction est utilisée pour dépénaliser certaines fautes et en aggraver certaines autres. Dans son enquête on remarque que la faute de grammaire est la plus grave, impardonnable car elle remettrait en cause la pensée-même de son auteur et sa logique, comme si le fait de mal accorder remettait en cause la compréhension d'un énoncé donné. L'usage du conditionnel marque notre rejet d'un tel raisonnement car la grammaire ne structure pas la pensée. C'est là une confusion répandue que celle qui assimile *orthographe* à *langue*, puis *langue* à *pensée* reliant in fine *orthographe* à *pensée*. On retrouve cette confusion dans l'enquête RO (2012, à paraître), où quelques commentaires, repoussant une réforme de l'orthographe, craignent qu'on ne simplifie la pensée (cf. 2.2.3. p. 32) ; de là à imaginer un lien entre *pensée* et *intelligence*, il n'y a qu'un pas :

« Ça va ensemble la façon de s'exprimer et l'orthographe, quand on sait pas écrire, on est pauvre en mots, hein ! » (un témoin) (Millet, Lucci, & Billiez, 1990, p. 62)

Il y a avec l'orthographe le danger de glisser vers une discrimination de ses usagers. Les enseignants de l'enquête de Simon (1998) rejettent massivement l'idée que le niveau de l'orthographe d'un enfant serait corrélé à son niveau d'intelligence. Sauf que dans les discours, cette idée perce quand même de manière détournée ou sous des atours différents. Les bons élèves en orthographe seraient souvent bons ailleurs. Ils sauraient de fait, organiser leur pensée mieux que les autres, les mauvais élèves en orthographe se révèlent avoir des lacunes ailleurs, etc.

Nous évoquons tout à l'heure la différence de traitement de la variation, selon que ce sont les autres qui font « les fautes », ou soi-même. Une majorité des témoins, lorsqu'ils ont à parler de leur propre variation, en parlent en terme de « faute d'inattention », « faute de frappe », sinon « faute d'usage », mais certainement pas en terme de faute grammaticale, celle qu'ils considèrent comme la pire de toute. Millet oppose deux discours :

1- « par exemple quand je mets « les arbres », « arbre » sans S, j'espère qu'on me reconnaîtra que je sais mettre un S, faire l'accord. Ça se voit que c'est une faute d'inattention. »

2- « Ils apparaissent » au pluriel avec « il » sans S, bon, là ça me gêne énormément, y'a... ou bien c'est une faute... la personne... c'est une faute d'inattention ou c'est que la personne ne comprend rien ! » (1990, p. 65)

Pour elle, toute la question est de trancher entre la « faute d'inattention » ou la bêtise. Puisque la variante peut être la même : sur quels critères est-ce tranché ?... S'agissant d'un enfant en difficulté, dira-t-on qu'il ne connaît pas la règle, et s'agissant d'un enfant qui a de bons résultats ailleurs, que c'est une « faute d'inattention » ? On reconnaît là une réflexion propre à la discrimination. Même raisonnement avec les adultes, où la variation est jugée à la mesure du statut social, ainsi que l'expriment des témoignages tels que « si c'est un médecin... on peut penser à un moment de distraction » (1990, p. 66) ou si c'est un scientifique ce n'est pas très grave non plus puisque « ce n'est pas leur truc » (p. 67). Finalement, le jugement sur la variation dépend du jugement sur celui qui varie.

« Si c'est une personne dont je sais... qui n'est pas allée à l'école très longtemps... bon ben je trouve que c'est tout à fait normal de faire des fautes d'orthographe. » (Une secrétaire) (1990, p. 68)

Derrière cette apparente indulgence, on dénote une pointe de condescendance. Un bon nombre d'autres témoignages viennent affirmer que manquer à l'orthographe c'est « ne pas réfléchir », « un indice de mauvaise éducation », « un manque d'exigence, de rigueur »... Finalement c'est bien l'individu que l'on juge à travers son orthographe, les chercheurs de cette enquête s'avouent eux-mêmes surpris :

« Les représentations que l'on se fait de l'orthographe et de la faute, peuvent parfois nous entraîner, à force d'aveuglement, à des paroles dont on souhaite qu'elles aient quelque peu dépassé notre pensée.

L'esprit et la raison ayant lâché prise, les contradictions, les préjugés, les affections ou la passion ont peut-être poussé ceux que nous avons rencontrés au-delà de ce qu'ils auraient voulu dire. Mais nous n'avions pas prémédité notre analyse. Nous voulions interroger l'orthographe et c'est une religion qui s'est dévoilée. » (1990, pp. 69-70)

L'enquête RO coïncide avec les conclusions de Millet *et al.* Une part importante de témoins s'expriment sur l'orthographe en terme de rigueur, mais non seulement de « rigueur dans le travail sur l'orthographe » mais aussi de rigueur « acquise par l'orthographe », donnant à celle-ci une portée sociale et humaine, la faisant vecteur de bonnes valeurs (cf. 2.2.3., pp.31-32).

L'orthographe comme emblème de la réussite scolaire : vers la sélection naturelle

A la base de cette réflexion, il y a l'idée de l'orthographe sanction. Le fait que l'on sanctionne une mauvaise orthographe dès le plus jeune âge jusque tard dans la vie des individus, est un élément capital de l'institution orthographique. La sanction commence très tôt : à l'école, la note sanctionnant une dictée est une première étape dans la reconnaissance de l'orthographe comme un savoir incontournable. Plus tard, les points que l'on se voit retirer dans une copie à cause d'un nombre d'erreurs plus ou moins important, en indépendance totale avec le contenu de cette copie, confortent l'orthographe comme un savoir souverain et autonome. Généralement, la variation

n'empêche pas la compréhension, et l'on peut se demander pourquoi l'orthographe est sanctionnée pour elle-même.

Comme le rappelle Danielle Manesse dans l'introduction de *Orthographe, à qui la faute ?* (2007), l'orthographe n'est pas seulement une norme prescriptive (Cogis & Manesse, 2007, p. 17). Pour les deux auteures, aux yeux des francophones l'orthographe est un témoin de réussite scolaire. Comme nous le décrivons depuis déjà quelques pages, la valeur symbolique extrêmement positive attachée à l'orthographe fait de son maniement un emblème de réussite. Il ne viendrait presque pas à l'esprit que l'on puisse réussir sans. Manesse explique que « [l'orthographe] oblige à mettre en œuvre des processus réflexifs, de nature métalinguistique. » Il semble qu'une telle réflexion puisse donner à l'orthographe beaucoup d'importance intellectuelle, et donner du crédit à ceux qui postulent qu'un enfant qui maîtrise l'orthographe « est bon ailleurs aussi ». Mais à notre idée, la citation de Manesse ne doit pas être comprise ainsi. Observons plutôt que l'orthographe comme emblème de la réussite scolaire, va nécessairement de pair avec *la sélection naturelle*. Et c'est bien parce que l'orthographe est jugée comme un vecteur de réflexion (/ travail / rigueur / efficacité / ...) qu'elle peut jouer ce rôle de sélection.

Du tri sélectif

Les étudiants savent mieux que personne à quel point l'orthographe est cruciale lorsqu'il s'agit de postuler où que ce soit. Un bon *curriculum* est un *curriculum* « sans faute ». Fin 2009, le débat autour de la réforme orthographique a repris dans les médias traditionnels, suite à la parution de l'ouvrage du journaliste François de Closets²¹ se positionnant en faveur d'une évolution. Un article du figaro évoquait les CV « truffés de fautes = éliminés ». ²² On y lit que dans tous les secteurs l'orthographe compte, mais plus ou moins en fonction de l'intérêt de l'orthographe dans le métier postulé. On y trouve pourtant des témoignages qui nous interpellent :

« (...) chez Latac-Solerim, à Paris, une entreprise du bâtiment, la responsable laisse de côté les candidatures « avec trop de fautes » même pour des postes de terrassiers ou de manœuvres. « Une ou deux, ça passe, mais pas plus », dit-elle. »

On peut difficilement imaginer que la recruteuse de cette entreprise fasse un lien entre les compétences orthographiques de ses candidats et leurs compétences de terrassiers, alors pourquoi ce tri ?

S'il est étrange qu'une entreprise du bâtiment se préoccupe d'orthographe, on pourrait mieux le comprendre s'agissant d'un grand cabinet d'audit et de conseil aux entreprises :

« Les fautes d'orthographe restent par ailleurs rédhibitoires dans les branches professionnelles qui recrutent des cadres de haut niveau. Anne-Laure Misslin, responsable de recrutement pour D.L Developpement, une société d'audit et de conseil opérationnel aux entreprises se dit « assez effarée »

²¹ François de Closets, *Zéro faute : L'orthographe, une passion française*, Paris, Editions Mille et une nuits, 2009.

²² M.-E. Pech, « Les CV truffés de fautes éliminés », dans *Le Figaro*, 02/10/2009. L'article en accès libre est disponible dans les archives du figaro.fr, ou directement à l'url suivante : <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2009/09/03/01016-20090903ARTFIG00175-les-cv-truffes-de-fautes-sont-elimines-.php>

par le niveau d'orthographe de certaines candidatures. «Un bon CV avec les compétences attendues mais qui a une lettre avec des fautes, je ne le retiens pas», explique-t-elle. » (Pech, 02/10/2009)

On peut toutefois trouver regrettable qu'un bon CV avec les compétences attendues se voie rejeté au prétexte de « fautes d'orthographe ».

J.-M. Klinkenberg, une décennie auparavant, évoquant les enjeux sociaux de l'orthographe et plus largement de la maîtrise du langage, parle de ce qu'une insuffisance en la matière est un handicap sur le marché de l'emploi. Il nous aide à comprendre « les hurlements qui s'élèvent lorsque l'on tente de rationaliser un tantinet une orthographe où l'arbitraire règne en maître », puisque « dans un monde où communiquer est capital, régner sur les normes linguistiques représente un enjeu de taille », et « qui maîtrise la parole a la maîtrise du monde » (Klinkenberg, 2000, p. 102). On pourrait ajouter « qui maîtrise ces normes, maîtrise son avenir ».

En 1990, Millet faisait le même constat. Dans son enquête, elle remarque que 75% des témoins adultes interrogés sont conscients de ce que l'orthographe joue un rôle de tri social. Tous ces témoins le déplorent, en des termes parfois forts :

« Je constate que socialement parlant on est obligé d'adopter les règles d'orthographe sinon c'est le risque d'être rejeté. (...) C'est quand même une donnée sociale avant d'être une donnée comment dire... » (1990, p. 38)

On remarque que l'orthographe peut être perçue comme un instrument élitique. Pourtant au lieu de pousser la critique jusqu'à affronter l'idée d'un tri sélectif par l'orthographe, les témoins lui donnent du crédit. En effet, les mêmes témoins déplorent tout autant que les gens fassent des fautes, conscients du handicap que cela peut être. Donc le remède à la sanction par l'orthographe c'est de ne pas faire de fautes. Cette implacable logique amène une autre idée, déjà évoquée par Althusser quand il disait que les individus « marchent tous seuls », c'est l'idée que les individus forgent leur propre carcans de normes. Ici, la sélection naturelle peut être critiquée, elle n'en est pas pour autant remise en cause, et apparaît comme un pouvoir à la fois légitime et accepté par tous (cf. 2.3.1. p.35).

Par ailleurs, lorsqu'en 1974 Jean Guion critique les manuels d'orthographe (L'institution orthographe, 1974), c'est d'abord parce qu'ils « surfent » sur ces représentations sociales. Parmi de nombreuses citations de préfaces d'ouvrage, on peut trouver celle-ci, tirée du manuel de Foct et Cart²³ :

« Parents et maîtres savent que l'incorrection de l'orthographe est un des signes apparents de l'ignorance ; ils veulent l'éviter aux enfants dont ils préparent l'avenir et leur assurer cette écriture correcte sans laquelle on ne peut faire bonne figure ni aux examens ni dans la vie. » (p.7, cité dans Guion, 1974, p. 57)

Pour Guion, c'est un fonds de commerce pour les manuels d'orthographe que de la présenter comme une épreuve inévitable pour acquérir la reconnaissance sociale. Aujourd'hui, de tels messages n'apparaissent plus dans les manuels, mais l'ouvrage de Guion nous apprend que les idées de reconnaissance et sélection sociales par l'orthographe ne sont pas nouvelles. Et on pourrait se demander pourquoi, si de tels effets sont connus depuis très longtemps, ils ont encore cours ? Et

²³ Foct & Cart, *L'orthographe aux cours élémentaire et moyen*, Edition des primaires, Chambéry, 1938, préface de Mlle Bulle.

pousser le cynisme jusqu'à proposer l'hypothèse qu'il y a des intérêts politiques derrière de telles pratiques.

2.3.4. QU'EN EST-IL DES INTERETS POLITIQUES ?

Nous avons déjà pour partie répondu à cette question car au travers des enjeux sociaux se dessinent en filigrane ceux de la politique. En introduction à cette sous-partie, il faut préciser que nous ne comptons pas développer de thèse « conspirationniste ». Car il n'y a probablement aucune autorité qui décide de plein gré que l'orthographe doit rester discriminante et sélective. En revanche, on peut proposer l'hypothèse que l'idéologie politique s'accorde très bien du *statu quo* orthographique, et même qu'elle y trouve certains intérêts qu'elle peut alimenter ou favoriser. En somme, nous soulèverons des questions et des débats mais ne pouvons y apporter de réponse catégorique.

L'objectif est donc de comprendre comment cette sélection peut servir à l'idéologie politique, en commençant par rappeler les liens entre *orthographe* et *Etat*, puis de comprendre comment l'idéologie orthographique peut servir des intérêts étatiques.

Une affaire d'état

En général, les évolutions en matière de norme ne sont pas le fait de « l'usage naturel ». Et comme on a pu le constater dans le premier chapitre, les réformes orthographiques du français ont toujours été le fait de concertations, relayées / autorisées voire demandées par les pouvoirs en place (en l'occurrence, généralement, la monarchie). Ceci était vrai au 16^{ème} siècle lorsque Robert Estienne devint imprimeur du roi en 1539. De la même manière, on peut réfuter la position de « greffiers de l'usage » des académiciens français puisqu'ils étaient chargés par des gouvernements de décider des règles et qu'ils choisissaient l'usage sur lequel ils s'appuyaient. Plus proche de nous, l'Etat intervient en 1990, lorsque les rectifications ont reçu un appui gouvernemental en la personne de Michel Rocard, ce qui avait permis à ce moment-là un certain retentissement (mais qui n'a pas abouti par la suite à grande chose, nous y reviendrons dans le troisième chapitre). En outre, ce qui est vrai pour le français, l'est aussi pour d'autres langues : le « turc moderne » romanisé imposé dans les années 20 pour une émancipation d'avec le système d'écriture arabe et pour servir l'élan nationaliste et moderniste de Mustafa Kemal en est un des meilleurs exemples.

L'anthropologue B. Traimond, va plus loin dans les liens qu'entretient l'Etat avec l'orthographe. Pour lui, c'est devenu un sujet régalien. Les instructions officielles définissent une ligne à suivre, les enseignants doivent s'y conformer et a fortiori les élèves. Qui ne s'y conforme pas a de fortes chances de le payer un jour.

« On élabore des normes, on les fait connaître et on les impose par la coercition, les examens par exemples surtout à l'encontre des plus vulnérables, les candidats aux concours administratifs. L'Etat élabore un savoir discutable mais sait l'imposer à tous par les voies les plus brutales. » (Traimond, 2001, p. 183)

L'Etat gère la norme. Il use de ses moyens (école, instructions officielles, concours, examens) pour diffuser la norme, qui se présente dès lors comme unique, immuable, et surtout impérative. Ce fait semble à ce point normal et naturel dans les représentations qu'on peut douter de notre légitimité à

l'évoquer et le remettre en cause. Pourtant, que la norme soit gérée et affirmée par l'institution publique (et donc l'Etat) crée la transgression (en ce sens que sans obligation, pas de transgression). Et aussitôt, l'écart à la norme orthographique est une faute, qui peut donc être sanctionnée (notes aux examens, recalages aux concours ; et parce que -nous l'avons dit- nous créons nous-mêmes de la prescription, on peut classer ici aussi le recalage des CV par les recruteurs) et qui est à même de culpabiliser les utilisateurs.

Des intérêts de la fonction d'épreuve à la question de l'enculturation

Comme le dit Berrendonner à propos de la syntaxe : les variantes les plus prestigieuses sont systématiquement « ou bien celles qui imposent le plus grand nombre d'opérations, ou bien celles qui imposent le plus grand nombre de contraintes aux opérations syntaxiques, ou bien celles qui comportent les sous-catégorisations les plus complexes : bref, les moins simples et les moins régulières » (1982, p. 95).

On peut faire la même réflexion à propos de l'orthographe, pour laquelle il existe un tel désir de mise à l'épreuve (des élèves ou des adultes, de la même manière), et « il est naturel d'exiger le plus difficile, le plus inutilement onéreux, si l'on veut que l'épreuve soit réellement sélective » (*Ibid.*) ; on trouve ainsi l'explication du « paradoxe » relevé par l'enquête de Lucci *et al.* (1994) qui veut que les « fautes grammaticales » soient les plus sanctionnées alors qu'elles sont les plus répandues (cf. 2.1.1., p.18).

De ce fait, les usagers subissent une pression très tôt sur la question de l'orthographe, du début à la fin de la scolarité, voire au-delà. Dans l'enquête de Millet (1990), des entretiens auprès d'enfants révèlent que l'orthographe est déjà surévaluée par les CM2 qui la voient comme un passage obligé pour l'entrée en sixième, discipline archétypale de la réussite scolaire. Ils affirment travailler leur orthographe, même en dehors de l'école et révèlent par ailleurs un niveau de stress important dû aux évaluations d'orthographe (pour une réussite discutable selon les chiffres du ministère de l'éducation nationale fournis par l'enquête), et aux parents qui, de leur côté, ajoutent en pression en faisant remarquer aux enfants le moindre écart. Finalement il plane au-dessus de ces enfants l'épée de Damoclès de la sanction (la mauvaise note, la réaction des parents, l'entrée en sixième...) (1990, pp. 157-163).

Cette épreuve qu'est l'orthographe n'a pourtant pas pour unique vocation de faire stresser des enfants, ce qui serait d'un intérêt limité. Je voudrais plutôt la relier à la question de l'appartenance grégaire. La société française fonctionne à l'assimilation culturelle et non au communautarisme (ce dernier étant régulièrement désigné coupable des maux de notre société). On peut ainsi postuler, qu'un outil linguistique ayant autant d'importance que l'orthographe joue un rôle de socle stable et de « valeur commune ». De là, je suggère trois pistes de débat qui sont étroitement liées :

- Tout d'abord, que l'orthographe est l'une des expressions de la subordination de la population à un modèle de société. C'est une des représentations du mythe de la soumission des foules. Soumission nécessaire au bon fonctionnement de l'appareil économique et sociétal.
- En découle, que l'orthographe est aussi l'une des expressions de la servilité de la jeunesse. Particulièrement visée dès lors que l'on parle du délitement de la langue

française, la jeune génération constitue un enjeu capital, et autour se dessine l'utopie d'une jeunesse qui ne se rebelle pas. Une jeunesse débarrassée de ses spécificités.

- Enfin, s'il n'existe aucune rébellion au modèle dominant, si les spécificités sont écrasées, alors ça participe du modèle assimilationniste : le communautarisme n'existe plus, les communautés n'existent pas.

Bien sûr, il est hors de mon propos de dire que l'orthographe a toutes ces conséquences-là à elle seule, elle n'est que « l'une des expressions de » et elle fait partie d'un système idéologique qui y concourt. On pourrait dire que la politique à un intérêt, non pas au *statu quo*, mais plus précisément à la stabilité et à la norme unique.

Ceci pourrait-il entrer en contradiction avec la fonction sélective de l'orthographe ? Peut-être, car si l'on en suit ce dernier principe, l'intérêt serait bel et bien le *statu quo*, afin que, par l'orthographe, on puisse « séparer le bon grain de l'ivraie ». Tout paraît alors comme un subtil jeu d'équilibre entre la *fonction de sélection* et la *fonction d'assimilation*.

D'ailleurs, Guion écrit en 1974 que les deux fonctions réelles de l'enseignement de l'orthographe sont la fonction de sélection et la fonction d'*enculturation*²⁴ (1974, p. 52), et lorsqu'il décrypte les manuels d'orthographe, il fait une observation :

« Un bon manuel se veut rationnel, méthodique, logique. Ce sont là des facteurs d'ordre, sans lesquels il semble qu'on ne puisse concevoir une méthode d'enseignement de l'orthographe. » (*Ibid.*)

Il ajoute que le discours sur l'orthographe utilise le vocable de l'oppression, en évoquant des notions comme le respect, la politesse, la discipline, la vertu, etc., l'objectif visé serait « la soumission à une culture qui repose sur le travail et sur l'obéissance » (1974, p. 55).

Si l'on tentait de réformer l'orthographe, de lui rendre sa logique, cela pourrait entrer en contradiction avec l'entièreté de ce modèle socioculturel. Nous y reviendrons dans le chapitre 3, mais on peut d'ores et déjà conclure que l'orthographe est d'autant plus dure à réformer qu'elle est implantée aussi profondément dans le système socioculturel et politique français.

La langue comme une essence

Ce qui doit ressortir de ce chapitre, c'est que la langue est souvent perçue comme un objet sanctuarisé, et que cet état bloque beaucoup d'évolutions. Pour finir cette partie et faire un pont avec le troisième chapitre, nous voulons évoquer ce que J.-M. Klinkenberg appelle « la langue vue comme une essence ».

²⁴ Nous proposons une distinction : l'*assimilation culturelle* est un processus idéologique visant à dissoudre le communautarisme culturel. L'*enculturation* est un processus d'éducation des individus à une culture unique partagée. L'objectif est identique (en l'occurrence l'adoption de la culture francophone) mais le public visé peut être différent.

Dans une participation à la revue Les cahiers du CIEP (Centre international d'études pédagogiques) en 2000, pour un article intitulé « Les politiques linguistiques : pour qui ? pour quoi ? », Klinkenberg revient sur les rapports entre langue et politique. Il conteste le fait que, souvent, on rapproche la langue d'une essence :

« [Il y a une] manœuvre qui consiste à hypostasier la langue, à en faire une essence, à y voir un objet allant de soi. Fonctionnant comme signe, emblème ou stigmaté, la langue est dès lors vue dans son unité, et non dans sa diversité ; dans son irréductible spécificité, et non dans sa généricité. Une telle langue doit nécessairement être conforme à un modèle idéal, stable, voire intangible. » (2000, p. 99)

Il voit dans cette conception deux corollaires, non seulement la réflexion politique en matière de langue est bloquée, mais aussi le rôle du citoyen est minoré. A propos de l'orthographe et des rectifications de 1990, ce qu'il appelle « la guerre du nénufar » (en référence à la nouvelle orthographe autorisée), il met en opposition la réalité linguistique (celle des « chercheurs et des gens informés sur la langue ») et la vision essentialiste de la langue française, qui donne lieu à autant de représentations stéréotypées à même de bloquer l'évolution du français et de bloquer les politiques en la matière :

« Les propos alors émis, au plus fort d'une véritable campagne de désinformation, furent autant de bourdes aux oreilles de personnes informées : non, il n'y a aucune corrélation entre développement intellectuel et maîtrise de l'orthographe ; non, celle-ci ne nous aide pas - et c'est même le contraire - à comprendre le fonctionnement de notre langue ; non, elle ne nous apprend rien sur l'étymologie ; non, les graphies ne jouent pas un rôle capital dans la distinction des homophones ; non, la réformette ne rend pas les textes anciens illisibles (...) ; non, l'orthographe des écoliers d'aujourd'hui n'est pas pire que celle de leurs ancêtres.²⁵ » (2000, p. 101)

Cette vision essentialiste s'accompagne du « rite du politique » auquel chaque personnalité doit se soumettre et qui consiste en la récitation « d'un couplet sur l'universalité de la langue française, ou sur son caractère démocratique, ou le petit refrain chantant sur l'excellence de la culture qu'elle véhicule » qui sont autant de stéréotypes nécessaires pour les politiciens tout comme ils ne peuvent pas « [se moquer] du football ou du cyclisme. » Et selon Klinkenberg, cette vision à un deuxième corollaire tout aussi grave que le premier : le citoyen est mis en position de soumission face à la langue qu'il est accusé de détériorer et d'en mépriser l'excellence.

« Car pour beaucoup de bons esprits, défendre la langue, c'est d'abord la mettre à l'abri des dégradations que lui font subir ceux qui en usent. » (2000, pp. 107-108)

« La langue est pour le citoyen, et non le citoyen pour la langue. » C'est en ces termes que l'auteur se positionne pour l'avenir du français. Il critique ainsi l'aspect puriste des représentations des citoyens comme des politiques. Ce principe capital pour lui, doit rendre la langue aux citoyens, et non pas former les citoyens à atteindre « ce sommet inatteignable qu'est la langue ». A notre idée, on peut transposer de telles réflexions à l'orthographe, sans trahir la pensée de leur auteur.

²⁵ Notons sur ce dernier point que l'enquête Cogis, Manesse (2007) vient l'infirmier. Mais lors de la rédaction (2000) de cet article, Klinkenberg a pu s'appuyer sur Chervel, Manesse (1987), enquête qui prouvait que le niveau en orthographe des écoliers de 1987 était bien supérieur à celui des écoliers de 1875.

ELEMENTS DE CONCLUSION

Ce que nous venons de décrire dans ce chapitre est un système à ramifications multiples et complexes qui fonctionne « seul ».

Ce ne sont pas les académiciens, les hommes politiques, les écrivains, les journalistes, ni les gens eux-mêmes qui, indépendamment, bloquent toute évolution de l'orthographe, c'est l'ensemble du système idéologique orthographique. A savoir les pratiques, les représentations, les idéologies, les actes politiques et sociaux, qui sont autant de perspectives différentes mais indissociables qui forment un système profondément ancré dans nos sociétés francophones. Et chaque utilisateur, dans son individualité, se conforme au système qui se reproduit inéluctablement.

On rejoint la notion d'aménagement linguistique de Robillard. On ne peut pas intervenir sur le corpus orthographique sans avoir conscience de son statut dans nos sociétés et sans être prêt à intervenir aussi sur ce plan.

CHAPITRE 3 : REFORMER

Le système que nous venons de décrire laisse apercevoir à quel point il est difficile de réformer efficacement dans ce domaine. On comprend aussi que prendre le risque de réformer sans avoir à l'esprit toutes ces influences et tout le système idéologique orthographique, c'est prendre le risque d'aller à l'échec.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur ces échecs, justement. Au cours du 20^{ème} siècle, un grand nombre de projets de réforme ont vu le jour ainsi qu'un grand nombre de commissions de réflexion, nous les passerons brièvement en revue pour tenter de comprendre pourquoi ils ont échoué et quelles leçons on peut en tirer. Nous nous arrêterons plus longuement sur les propositions de 1990, qui furent le projet le plus abouti malgré certaines lacunes. Dans un second temps, nous prendrons du recul sur toutes ces questions en tentant d'établir quelles sont les problématiques à prendre en compte pour l'établissement efficace d'une réforme.

3.1. REFORMER AU 20^{ÈME} SIECLE : CONSTATS D'ECHECS

3.1.1. BREVE REVUE DE PROJETS INABOUTIS

Avant le 20^{ème}

Des projets de réforme avaient déjà vu le jour avant le 20^{ème} siècle. Par exemple, sous l'impulsion d'Ambroise Firmin Didot, qui publie en 1867 un ouvrage d'observations sur l'orthographe française, dans lequel il s'engage en faveur de changements profonds du système tels que la distinction par deux graphèmes des phonèmes /g/ et /ʒ/, la suppression des finales en -X, l'utilisation stricte du graphème S pour transcrire le phonème /s/ (donc suppression du graphème T pouvant transcrire le /s/), etc. Il s'associa au Suisse Edouard Raoux président de la *Société néographique suisse et étrangère* pour diffuser ces idées (Giovanoli, 2006, p. 9).

On trouve aussi une *Société de réforme orthographique* à la fin du 19^{ème}, prônant une orthographe phonétique. Armés d'une pétition recueillant quelques milliers de signatures qu'ils adressent à l'Académie, les initiateurs comptent œuvrer dans le sens d'une phonétisation de l'orthographe mais en acceptant la modération. Le principe est de demander beaucoup pour obtenir un petit peu. Ils proposent notamment la suppression des accents et lettres muettes, la réduction des graphèmes à deux lettres en graphèmes à une lettre, l'uniformisation des pluriels en -X, etc. L'Académie ne répondra même pas à la pétition.

Ce ne sont que deux exemples, mais ils sont représentatifs. Ces mouvements étaient assez radicaux, n'hésitant pas à prôner une orthographe phonétique, alors qu'aujourd'hui on s'en effraierait, en rapprochant ces projets d'une « SMSisation » de l'orthographe, perçue comme une perte sèche d'intelligence. Par ailleurs, à cette époque déjà on n'hésite pas à dire qu'il faut contourner l'Académie. Léon Clédat, fondateur de la *Revue de philologie française*, pense qu'il faut que les grammairiens initient les réformes et qu'ils les diffusent dans les manuels de grammaires (Giovanoli,

2006, p. 10). Comme on le verra (cf. 3.2.2., p.70), certains linguistes aujourd'hui pensent de la même façon, qu'une réforme passe avant tout par les dictionnaires et non forcément par le débat public.

Finalement, ce genre de mouvements radicaux a toujours existé en parallèle d'un mouvement de sanctuarisation de l'orthographe. Ce qu'il nous faut comprendre, c'est pourquoi ils n'ont abouti à rien. Et pourquoi les vrais projets de réformes déposés ont viré à l'échec.

L'arrêté de 1901

Georges Leygues, ministre de l'instruction publique de 1898 à 1902, use de toute sa ténacité pour faire passer un arrêté qui dit qu'« il conviendra, dans les examens, de ne pas compter comme fautes graves celles qui ne prouvent rien contre l'intelligence et le véritable savoir des candidats, mais qui prouve seulement l'ignorance de quelque finesse ou de quelque subtilité grammaticale. » (Catach, 1978, p. 79). Ceci comprend certains accords et certains pluriels problématiques et contestés.

Cet arrêté ne fut jamais appliqué, soit que les enseignants ignoraient son existence, soit qu'ils y firent barrage en s'y opposant volontairement comme cela s'était vu en 1891 face aux propositions de tolérances du ministre Bourgeois. De surcroît, l'Académie s'oppose farouchement à un point précis : la simplification de l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir, arguant même que ce serait « porter l'atteinte la plus grave à la littérature française toute entière » (Giovanoli, 2006, p. 13).

Commission Meyer, 1903-1904

Le philologue Paul Meyer préside, à peine deux ans plus tard, une nouvelle commission chargée d'étudier la possibilité de laisser une plus grande liberté dans l'enseignement et les examens sur la question de l'orthographe, puis de préparer le terrain à une simplification. Le rapport qui naît de cette commission et qui est remis au ministre de l'instruction en 1904, puis transmis à l'Académie française fut débouté par celle-ci.

Giovanoli (2006, p. 14) cite les arguments mis en avant par celle-ci pour justifier son refus d'entrée en matière : c'est « pour ne pas heurter des habitudes fortement enracinées », les scripteurs « étant assez sensible à la physionomie des mots », il ne faut pas réformer « par crainte de heurter trop fortement l'usage », etc. On trouve exprimées ici des craintes légitimes (argument de la transition difficile d'une norme à une autre) au milieu de représentations peut-être plus subjectives (argument de la physionomie des mots). Après les instituteurs, l'Académie se révèle être un autre obstacle de taille à une évolution.

L'engagement de Ferdinand Brunot, 1905-1906

Une nouvelle commission se forme en 1905 sur les vestiges de la précédente, comprenant notamment F. Brunot et P. Meyer. Elle se met d'accord sur une simplification de l'orthographe, tendant vers la phonétique, et remet son rapport au ministre de l'instruction Aristide Briand. La

nouveauté vient du fait que, sous l'impulsion de Brunot et Meyer, le rapport dit clairement qu'il ne faut rien demander à l'Académie française autre qu'une position de principe « par courtoisie », et qu'il faut, en outre, imposer la réforme par arrêté ministériel. Brunot remarque que la tolérance n'a pas fonctionné précédemment et qu'elle ne fonctionnera pas plus cette fois-ci. Il met en garde contre une politique trop timorée qui ne ferait que plonger les acteurs de la norme dans le doute et qui pourrait tout aussi bien être interrompue après un changement de ministre.

Diverses voix vinrent s'opposer à ce projet, celle des imprimeurs, des éditeurs, de romanciers, etc. Le caractère imposé et « anti-démocratique » d'une telle réforme semble poser problème. Le ministre ne donna aucune suite.

Projet Dauzat & Damourette, 1939-1940 ; Projet Beaulieux, 1952

Longtemps après Brunot, les linguistes Albert Dauzat et Jacques Damourette, dans leur revue *Français moderne* lancent une nouvelle campagne pour la réforme. Appuyés sur les concessions que l'Académie elle-même était prête à faire, leurs propositions étaient censées faire l'unanimité puisque « il serait difficile [à l'Académie] de se déjuger » (Catach, 1978, p. 83). D'autant que Dauzat se positionne pour une réforme modérée qui passerait par l'Académie française.

Pourtant, leur projet qui comporte la suppression des consonnes doubles, des lettres étymologiques, l'ajout du tréma ou du trait d'union systématiquement, fut, lui aussi, débouté par l'Académie.

Il en fut de même pour Charles Beaulieux en 1952, linguiste reconnu lui aussi, une autorité en matière de recherche sur l'orthographe, selon Nina Catach qui dit :

« (...) son projet, bien conçu et étayé, était trop tourné vers le passé. La haine des praticiens, la vue partielle qu'il adoptait envers l'Académie du 17^{ème} siècle, lui faisaient prendre l'ancienne langue (le « bel français ») pour idéal. » (*Ibid.*)

Commission Langevin-Wallon de Pernot et Bruneau, 1948 ; Projet Laffite-Houssat, 1950

Ces noms sont autant de projets qui n'aboutirent pas, voire même qui ne virent jamais le jour. Après la libération, Hubert Pernot et Charles Bruneau, professeurs à la Sorbonne, membres de la « Commission d'étude pour la réforme de l'enseignement », et des collègues, forment la commission Langevin-Wallon et se lancent dans une proposition de réforme. Ils se positionnent, à l'image de F. Brunot, pour l'imposition de la réforme comme nouvelle règle unique jusque dans les presses de l'édition. Le projet avortera vite, et les propositions concernant les points de l'orthographe à réformer ne seront même pas publiées.

De même pour Jacques Laffite-Houssat, son ouvrage *La réforme de l'orthographe* sera bel et bien publié (édition Temps Futurs, 1950), mais ne trouvera aucun écho véritable.

1^{ère} et 2^{ème} commission Beslais, 1951-1952 et 1960-1965

Une nouvelle fois, sous l'impulsion d'un nouveau ministre de l'Education Nationale (Pierre-Olivier Lapie), une nouvelle commission est réunie, présidée par Aristide Beslais. Il s'agit d'une commission officielle comme il s'en était formé au début du siècle.

Le premier projet « échoue avant même d'avoir été publié » (*Ibid.*). Cible d'une vaste campagne médiatiquement relayée qui tire à boulet rouge sur une simplification. Catach cite en particulier Edmond Faral jouant le rôle de transfuge, passé dans le camp d'opposition à une réforme qui « se gausse à coup d'énormes calembours : Un homme de petit pois... » (*Ibid.*). En l'occurrence, le projet comportait notamment une simplification des consonnes doubles, muettes, étymologiques, du -X en finale, et une modification de l'emploi des diacritiques. L'Académie, qui n'a pas été consultée, s'y oppose, les grands journaux quotidiens aussi, certains écrivains prenant même la plume pour une tribune. Progressivement le débat s'enterre, le rapport aussi.

Le second projet voit le jour sur les ruines du premier dès 1960. La commission mettra cinq ans avant de publier son rapport. Nina Catach (qui fit partie de la commission) dit qu'elle cherchait surtout à concilier « efficacité, modération, simplicité » (1978, p. 84) afin d'être utile, mais qu'elle ne voulait effrayer personne, et être suffisamment pédagogique pour être appliquée, en somme faire l'objet d'un consensus démocratique. Elle précise que ces critères devraient encore être observés à l'avenir, pour n'importe quel projet de réforme de l'orthographe. Sans en donner toute la teneur, précisons que ce projet avait pour ambition de faire appliquer l'arrêté de 1901 (toujours pas appliqué en 65 ans d'existence) ; simplifier les lettres étymologiques grecques, les consonnes doubles, l'emploi des mots composés ; changer les pluriels en -X par des pluriels en -S ; supprimer les consonnes muettes ; normaliser les accents.

Perdu dans les limbes d'une quelconque institution, ou tout simplement occulté, le rapport de cette commission ne fut jamais discuté.

Les avancées de Thimonnier, années 70

René Thimonnier, dès 1967 travaille beaucoup sur l'orthographe et sans qu'aucun rapport ne soit diffusé au public, il obtient que ses propositions soient « étudiées ». En fait, il a travaillé avant tout sur l'enseignement de l'orthographe et sur sa modernisation. Issu de l'école structuraliste, il voit l'orthographe comme un système qu'il faut rationaliser. Il classe tous les mots dans des séries analogiques en se basant sur des « constantes » phonétiques et graphiques. Giovanoli donne l'exemple de *Honneur - Honoré*, l'entame *Honn-* se classe dans une série différente de l'entame *Honor-* (2006, p. 21). Il utilise comme corpus le Dictionnaire de l'Académie, détermine plus de 4400 séries analogiques, puis développe les points à réformer pour uniformiser l'orthographe.

Sa méthode est très critiquée par toute une part des linguistes. J.-M. Klinkenberg lui reproche ses critères de sélection des constantes phonétiques et graphiques, utilisées pour définir ses séries analogiques qui sont finalement « composites voire hétéroclites ». Nina Catach critique le choix

arbitraire des « points à réformer », et les complications introduites (par exemple, ajout d'une lettre muette pour faire coller un mot « déviant » à une série).

Pourtant, malgré des critiques qui semblent fondées, ce projet trouve un écho favorable non seulement dans les ministères, mais aussi à l'Académie, au début du moins. A la demande du ministère, Thimonnier défend son projet auprès du CILF (Conseil international de la langue française), c'est peut-être la première fois que la francophonie est réellement prise en compte dans un projet de réforme. Du côté de l'Académie, on accepte en 1976 l'essentiel des points proposés, ils sont incorporés au 1^{er} fascicule de la 9^{ème} édition du dictionnaire. Elle renvoie ensuite la balle au ministère, censé diffuser la réforme dans les écoles, chose qu'il ne fera pas. Quant à l'Académie, elle n'entérine les modifications qu'en 1986 et un an plus tard, constatant que les réformes « ne sont pas passées dans l'usage », elle fait machine arrière et revient au modèle de la 8^{ème} édition du dictionnaire.

En bref...

Cette courte revue nous apprend plusieurs choses :

- Bien que l'évolution orthographique se soit arrêtée depuis longtemps, la littérature au sujet d'une éventuelle réforme est toujours vive. A toutes les époques du 19^{ème} et 20^{ème} siècle ce débat s'est posé et a été alimenté, mais systématiquement débouté.
- Le rôle de l'Académie est aujourd'hui essentiellement conservateur. Ayant bloqué de nombreux projets tout au long du siècle dernier et entériné très peu de propositions (pour les « abandonner » par la suite, même si nous verrons que ce rôle est plus discutable en 1990).
- On observe aussi que les réformes imposées n'ont jamais percé, pas plus que celles qui visaient à éviter l'Académie. Peut-être sont-ce des échecs dus à une combinaison de facteurs, mais toujours est-il que cette méthode « par la force » n'a pas fait ses preuves.
- Le rôle des enseignants est capital. Ils sont les vecteurs de la norme et rien ne se fait sans leur accord (au moins tacite) ; au début du 20^{ème} ils ont joué un rôle de frein considérable. Une réforme doit donc être pédagogique, expliquée et explicable.
- Enfin, la francophonie a rarement (voire jamais vraiment) été prise en compte dans les débats sur la réforme. Nous verrons que c'est plus discutable en 1990, le Conseil Supérieur de la Langue Française (CSLF) étant à « volonté internationale » et ayant joué un rôle dans ces rectifications. Il y a, là aussi, un enjeu.

Pour tous ces projets, différentes raisons ont poussé à l'échec, généralement même, une conjoncture de raisons. Claude Gruaz résume bien cette période en une phrase :

« On jugera du faible impact des réformes par le fait qu'en 1908, l'Académie française préconisait d'aligner les sept pluriels en -oux sur la règle générale, ce qui n'est toujours pas admis. » (Gruaz, 2009, p. 76)

3.1.2. LES RECTIFICATIONS DE 1990, « UN DIVERTISSEMENT DE LETTRES »²⁶

Genèse

Revenons au « projet Thimonnier », débuté en 1970, entériné par l'Académie en 1986 puis abandonné en 1987. Moins d'un an après cet enterrement, le débat sur la réforme reprend (on pourrait même considérer qu'il ne s'est jamais arrêté depuis la fin du 19^{ème}), à la faveur d'une enquête lancée en 1988 par le *Syndicat national des instituteurs* (SNI-PEGC) dans *L'école libératrice* qui recueille de manière inattendue plus d'un millier de réponses. 90% des enseignants ayant répondu se déclarent « favorables à une simplification raisonnable et progressive de l'orthographe » (CSLF, 2005, p. 4). Une campagne médiatique s'ensuit dans laquelle les journaux s'affrontent, certains s'y trouvant assez favorable (fait assez unique) d'autres s'insurgeant. René Monory, ministre de l'éducation nationale de l'époque, sommé de trancher, refuse de toucher à l'orthographe.

Quelques mois plus tard, dix linguistes²⁷ signent « l'appel du 7 février 1989 » dans le journal *Le Monde*, dans une tribune intitulée « Moderniser l'écriture du français ». Le débat est relancé. En mai-juin, le premier ministre Michel Rocard prend les choses en main, décide de la création du CSLF en lieu et place des anciennes institutions (le Haut Comité de la langue française et le Commissariat général) et de la Délégation générale à la langue française (DGLF), réunissant des ressortissants francophones belges, québécois et suisses, et dont il devient président. Ce sont « enfin les organes nécessaires pour pallier ce qui pouvait passer pour un vide juridique » (Catach, 1978, p. 87)²⁸. Ces nouvelles institutions sont donc chargées d'étudier un aménagement de l'orthographe et chargent un groupe d'experts de monter un projet²⁹.

Il fut présenté au CSLF au printemps 1990 et adopté. Aussitôt remis à l'Académie française (mai 1990) qui à son tour, l'adopte à l'unanimité des présents. Par la suite, il est présenté devant le CSLF du Québec et le CSLF de Belgique qui l'approuvent aussi. De fait, dans l'ensemble, le projet de rectifications (et non « de réforme ») est bien accueilli, ne souffre que de quelques retouches avant sa parution au *Journal Officiel* en décembre 1990.

On pourrait croire le projet entériné. Il n'en fut rien.

²⁶ « Divertissement de lettrés », selon le mot d'André Chervel dans une interview pour *Le Monde*. Krémer, P. (05/12/2008). "Réformer l'ortografe pour l'enseigner". *Le Monde Magazine*.

²⁷ Nina Catach, Bernard Cerquiglini, Jean-Claude Chevalier, Pierre Encrevé, Maurice Gross, Claude Hagège, Robert Martin, Michel Masson, Jean-Claude Milner et Bernard Quémada.

²⁸ Il s'agit d'une réédition complétée datant de 2001 du *Que sais-je* paru en 1978. J'utiliserai dans les lignes qui suivent l'année 1978 dans la référence, malgré l'anachronisme apparent.

²⁹ Le groupe d'experts est formé des chercheurs Nina Catach, André Goosse, André Martinet et Charles Müller, des lexicographes Claude Kannas (dictionnaires Larousse) et Josette Rey-Debove (dictionnaires Robert), Jean-Pierre Colignon (correcteur en chef du journal *Le Monde*), et Jacques Bersani (inspecteur général de l'Education Nationale).

Contenu

Très largement appuyé sur le projet Thimonnier, en tout cas sur les recommandations faites par l'Académie en 1986 (et qui reprenaient ce projet), les rectifications de 1990 se déclinent en une dizaine de points, dont le tableau suivant fait état :

Rectification	
Les mots composés	
1	Les noms numéraux sont reliés par un trait d'union
2	Les mots composés avec <i>contr(e)-</i> et <i>entr(e)-</i> ; les onomatopées ; les mots d'origine étrangère ; les mots composés avec des éléments "savants": tous seront soudés.
Les pluriels	
3	Dans les noms composés de la forme <i>verbe + nom</i> ou <i>préposition + nom</i> , le second élément prend la marque du pluriel lorsque le mot est au pluriel.
4	Les mots empruntés forment leur pluriel comme les mots français et sont accentués conformément aux règles qui s'y appliquent.
Les accents	
5	Disparition de l'accent circonflexe sur <i>i</i> et <i>u</i> , mais conservation dans les terminaisons du passé simple, du subjonctif et dans les cas d'homonymie.
6	Utilisation de l'accent grave : alignement de l'orthographe sur la prononciation dans un certain nombre de mots (comme <i>évènement</i>) et sur certaines conjugaisons (comme <i>je cèderai</i>).
7	Ajout du tréma pour montrer la prononciation du <i>u</i> : 1) soit déplacé sur le <i>u</i> (comme dans les mots comportant <i>-guë-</i> ou <i>-guï-</i>) ; 2) rajouté sur le <i>u</i> (comme dans les mots <i>gageüre</i> ou <i>argüer</i>).
Sur les verbes	
8	Les verbes en <i>-eler</i> ou <i>-eter</i> se conjuguent comme <i>peler</i> ou <i>acheter</i> . Les dérivés en <i>-ment</i> suivent les verbes correspondants. Avec deux exceptions : <i>appeler</i> , <i>jeter</i> et leurs composés.
9	Le participe passé de <i>laisser</i> suivi d'un infinitif est invariable
Sur le lexique	
10	Les mots en <i>-olle</i> et les verbes en <i>-otter</i> (et leurs dérivés) s'écrivent respectivement <i>-ole</i> et <i>-oter</i> . Avec quelques exceptions : <i>colle</i> , <i>folle</i> , <i>molle</i> et les mots de la même famille qu'un nom en <i>-otte</i> (comme <i>botter</i> , de <i>botte</i>).
∅	Quelques dizaines de mots subissent des modifications isolées (comme oignon => ognon) ou s'aligne sur leur famille lexicale (comme charriot sur charrue).

Il est prévu que ces points-là ne représentent plus une « faute », pas plus que les anciennes graphies. Il est donc prévu de tolérer ces deux orthographe.

Nina Catach chiffre ces modifications à 1% (58 mots sur 2000 fréquents) dans les textes usuels. Mais à plus de 2000 mots touchés si on prend l'ensemble des mots et du vocabulaire technique. Elle dit :

« (...) la régularisation des grands secteurs des accents (800 mots), des mots composés (plus de 1000 mots), des pluriels (600 mots, souvent les mêmes), comme des petites séries (consonnes doubles, anomalies), des emprunts, etc., apporte une réelle amélioration à l'ensemble du système. » (Catach, 1978, p. 88)

Accueil

Il ne fallut pas longtemps pour qu'une nouvelle campagne médiatique se déclenche. En effet, dès décembre 1990, aussitôt les rectifications parues au Journal Officiel, des intellectuels -toute sensibilité politique confondue- prennent la plume dans de grands quotidiens. Ainsi le « comité Robespierre », dans Le Monde du 30 décembre 1990 (on y trouve des personnalités très connues comme Jacques Vergès, par exemple) et qui demande « la guillotine morale du mépris contre les technocrates sans âme et sans pensée qui ont osé profaner notre langue » (Arrivé, 1993, p. 74). Bernard Pivot, Philippe Sollers et Jean d'Ormesson (pourtant académicien), s'expriment eux aussi contre ces propositions de rectifications dans Le Figaro. Catach parle d'une « campagne de dénigrement dans le but de forcer l'Académie à revenir sur sa décision » (Catach, 1978, p. 88). Selon Michel Masson, les arguments avancés sont aussi erronés que purement rhétoriques, Le Figaro attaque une potentielle « orthographe fonetik », non pas parce qu'il se laisse tenter par la facilité et la falsification du débat, mais bien -selon Masson toujours- parce qu'il avait compris que sur le débat théorique, le projet d'une réforme était indémontable, et donc qu'« il faut s'adresser au cœur, non à la tête. (...) court-circuiter la réflexion (...) et affoler l'opinion. » (Masson, 1991, pp. 56-69)

Et ceci est en partie efficace, puisque, mi-janvier 1991, l'Académie se réunit par deux fois, pour produire un communiqué qui dit que les rectifications ratifiées « ne [contiennent] aucune disposition de caractère obligatoire », et que l'orthographe actuelle « reste d'usage ». Elle demande surtout qu'il n'y ait pas de circulaire impérative émanant du ministère à destination des enseignants et se positionne pour une observation : si les rectifications s'imposent dans l'usage, elle les entérinera complètement. Une position qui a de quoi contenter la critique, puisque c'est un semi volte-face. Certains auteurs comme Nina Catach restent optimistes, en déclarant que :

« La bonne préparation du rapport, son extrême modération permettront certainement son adoption progressive dans l'enseignement comme dans l'usage. » (1978, p. 89)

L'histoire pourrait lui donner tort. Le gouvernement français ne se sent pas investi d'un pouvoir de décision en matière de langue ; aussi, hormis la parution au Journal Officiel en décembre 1990, aucune circulaire n'a été éditée et diffusée dans le système éducatif (conformément aux souhaits de

l'Académie). En France, seules quelques associations diffusent les rectifications (AIROE). Paradoxalement, c'est dans les autres pays francophones qu'elles vont se diffuser le plus. En Belgique, on prend des mesures, on tient informé l'Enseignement Catholique et on édite des brochures : une première circulaire ministérielle invite en 1998 les enseignants à tolérer les formes rectifiées, une autre est diffusée en 2009 qui invite les enseignants à enseigner en priorité les formes rectifiées. En Suisse, dès 1996 la Conférence intercantonale de l'instruction publique des cantons romands informe les enseignants tout en diffusant le *Vadémécum* des nouvelles graphies. Au Québec, en revanche, on déclare que l'on s'alignera sur les actions de l'Europe francophone, notamment la France. Toutefois au début des années 2000, les Québécois corrigent le tir en éditant un *Vadémécum de l'orthographe recommandée* puis dès 2004 une circulaire officielle est adressée aux enseignants.

Diffusion et utilisation

On l'a dit, la diffusion de ces rectifications commençait plutôt mal. Peu encouragée par le gouvernement, par l'Académie, les écrivains ou les médias.

D'ailleurs, très tôt des enquêtes viennent confirmer que ces rectifications n'ont pas percé. Vincent Lucci, dans l'ouvrage collaboratif *L'orthographe de tous les jours*, étudie les pratiques de la presse écrite relativement aux rectifications de 1990, il écrit :

« Les journaux en apparence les plus tolérants envers le changement, comme les plus réfractaires, pratiquent de manière identique, et sans exception, les exclusions des formes non normées comme des formes appelées à tort « tolérées » (1994, p. 235)

Il est critique envers les journaux qui, débattant violemment quelques années plus tôt, pendant les projets de rectification orthographique, ne tiennent pas du tout compte de ces dernières en 1992 (date de l'écriture de l'ouvrage) alors même que la parution dans le Journal Officiel disait qu'il s'agissait « de la nouvelle norme ».

Bien sûr, cette enquête date du début des années 90 et il faut bien laisser le temps au temps. En 1994, Chevrot *et al.* remarquent, dans une enquête où ils présentaient un corpus à corriger à un panel d'enseignants, que ces derniers ont tendance à considérer les formes rectifiées comme erronées. Quand Chevrot écrit que :

« (...) les variantes préconisées par les rectifications de 1990 (ex : les chasseneiges) sont plus souvent considérées comme des "fautes" que les anciennes variantes correspondantes (ex : les chasse-neige) » (Chevrot, Fontana, Freychet, & Simon, 1994).

...on pense, avec raison, que les rectifications n'ont pas encore fait leur chemin, puisqu'aucune annonce officielle n'a été faite et qu'en France, la diffusion des rectifications ne se fait que par le biais d'associations.

Cette idée est corroborée par une autre enquête, menée par les mêmes chercheurs en 1998. Reprenant le même panel que lors de la première enquête, ils informent d'abord les enseignants des rectifications orthographiques de 1990 en leur présentant le texte du JO et les graphies nouvelles. Ils demandent enfin aux témoins « de choisir entre la graphie rectifiée et l'ancienne, présentées en contexte, après rappel de la logique de chaque forme rectifiée » (Simon, Chevrot, & Fontana, 1998, p.

3). Ils constatent que la tendance générale s'inverse : alors qu'en 1994 60% des enseignants préféraient les anciennes graphies (38% les nouvelles), en 1998, et après les explications qu'ils ont reçues, ils ne sont plus que 41% à préférer les anciennes graphies contre 58% les nouvelles (*Idem*, p. 5).

Les auteurs concluent aussi que l'usage ne s'appropriera pas les nouvelles graphies sans intervention. Ils affirment par ailleurs que les zones du système graphique où les règles sont uniques et claires, montrent peu de variation, tandis que les zones de tolérances ou les zones qui comportent des règles complexes et tentaculaires sont celles qui comportent le plus de variation.

« (...) l'ordre orthographique attire l'ordre et le désordre engendre le désordre (...) en matière d'orthographe, contrairement à ce qui se passe à l'oral, l'idée d'une régulation du système par l'usage pourrait bien être un mythe. Dans ces conditions, le désordre qui règne dans certains secteurs du système graphique ne pourra pas être enrayé sans intervention extérieure. » (*Idem*, p. 13)

Ce n'est qu'à l'horizon 2010 que les choses commencent à changer en France. En 2008 les rectifications furent enfin intégrées aux Instructions Officielles par le Ministère de l'Éducation Nationale. En 2009, l'édition du Robert intègre la totalité des formes rectifiées, et en 2010 son édition des « difficultés du français » en fait aussi mention. En outre, les correcteurs automatiques et les dictionnaires en ligne les prennent désormais en compte.

Peut-être ce départ tardif explique-t-il les résultats de l'enquête RO qui montre que seuls 24,8% des enseignants et futurs enseignants français sont au courant des rectifications. Un très net retard par rapport aux autres pays francophones du nord : 51,9% en Suisse, 66,8% au Québec, 67,2% en Belgique. Quant à l'enseignement des nouvelles graphies dans les classes, là encore, la France accuse un certain retard par rapport aux autres pays francophones du nord : 40% des enseignants déclarent les enseigner (seulement les formes rectifiées ou avec les anciennes formes), contre 52,6% au Québec, 58,5% en Suisse et 66,2% en Belgique (Groupe-RO, 2012 à paraître).

Une combinaison de faits peut sans doute expliquer le retard de la France : mauvaise volonté politique, public globalement hostile au changement linguistique (pour toutes les raisons développées dans le chapitre 2). Le groupe RO émet l'hypothèse que « la France conserve en francophonie une légitimité indiscutée en matière de législation linguistique, de normalisation, mais que cette légitimité la paralyse et exacerbe son conservatisme » (*idem*), au contraire des autres pays francophones, moins crispés que la France sur ces rectifications.

Pour contrebalancer ce constat peu optimiste pour la France, on peut dire que la connaissance comme la pratique des rectifications semblent progresser. Ainsi 26,7% des enseignants et futurs enseignants français enquêtés disaient avoir été informés des rectifications entre 2005 et 2009 (Groupe-RO, 2012 à paraître), signe que l'information progresse toujours.

Enseignements que l'on peut tirer des rectifications de 1990

Au constat de ces vingt dernières années on remarque que les rectifications ne sont pas totalement entrées dans les mœurs orthographiques et diversement intégrées selon les pays. Certains linguistes

ont une vision optimiste de leur progression en disant qu'elles ont été intégrées à tous les dictionnaires, aux correcteurs orthographiques, etc. ; d'autres ont une vision plus pessimiste comme André Chervel, qui dit d'elles qu'elles sont un « divertissement de lettrés » (Krémer, 05/12/2008)³⁰. Quelques enseignements sont à tirer de ces « Propositions de rectifications ».

- Tout d'abord, on peut regretter le manque de systématisme des rectifications de 1990. Par exemple, la règle qui dit que « les verbes en *-eter* et *-eler* se conjuguent comme *peler* et *acheter* » ne devrait souffrir d'aucune exception pour être apprise de façon efficace. Or, *appeler* et *jeter*, verbes parmi les plus fréquents de cette série, sont exclus de cette règle (justement sous prétexte qu'ils sont trop fréquents et qu'il ne faut pas heurter les habitudes). Une future réforme doit être systématique, réformer en créant des exceptions n'est sûrement pas la manière la plus efficace de faire évoluer l'orthographe et ses représentations.
- Ensuite, il faut prendre en compte l'omniprésence et le rôle des médias. « Les plus lettrés » (écrivains, journalistes...) ont un accès facilité aux médias, et ils sont justement ceux qui maîtrisent les subtiles incohérences de l'orthographe : il en faut peu pour qu'ils deviennent de farouches et habiles opposants à toute évolution. Une future réforme doit passer l'épreuve des médias, et elle la passera d'autant mieux qu'elle saura être pédagogique (et que les linguistes s'inviteront sur les plateaux et dans les colonnes des journaux).
- Enfin, on a pu voir à quel point l'accueil fait à une réforme dépendait des représentations des usagers. Or, ces représentations, ancrées dans un système d'idéologie orthographique, sont généralement très conservatrices. Toute future réforme ne devra pas souffrir d'un manque d'information et de diffusion comme ce fut le cas pour les rectifications de 1990. Que ce soit par des circulaires officielles, ou par les dictionnaires et correcteurs eux-mêmes, une réforme doit être expliquée, et les usagers informés. Nous reviendrons plus bas sur les applications concrètes de la pédagogie.

3.2. PROSPECTIVE : LES PROBLEMATIQUES POSEES PAR UNE REFORME

3.2.1. RETOUR SUR LES PRATIQUES

Dans le deuxième chapitre, nous avons évoqué la façon dont l'usage s'insère dans le débat sur l'établissement d'une réforme. « L'usage », terme équivoque dont les définitions varient en fonction des sources, est dans tous les cas un « moteur de débat ». En effet, qu'on le considère sous l'angle de la « faute », comme hors-norme, voire responsable d'un potentiel délitement de la langue française, ou qu'on le considère comme une preuve de la distanciation toujours plus grande entre la norme

³⁰ Notamment parce qu'il est très critique sur le fond des recommandations. Pour lui, elles sont superficielles et mal adaptées aux besoins de la population ce qui serait une cause de leur mauvaise diffusion. Il l'évoque dans un entretien donné à la journaliste Pascale Krémer pour le *Monde Magazine* le 05 décembre 2008. Lien direct : http://www.lemonde.fr/societe/article/2008/12/05/reformer-l-ortographe-pour-l-enseigner_1126561_3224.html

unique et les pratiques réelles, « l'usage » force le débat sur l'orthographe. Quant à savoir s'il pousse au débat sur la réforme, ceci dépend de l'acceptation dans laquelle on l'emploie.

Par ailleurs, l'accès grandissant à l'écrit, notamment avec les nouvelles technologies, éloigne progressivement l'orthographe « populaire » de la norme prescriptive. Ce qui pourrait constituer un argument en faveur d'une réforme, nous reviendrons en quelques lignes sur ce débat.

Dans tous les cas, il faut revenir sur les pratiques afin de déterminer comment elles interviennent dans la mise en place d'une réforme. Cette problématique générale se décline en quelques questions :

- 1- a) Lorsqu'il s'agit de réformer un point précis de l'orthographe, les usages entrent-ils en ligne de compte ?
b) Le besoin de réforme est-il nécessaire pour réformer ?
- 2- Faut-il demander leur avis aux usagers ?
- 3- Est-ce seulement possible de prendre en compte les usages dans une future réforme ?

En somme, on revient à la définition de l'aménagement linguistique et la mise en garde de Calvet (1987, p. 159) à propos d'une planification de type « totalitaire », sans l'assentiment de la population. S'ajoute à cela la dimension du temps : le temps d'une « planification totalitaire » est « court », là où le temps d'une « planification démocratique » est « long » (les guillemets indiquent que le temps de l'adaptation, lui, est toujours plus ou moins long même si le temps de la décision est court).

Dès lors la réponse à ces questions ne va pas de soi, car comme on l'a vu dans le chapitre 1 et comme on pourrait le voir dans de nombreux exemples à travers le monde : en matière d'aménagement linguistique, l'Histoire a montré que le besoin et la demande des populations ont souvent été des préoccupations bien accessoires.

A) LES PRATIQUES, MOTEUR D'UN PROJET DE REFORME OU CONSIDERATION SECONDAIRE ?

On peut commencer par se poser une première question : existe-t-il un usage communautaire de l'orthographe ? Ce questionnement ressort régulièrement (dans les médias notamment) par exemple dès que l'on parle de « langage sms », automatiquement associé à « jeunes », « internautes », voire « geeks ». Pour y répondre, deux notions nous permettent d'élever le débat : celle des « communautés de pratiques », et celle de la « variation orthographique ».

La notion de « communauté de pratiques »

La démocratisation de l'écrit, très récente, marque la naissance à grande échelle *des usages* de l'orthographe, au pluriel, par opposition à l'usage normé (ou plutôt la *renaissance de ces usages*, car avant sa fixation dès le début du 19^{ème} siècle, l'orthographe était relativement libre et dépendait encore largement des auteurs, cf. Chapitre 1). Ce phénomène renouvèle le débat sur la réforme orthographique (cf. 2.1.3., pp.21-23). Dans le mot « démocratisation » il y a l'idée de la liberté des pratiques, et donc, celle de la variation.

La raison majeure de ce phénomène est l'arrivée, par l'innovation technologique, de nouveaux supports de communication écrits (d'abord dans la publicité, puis dès les années 90 par le téléphone portable et Internet). La conséquence directe est un accès beaucoup plus grand à l'écrit qui sort du cadre institutionnel de l'école. L'écrit devient à la fois un moyen (de communication) et une fin. Une fin car il faut, pour chacun, parvenir à communiquer par le biais d'un clavier alphabétique. Or, la norme prescriptive « orthographique » est un obstacle de taille, et en l'absence de contrainte -de type scolaire, par exemple- l'écrit se développe sur ces nouveaux supports en la contournant.

C'est en cela que la démocratisation de l'écrit marque la *re-naissance* des usages. Parce que tous les utilisateurs n'ont pas la même manière de contourner la norme, mais qu'ils la contournent tous plus ou moins, la variation s'étend sur un support qui ne réprime pas les écarts à la norme et ne les limite pas (certains forums sur Internet tentent de le faire avec plus ou moins de succès, ils se contentent souvent de demander un effort aux utilisateurs). Dès lors, il est légitime de penser qu'il existe des pratiques communes à un certain nombre d'usagers, et que l'on pourrait réunir ces usagers sous la notion de « communauté de pratiques ».

Abouzaïd et Biichlé (2008, p. 1) dans un article qui pointe les lacunes du concept de « communauté linguistique », affirment que « la définition même de la communauté varie en fonction de ce que l'on considère comme « commun » à un groupe ». C'est le premier problème dans la définition de la communauté, isoler ce qui est commun et donc, ce sur quoi on va baser l'étude. Le second problème est celui de l'amplitude de la communauté, quelles sont ses frontières ? Mais enfin, la difficulté principale dans cette notion est peut-être de surestimer l'homogénéité du groupe et d'occulter l'hétérogénéité qui constitue la plus grande part de n'importe quel groupe. Cet inconvénient, dans le sujet qui nous occupe, pourrait laisser penser qu'il existe une « norme linguistique virtuelle » parallèle à la norme prescriptive traditionnelle du français ; voire même, que cette potentielle norme virtuelle serait à même de concurrencer la norme traditionnelle. Il y a là un danger : celui de diaboliser les langages virtuels et de les rendre responsables d'un délitement de la langue française. Dans nos médias, cette étape semble avoir été franchie depuis des années.

La notion de « communauté de pratiques » pose les mêmes problèmes mais elle est intéressante pour spécifier qu'il existe une communauté de personnes reliées par l'utilisation d'un même support de communication, clavier et écran, seul point commun avéré (tchats, messageries instantanées, réseaux sociaux, jeux, etc.). Par exemple, des joueurs en ligne sont reliés par leur utilisation d'un même jeu et leur connaissance partagée de ce jeu, c'est ce support qui permet de les identifier comme une communauté. Ce support, dans la communication entre utilisateurs, libère la variation graphique, les pratiques ne sont plus régulées par la norme orthographique, et ces variations sont tolérées par la communauté. Finalement dans cette acception, la norme dans cette communauté est de tolérer la variation, ce qui se rapproche de la définition de Labov de la « *speech community* » : la communauté se définit par un respect des mêmes normes³¹.

³¹ Définition disponible dans l'article d'Abouzaïd et Biichlé (p. 4), tirée de Labov, W. (1972) *Sociolinguistic patterns*. Phila. : Univ. of Pennsylvania Press.

Aussi, si l'on utilise cette notion de communauté dans cette acception, on peut envisager que le contournement de la norme dont nous parlions est une fin en soi. En effet, il comporterait une fonction d'identification d'un individu à un groupe, une fonction identitaire (c'est le cas par exemple, si l'on pense qu'il existe un « langage virtuel des jeunes »). Dès lors, une question intéressante se pose : cette communauté accepterait-elle une réforme de l'orthographe visant à lui permettre plus facilement de s'approprier une norme unique ? Probablement pas, si cette *communauté de pratiques* existe bel et bien : une réforme, même profonde et imposée, ne ferait que déplacer les pratiques vers d'autres contournements.

Un choix s'offre alors : une réforme doit-elle redéfinir la norme unique, ou légitimer la variation graphique ?

Tolérer la variation graphique

Cette incursion dans la terminologie de la communauté de pratiques permet d'arriver à la notion centrale de la tolérance en matière d'orthographe. Parce que si nous n'affirmons pas l'existence de *communautés de pratiques linguistiques*, nous admettons en revanche qu'il puisse exister des usages individuels volontairement déviants par rapport à la norme unique.

Tolérer les variations, c'est offrir le choix aux usagers d'utiliser l'orthographe qu'ils souhaitent. Mais selon les mots de Nina Catach dans une lettre à Marinette Matthey « les gens n'aiment pas la variation » (Matthey, 2001, p. 131). Catach ajoute :

« Ils veulent savoir comment écrire, et pas de choix. Les correcteurs, les dictionnaires en sont plus qu'encombrés, car elle déborde de partout, et il faut la réduire quand on le peut et qu'elle est inutile. Quant aux enseignants, eux aussi vont peut-être trouver que cela leur complique la tâche, surtout pour l'enseignement primaire et à l'étranger. Ont-ils la connaissance nécessaire? les aider, c'est leur dire: *ça s'écrit comme ça.* »

Jean-Pierre Jaffré va dans le même sens en parlant du coût cognitif de la variation :

« Plus les mots graphiques d'une orthographe sont stables et plus leur traitement est facile à automatiser (...) les variantes libres sont un obstacle potentiel à la bonne marche du traitement cognitif de l'orthographe, d'autant plus qu'elles sont peu motivées par le fonctionnement linguistique (...) le choix qu'introduit une tolérance aurait plutôt tendance à compliquer la tâche de l'utilisateur tandis qu'une option unique la faciliterait. » (Jaffré, 1999, pp. 54-55)

Ainsi, en dépit de l'attachement de l'auteure à l'idée que « les inconvénients liés à la variation orthographique sont largement contrebalancés par le bénéfice du changement de représentations » (Matthey, 2001, p. 130), il serait scientifiquement établi que la tolérance gêne l'utilisateur et complique l'apprentissage. Et toute tentative allant dans le sens d'une légitimation et d'une tolérance de la variation n'aurait de justifications qu'idéologiques... ?

Matthey réfute ce dernier argument en introduisant l'idée de l'évolution et du changement de norme. Travailler sur les représentations des usagers afin d'éviter la focalisation sur l'écart à la norme, notamment sur les zones à problèmes du système graphique, ne se fait pas « dans l'optique [d'instituer la variation] comme finalité orthographique (ce qui serait absurde), mais en faisant de cette variation, thématifiée et gérée, un facteur d'évolution de l'orthographe » (*Idem*, p. 134).

Il reste qu'il est au moins aussi difficile de faire changer les représentations que de modifier la norme orthographique. En effet, il y aurait des intérêts sociopolitiques à une réforme de la norme unique mais qui ne ferait qu'instaurer une nouvelle norme unique (à l'image de ce que l'on a établi en 2.3.). Une réforme allant dans ce sens pourrait emporter plus facilement l'adhésion des pouvoirs publics et permettre une diffusion à large échelle. Tandis qu'adapter les représentations à la variation paraît être un travail au long cours.

Arriver à une « planification démocratique »

Dans l'histoire, à chaque fois que l'orthographe fut réformée (disons que des pratiques réformées se sont implantées progressivement) elle s'est appuyée sur des usages, même s'il s'agissait de ceux d'une infime partie de la classe lettrée. Donc une réforme est appuyée sur des pratiques. Reste à savoir lesquelles, et à qui la réforme profite.

Tout au long du « temps des réformes » (1650-1835, cf. 1.1., pp.9-10), on peut considérer que chaque fois que l'orthographe évoluait, c'était dans le sens d'une simplification, et donc dans l'intérêt de tous (les apprenants en première ligne). En revanche, l'édition « conservatrice et étymologisante » du dictionnaire de l'Académie en 1835, en complexifiant certains graphèmes par l'ajout de lettres muettes (en s'appuyant sur des pratiques représentatives des élites conservatrices de l'époque), ne va pas dans le sens d'une simplification, ni de l'intérêt de chacun.

En élargissant ce questionnement, on peut se demander si le « besoin de réforme » est nécessaire pour réformer. En clair, un petit groupe de personnes détenant une part d'autorité linguistique peut-il décider pour tous les usagers ce qui est bon pour eux en matière d'orthographe ?

Dans l'histoire, on a pu remarquer que les évolutions orthographiques étaient appuyées sur des besoins réels (comme par exemple le besoin de lecture). Mais ces évolutions apparaissent alors qu'elles ne concernent qu'une toute petite part de la population (mais en augmentation) : les lettrés. La très grande majorité ne savait ni lire ni écrire et n'était pas concernée par les débats sur l'orthographe. A l'inverse, quand l'enseignement du français se généralise au cours du 19^{ème} siècle, l'orthographe se fige. Quand enfin le besoin de réforme pourrait concerner toute la population, l'orthographe n'évolue plus. En d'autres termes : l'aménagement linguistique est simple quand il n'implique que peu de personnes dans sa décision. Le fait que l'orthographe soit inculquée à tous les enfants français semble jouer contre une évolution.

Aujourd'hui, alors que toute la population est scolarisée, la question se pose toujours mais la réponse paraît plus évidente : le besoin des usagers devra être pris en compte, parce qu'aucune réforme ne pourrait être faite contre les pratiques réelles. Une réforme de l'orthographe qui rendrait celle-ci plus étymologisante (comme dans la 6^{ème} édition du dictionnaire de l'Académie en 1835, par exemple) serait plus compliquée à mener qu'une réforme visant la simplification : le besoin des usagers pèse plus lourd aujourd'hui que jamais auparavant. En revanche, on peut se demander s'il est possible de faire coïncider les différents besoins pour faire accepter une réforme.

Reste à savoir si on peut tout simplement demander leur avis aux francophones. C'est-à-dire leur demander ce qu'ils voudraient voir simplifié, comment ils voudraient que la réforme soit appliquée, etc. Rien de plus difficile, semble-t-il. Nous avons longuement décrit les représentations orthographiques et celles de la réforme. On a pu voir comment elles exploitaient des stéréotypes reposant sur un manque de connaissances linguistiques, et sur des lieux communs largement transmis dans les débats. Par ailleurs, nous avons aussi évoqué le carcan normatif dans lequel les usagers s'enferment eux-mêmes, et la machine idéologique qu'est l'orthographe. Aussi serait-il contreproductif de demander leur avis à des gens qui ont « la tête dans le système ».

Ceci ressemble à une position idéologique et un brin présomptueuse qui dit que « nous savons mieux que vous ce qui est bon pour vous », mais il n'en est rien. Il est même nécessaire que les usagers (pour qui toute réforme est faite) acceptent une réforme et même l'approuvent. De fait, il est nécessaire avant tout que ces usagers soient « linguistiquement instruits », qu'ils comprennent le système orthographique, voire même qu'ils comprennent le système idéologique, qu'ils puissent prendre du recul sur un savoir qu'on leur a inculqué « de force », l'admettre comme un outil au service des locuteurs, et non pas comme un dogme immuable. Ce n'est qu'à ce prix qu'une réforme pourrait réellement s'implanter, car ce n'est qu'à ce prix que les représentations pourraient changer.

L'usage, moteur ou considération accessoire ?

Il faudrait répondre qu'il est « évidemment nécessaire » que les pratiques et les usagers soient pris en compte. Ce doit être le moteur d'une réforme orthographique sans quoi elle ne peut pas devenir effective. Nous avons vu d'ailleurs, comme une preuve de cette affirmation, comment les rectifications de 1990 n'ont occupé que partiellement ce terrain-là. Et comment tous les projets précédents ont aussi souffert d'un manque de concertation.

Il faut un contrôle démocratique sur tout aménagement linguistique. Non seulement pour éviter une « planification totalitaire » (ou oligarchique), mais aussi pour permettre la diffusion, et une évolution durable et acceptée.

B) REFORMER CE QUI POSE PROBLEME

Rappelons que l'enquête de Lucci et al. (1994) concluait à trois zones de variation principales :

- Les diacritiques : « parent pauvre de l'orthographe », où les écarts étaient implicitement autorisés (omission des accents aigus, notamment), mais que cette variation touchait les plus scolarisés en priorité, que paradoxalement les moins scolarisés étaient exclus de cet accord implicite. Exclu aussi l'accent circonflexe qui a valeur idéographique, et qui joue un rôle symbolique de « tradition » (« de décor ») très valorisé même si peu utile.
- Les marques grammaticales, où les écarts à la norme sont les plus nombreux, touchent le plus grand nombre, mais qui sont les plus durement sanctionnés et les plus mal perçus.
- Les doubles consonnes et phonogrammes, décrite comme une zone anarchique du système très couteuse dans la production d'écrits, et où les plus scolarisés se surveillent. (1994, p. 231)

Ces trois zones étaient déjà au centre des précédentes tentatives de réforme, et l'enquête du groupe RO (Groupe-RO, Quelles réformes ?, 2012 à paraître) ne fait que remettre l'ouvrage sur le métier, en attirant l'attention des témoins interrogés sur ces zones problématiques.

Cette enquête comportait un volet où les témoins étaient amenés à évaluer leur accueil (favorable ou défavorable) de diverses modifications que pourrait apporter une nouvelle réforme. Parmi celles-ci : la suppression des lettres étymologiques (dans les graphèmes TH- ou PH- par exemple), des H initiaux ou étymologiques, des doubles consonnes n'influant pas la prononciation, la transcription systématique des sons [s] et [k] par S et K, la suppression de certains signes diacritiques (tréma, circonflexe), les finales d'adverbes alignées sur la forme *-ament*, l'invariabilité des participes passés avec « avoir », l'alignement de l'accord de tous les participes passés de verbes pronominaux (tous s'accordent, ou tous sont invariables), etc. Comme on le voit, certaines propositions reprennent des suggestions anciennes, d'autres vont très loin dans le principe phonographique. A l'issue de cette partie, chaque répondant était prié d'indiquer les trois réformes qu'il jugeait prioritaires.

Les résultats permettent de faire une première constatation : certaines variables indépendantes influent sur les réponses obtenues, en l'occurrence l'origine géographique du témoin interrogé, et sa formation. Ensuite, certains items sont plébiscités tandis que d'autres sont complètement délaissés (on ne s'étonnera pas de trouver dans cette dernière catégorie des items comme « transcrire systématiquement le son [k] par K »).

L'enquête nous révèle que l'accord systématique des participes passés conjugués avec *être*, même pronominaux, serait le point de réforme le mieux accueilli (60% des personnes interrogées sélectionnent cet item). D'ailleurs, ses auteurs notent que :

« (...) on perçoit qu'il y a actuellement un malaise à propos des participes passés en général, puisque tous les items qui mentionnent ce point (41, 42, 43) sont choisis par une proportion importante de témoins, dont on peut penser qu'ils aspirent à une réforme de l'ensemble de ces règles. » (Groupe-RO, 2012 à paraître)

Nous sommes là dans le domaine des marques grammaticales, mais l'article susmentionné relève aussi les zones où des « aménagements pourraient être envisageables » (comprendre : où l'opinion publique ne serait pas complètement opposée) : il s'agit notamment de la suppression des lettres étymologiques et des diacritiques (en l'occurrence les accents). Toutes ces zones ont un point commun : elles sont responsables de l'insécurité orthographique des usagers et entraînent de la variation.

Les zones de variation forte entraînant une incertitude pour les usagers, il paraît raisonnable de penser que c'est bien sur ces zones-là qu'il serait le plus facile d'intervenir. Les auteurs du groupe RO précisent par ailleurs que rien ne se fait sans pédagogie, et que, bien expliquée, une réforme pourrait s'appliquer sur d'autres domaines, une fois dépassées les représentations stéréotypées de l'orthographe.

3.2.2. LES FORCES D'INFLUENCES SUR LE DEBAT DE LA REFORME

Il est bon de parler de planification démocratique et de viser une simplification qui part des zones à problèmes. Mais il ne faut pas occulter les problèmes de diffusion rencontrés lors de chaque

tentative de réforme. Il existe des forces d'influences dans ce débat comme dans tout autre. Elles sont diverses et n'ont pas toute la même portée. Nous nous arrêterons sur la notion « d'autorité linguistique » (toujours entre guillemets), puis nous développerons un peu plus la nature de l'influence des linguistes, car leur position est délicate. Leur statut-même de scientifique voudrait que leur parole soit dépolitisée, voire « déidéologisée ». Appuyés sur des réalités concrètes, beaucoup de linguistes ont déjà pris position en faveur d'une réforme ; mais en dépit de leur fonction, leur voix porte peu. Nous tenterons d'expliquer leur position et leurs moyens d'influence sur le débat.

La notion « d'autorité linguistique »

Nous avons décrit en 2.3. le mécanisme d'un système d'idéologie orthographique qui place les usagers dans une situation de soumission à la norme. Il est donc logique, si l'on parle de réforme, de chercher une « autorité linguistique » à laquelle se référer. On pourrait commencer par se demander si une autorité en la matière existe vraiment, et si oui, est-elle légitime ? Je ne pourrais pas répondre à cette seconde question, en revanche, constatons que certaines voix pèsent lourd dans les débats linguistiques. Aussi j'emploie le terme « autorité linguistique » en y mettant tous ceux qui ont une parole importante, une fenêtre médiatique, ou une influence par quelque biais que ce soit, et toujours entre guillemets. Car en fait, de quelque autorité que l'on parle, il s'agit toujours d'un groupe minoritaire qui s'adresse à la majorité. En outre, pour certaines, on pourrait parler « d'autorités autoproclamées », mais après tout chacun est expert en sa langue.

Dès lors, qui sont les « autorités linguistiques » ?

- **Les politiques.** Nous avons beaucoup développé jusqu'ici les liens forts entre la norme linguistique et le pouvoir étatique. Si nos politiciens n'ont pas les compétences pour prendre des décisions en matière de langue (et s'ils revendiquent ne pas les avoir, comme après les rectifications de 1990), ils ont néanmoins les moyens d'être conseillés afin de décider quand même, aussi détiennent-ils la norme. L'Etat détient ses moyens d'applications aussi (L'éducation nationale). Les politiques détiennent le pouvoir de décision, ce qui a permis à de nombreux états de demander des réformes linguistiques et de décider de leur mise en œuvre tout en les légitimant. De la même manière, l'Etat détient aussi le pouvoir de ne rien faire, et bloquer une réforme par sa « non-diffusion ».
- **L'Académie française.** Greffiers de l'usage de nom, les académiciens ont, dans l'histoire, joué un grand rôle dans la normalisation de l'orthographe française. Bien qu'aujourd'hui ce rôle soit minoré voire symbolique, ils jouissent d'une légitimité populaire certaine. Et leur appui, même minoré et symbolique, semble important dans la diffusion d'une réforme. On a vu, par ailleurs, comment les projets de réforme qui n'avaient pas l'appui de l'Académie ou qui tentaient de l'esquiver, avaient tendance à être oubliés.
- **Les écrivains, les journalistes.** En somme, les métiers de l'écriture qui ont un accès facile aux médias. Ils détiennent une part d'autorité parce qu'ils sont « représentants ou diffuseurs de la culture ». Il y a vingt ans, ils se sont beaucoup exprimés dans le débat sur les rectifications et lui ont beaucoup porté préjudice. Ils portent une parole qui n'est généralement pas tournée vers l'évolution de la norme (nous ne généraliserons pas non plus, étant entendu que les journalistes comme les écrivains peuvent se positionner en faveur d'une réforme aussi, comme François de Closets).
- **Les enseignants.** Vecteurs de la norme, ils sont les plus directement concernés par une

potentielle réforme de l'orthographe. L'enquête RO visait spécifiquement à recueillir leurs positions sur la question. Les enseignants et les futurs enseignants forment le groupe le plus vaste parmi ceux qui viennent d'être cités, ils sont aussi les plus proches des usages « tout venant ».

- **Les linguistes**, enfin. « Autorités » en ce qu'ils sont techniquement les scientifiques de la langue, et leur parole doit être objective et réaliste ; ceci signifie aussi en principe qu'ils ont une parole dépassionnée (en tout cas ils ont tendance à le revendiquer) et donc, potentiellement, plus de recul sur l'objet qu'ils étudient. Beaucoup d'entre eux se sont déjà positionnés en faveur d'une évolution, sans que leurs voix ne portent très loin. On peut imaginer qu'ils auraient tout intérêt à se servir des armes « du camp adverse », à savoir les médias.

Une thèse défendue par Matthey dans un article en 2002 apparente l'aménagement linguistique à « une influence d'une source minoritaire » (2002, p. 72). En 1990, le pouvoir politique en place a nommé une commission d'experts en langue, chargée de proposer des rectifications du système orthographique. Mais ce premier groupe d'experts, que l'auteure appelle « minoritaire et innovateurs », s'est heurté à un second groupe d'experts, écrivains et journalistes, que l'auteure qualifie de « majoritaire et défenseur ». Ce second groupe n'a pas la légitimité politique du premier, mais il détient les moyens médiatiques, et donc potentiellement une large audience.

Finalement, savoir lesquelles de ces « autorités » ont le plus d'influence est difficile, et l'on serait tenté de relier le tout à la seule fenêtre de l'information : ceux qui détiennent les moyens de l'information (et donc de la diffusion) sont les plus influents.

De la politisation du débat

Pourtant, aussi dépassionnée, objective et débarrassée des stéréotypes qu'elle soit, la parole des linguistes ne perce guère. Toute la difficulté d'un engagement militant et scientifique est de faire entendre sa voix tout en lui conférant des vertus non-politisées et non-idéologiques. Car dès lors que l'on se place dans le champ de la politique, on donne la possibilité à d'autres de se poser en adversaires. Ce fut le cas dans les débats qui précédèrent les rectifications de 1990 : la presse quotidienne de droite comme de gauche s'était levée contre ces propositions. Le débat ne fit pas apparaître le classique affrontement gauche-droite, mais il était bel et bien idéologique. Et sur le plan de l'idéologie en général il en va comme de la politique, prendre position c'est se faire des adversaires.

C'est ainsi que des spécialistes non-politisés sont accusés de vouloir démonter « [l'instrument] pervers [d'une] école uniquement soucieuse de reproduction sociale » (cf. 2.3.1., pp.36-37). En clair, on les accuse d'idéologie gauchiste. Et de la même manière, on accusera d'autres spécialistes de connivence avec le pouvoir politique, et d'avoir en tête d'autres objectifs que la seule diffusion au plus grand nombre d'une orthographe correcte.

En somme, il faut se faire entendre en évitant l'accusation de politisation, qui est capable de bloquer toute évolution ou de déclencher des débats beaucoup trop passionnés pour être sages. Ou alors il faut prendre le risque de se servir d'une certaine politisation, à l'image de ce qui s'est passé en 1990

lorsque Michel Rocard s'est emparé de la question des rectifications orthographiques. C'était l'occasion inespérée de voir une simplification s'imposer « par le haut », de pouvoir informer largement sur son contenu et ses implications, et de la diffuser comme il se doit dans les écoles. Nous avons vu, bien sûr, que ce ne fut pas le cas.

Le lobbying

Nous avons évoqué Léon Clédat qui, au début du siècle dernier, préconisait de s'adresser directement aux manuels de grammaire pour faire évoluer l'orthographe. Partisan de l'esquive des « autorités linguistiques traditionnellement reconnues comme tel », il se déclarait favorable à une pression sur les diffuseurs de la norme, plutôt que sur de « potentiels décideurs ». Aujourd'hui aussi cette attitude existe. En partie confortée par ce qui s'est passé en 1990 et qui représente « l'occasion manquée ». La confiance que certains spécialistes mettaient dans les pouvoirs politiques pour faire avancer le débat de la réforme s'est en partie dissipée, et on peut ne plus croire à une action politique de grande ampleur.

C'est pourquoi certains linguistes tels Pierre Encrevé souhaitent tout simplement que les réformes passent par les dictionnaires usuels (Robert, Larousse) et électroniques (correcteurs automatiques), de manière discrète « sans trop évoquer la question de l'enseignement », une démarche qui ressemble à du lobbying. Il écrit :

« L'évolution collective de l'orthographe risque même de dépendre de moins en moins de l'usage volontaire et conscient des usagers, mais de l'évolution des logiciels de correction, c'est-à-dire de l'évolution des dictionnaires informatiques, qui dépendent eux-mêmes des dictionnaires imprimés. Le progrès technique aura mis fin à la domination symbolique exercée par les détenteurs du capital orthographique légitime... » (Encrevé, 1995, p. 118) citation dans (Matthey, 2001, p. 134)

Aujourd'hui, on ne sait pas si de telles actions peuvent faire évoluer profondément et durablement l'orthographe. Ce qui est sûr, c'est que l'importance des correcteurs automatiques (voire des dictionnaires en ligne) ne s'est pas démentie : ils sont devenus plus performants, et ont un temps d'avance sur les éditions papier (dans l'introduction des mots nouveaux par exemple). Peut-être est-ce bien là que se joue l'avenir d'une réforme ?

La pédagogie et l'instruction linguistique

On l'a vu, les représentations des francophones en matière d'orthographe sont très largement dominées par les stéréotypes. Les usagers, de manière générale, et même les enseignants, ignorent beaucoup de choses du fonctionnement de la langue et a fortiori du fonctionnement de l'orthographe et de son évolution. Que l'orthographe participe d'un vrai système idéologique concourt à l'aveuglement général mais de nombreuses enquêtes montrent qu'il est possible de prendre du recul et de relativiser l'orthographe, une fois que l'on est bien informé.

Nous avons déjà cité l'enquête Chevrot, Fontana, Simon (1998, cf. 3.1.2., p.59-60), qui se proposait de répondre à la question « les corrections des enseignants sont-elles plus conformes aux

rectifications de 1990 lorsqu'ils les connaissent ? ». Si oui, alors informer les enseignants a bien un effet sur leurs pratiques. Ce que montre cette recherche, c'est que les réactions des enseignants *après information* dépendent des points de rectification eux-mêmes. Ainsi sur huit secteurs des rectifications (sur dix-sept identifiés par les chercheurs) l'information a un effet positif sur la prise en compte des rectifications par les enseignants. Ces secteurs portent notamment sur la régularisation d'anomalies diverses (accents, graphèmes rares, lettres muettes), et sur les pluriels de mots composés ou étrangers. Sur six autres secteurs, l'information n'apporte aucun changement d'attitude de la part des enseignants : soit ils s'avèrent hostiles aux rectifications (c'est le cas pour la disparition des traits d'union par exemple), soit ils avaient déjà pris en compte l'orthographe rectifiée. Enfin sur trois secteurs, les enseignants, après information, restent partagés. C'est le cas pour les déplacements du tréma, l'ajout de l'accent grave, et l'ajout d'une gémée pour aligner un mot sur sa famille lexicale.

Les chercheurs concluent que l'information a un effet positif sur la prise en compte des rectifications. Mais ajoutent que « le désordre appelle le désordre », les zones les plus floues du système orthographique amènent plus de variation, et dans ces cas-là, « la régulation du système par l'usage pourrait bien être un mythe » (Simon, Chevrot, & Fontana, 1998, p. 13).

Une autre preuve que la pédagogie et l'instruction linguistique font évoluer les représentations se trouve dans l'enquête du groupe RO (2012 à paraître). Elle fait état d'une disparité géographique des réponses, que ce soit à propos de la perception de l'orthographe et de la réforme ou sur l'accueil de propositions de réformes. Une disparité non seulement entre les pays, mais aussi en France : l'étude menée dans cinq régions française (Bretagne, Normandie, Picardie, Rhône-Alpes, et la Réunion) montre que l'échantillon Rhône-alpin (en fait, largement grenoblois) est plus « proréformiste » que les autres, en tout cas, moins conservateur (2012 à paraître). Les représentations et opinions relatives à l'orthographe ou la réforme des répondants grenoblois sont moins conservatrices, ils accueillent mieux les propositions de réformes et ils sont plus au courant des rectifications de 1990 que les autres échantillons français.

Tout se passe comme s'il y avait un « effet grenoblois » dans les données, effet attribué à la formation dispensée au sein des sciences du langage de l'Université Stendhal et dans le cadre de l'IUFM. Depuis une trentaine d'années, beaucoup de chercheurs grenoblois se sont en effet penchés sur la question de l'orthographe³² et Marie-Louise Moreau conclut que :

« On peut raisonnablement supposer qu'ils ont ensemble, dans la continuité, contribué à façonner une culture d'entreprise, transmise dans leurs enseignements, relayée par les professeurs des IUFM, et intégrée au moins par certains de leurs étudiants. » (Groupe-RO, 2009, p. 24)

³² Notamment : Lucci (1979) ; Billiez, Lucci, Millet (1990) ; Lucci, Millet (1994) ; Chevrot, Fontana, Simon (1994 et 1998) ; Simon (2000) ; Matthey (2006) ; Brissaud (2007) ; Groupe-RO (2012)...

On voit que l'information et l'enseignement linguistique peuvent amener la population, via l'école, à prendre du recul sur l'orthographe, et à dépassionner le débat. L'attention pourrait se porter sur ces quelques points :

- L'orthographe fonctionne à la fois selon un principe phonographique et sémiographique. Le premier facilite la production de l'écrit, le second la tâche du lecteur. Bien que bâti sur une réflexion à visée systématisante, ce plurisystème n'échappe pas à l'arbitraire qui vient troubler ses fonctionnements majeurs, qui s'expliquent par l'histoire culturelle et la succession des réformes en partie non abouties.
- Par conséquent, il ne faut pas présenter l'orthographe comme un dogme immuable, une règle prescriptive violente. Mais bien comme un outil qui a su évoluer pour s'adapter aux besoins, qui a beaucoup évolué durant les 15^{ème} et 16^{ème} siècles sous l'influence technique du développement de l'imprimerie, mais dont l'évolution est bloquée par un ensemble de raisons dès la moitié du 19^{ème}.
- Il faut savoir expliquer ces raisons. Expliquer les réticences françaises, dues à son histoire, à un système idéologique qui n'a cessé de s'étoffer. Il faut savoir expliquer les représentations trop conservatrices des usagers ; montrer des exemples d'autres langues dont l'orthographe a pu être réformée avec succès.
- Enfin, il faut mettre en avant les avantages d'une simplification, notamment l'accès plus facile à l'écrit pour les apprenants (tant de langue première que de langue seconde).

Cette pédagogie, nous l'avancions comme l'instrument le plus efficace, non pas d'une évolution des pratiques, mais d'une évolution des représentations. Elle apparaît comme une condition nécessaire - et peut-être préalable- à tout projet de réforme.

ELEMENTS DE CONCLUSION : LES GRANDES QUESTIONS DE LA PLANIFICATION

Le débat de la planification se pose sur deux plans. Le premier, linguistique, pose la question du bienfondé de la réforme au niveau du corpus. Les rectifications de 1990 ont suscité des critiques de la part des linguistes eux-mêmes qui estimaient qu'il ne valait pas la peine de changer pour si peu (alors que l'argument de leurs promoteurs consistait à dire qu'elles seraient appliquées justement parce qu'elles ne changeaient presque rien à l'apparence du français écrit, tout en améliorant la situation pour l'apprentissage). Alors faut-il réformer en profondeur, ou rectifier en surface ?

Le deuxième plan que l'on pourrait appeler « pragmatique » réunit les aspects éthiques et pratiques qui sont difficilement dissociables. Il pose un certain nombre de questions liées à la politique linguistique dans un pays démocratique, à la possibilité de l'imposition d'une réforme au sein de la francophonie, ou encore à son application concrète.

Nous voulons, en étant synthétiques, rappeler toutes les questions en jeu dans une planification de ce type.

A) SUR LE PLAN LINGUISTIQUE : QUEL AMENAGEMENT DU CORPUS ?

a. Si l'on faisait le choix d'un aménagement « de surface ». Nous parlerions plutôt de « rectifications » en ce sens qu'elles régularisent des règles établies, corrigent des anomalies, comme ce fut le cas en 1990. Un bon objectif, qui a au moins un avantage certain, mais plusieurs inconvénients.

- Une telle réforme permettrait des changements minimes. Suffisamment minimes pour ne perturber aucun usager tout en corrigeant et en régularisant le système orthographique actuel. On peut imaginer que de telles rectifications seraient plus facilement acceptées.
- Toutefois, s'arrêter à la surface des choses est justement un inconvénient majeur. Ce serait prendre le risque de faire passer les rectifications engagées pour « un divertissement de lettrés ». La population serait à la fois mal informée et peu intéressée, et les rectifications, dans ces conditions, auraient du mal à s'imposer. C'est ce qui s'est produit autour des rectifications de 1990.
- De plus, même en ayant fait le choix de ne pas modifier le système en profondeur, une réforme se doit malgré tout d'être systématique. En 1990, on a pu regretter le manque de systématisme, et la création de nouvelles exceptions qui étaient destinées justement à ne pas rendre le public hostile. La création de nouvelles exceptions est un risque lorsque l'on veut rester à la surface du système.

b. Si l'on faisait le choix d'un aménagement "en profondeur". Au contraire, on prendrait le pari de réformer profondément, sans craindre d'apporter des modifications importantes.

- L'inconvénient de ce type de réforme est, à peu près, l'avantage de la précédente. C'est-à-dire qu'un tel changement peut faire l'objet d'un rejet massif des « opinions publiques », des opinions qui sont, pour l'heure, plutôt conservatrices. Ce qui amènerait à un échec de la réforme proposée.
- Néanmoins, le système pourrait être modernisé par pans entiers. Des modifications de règles dans leur intégralité, sans création d'exception, assureraient un apprentissage de l'écrit beaucoup plus simple, un rapport à la norme beaucoup moins conflictuel, et une insécurité orthographique moins grande.

B) SUR LE PLAN ETHIQUE ET PRATIQUE, DEUX FORMES D'APPLICATION

a. Si l'on impose une réforme, alors l'objectif est de changer la norme unique rapidement. Dans un tel cas, l'imposition devrait se faire « par le haut », à travers des circulaires ministérielles, par exemple, qui demanderaient clairement aux enseignants de n'enseigner que les nouvelles graphies. Une nouvelle norme d'édition devrait être décidée, que les dictionnaires et les correcteurs automatiques s'alignent sur la nouvelle norme, etc.

- Imposer une réforme peut permettre qu'elle se diffuse « relativement vite », et qu'elle soit -au mieux- adoptée en une génération. En outre, comme on l'a vu (cf. 3.2.1., p.68), sur le plan cognitif, la norme unique est moins coûteuse.

- Mais par cette imposition se créerait de fait un « fossé de générations » entre celle ayant été éduquée à l'ancienne norme et celle ayant été éduquée à la nouvelle. Le changement intégral pourrait s'étendre sur plusieurs générations, à moins de mettre en place des systèmes de formations pour tous (qui pourraient s'avérer coûteux en temps et en argent).
 - De plus, il y a un aspect non-déontologique à l'imposition d'une nouvelle norme. La courte liste ci-dessus des canaux administratifs par lesquels devrait passer une telle réforme montre que cela devrait se faire avec une certaine fermeté. Doit-on influencer autant -artificiellement- sur le langage ?
- b. Si l'on faisait le choix d'une réforme qui légitime et tolère la variation, alors l'objectif serait de faire évoluer les pratiques et les représentations. Par conséquent, les canaux de diffusion ne sont pas administratifs ni forcément imposés, ils sont avant tout pédagogiques et d'ailleurs, pourraient passer progressivement dans les dictionnaires et les correcteurs, sans effusion passionnée.
- Le premier avantage d'une réforme qui tolérerait les différentes normes est donc éthique. Parce qu'il ne passe pas par une « imposition violente », mais plutôt par la pédagogie.
 - Le second, est beaucoup plus pragmatique. Si l'objectif est de faire évoluer les représentations de l'orthographe, alors il faut (faire) prendre du recul sur celle-ci, (faire) accepter que plusieurs normes soient possibles sans sanction : alléger le poids que la société fait peser sur ceux qui ne maîtrisent pas une norme unique.
 - Mais, à la mesure de ce qu'on a dit dans le petit *a.* ci-dessus, une réforme tolérante peut être une réforme gênante, puisque la norme unique « sécurise les usagers » et que son coût cognitif est moindre. On prendrait donc le risque d'un rejet, ou du moins, que les pratiques ne suivent pas les usages réformés.

Planification démocratique

Nous avons déjà évoqué ce point (cf. 3.2.1., pp.65-66), et avançons que toute planification linguistique devait s'accompagner d'un contrôle démocratique sur ce qui est proposé aux usagers, afin que la population participe et décide pour elle-même du type de norme qu'elle utilisera. La légitimité qui découlerait d'une telle entreprise permettrait une diffusion et une application rapide et sûrement d'éviter que la réforme ne tombe dans l'oubli.

Toutefois il y a au moins deux inconvénients. D'abord, comme on l'avait spécifié, en l'état actuel des représentations, un contrôle de la population sur un projet de réforme le condamnerait certainement. Aussi avant toute chose, la pédagogie et l'instruction linguistique dont on parlait un peu plus haut (cf. 3.2.2., pp.70-72) doivent être dispensées. Ensuite, compte tenu de ce que l'on vient de dire, cela prendra beaucoup de temps pour mettre en place un tel projet et pour qu'il ait des chances d'aboutir favorablement (plus qu'une réforme qui serait « imposée par le haut »).

Aussi, un aménagement démocratique serait une entreprise difficile à mener, mais à notre idée, nécessaire.

La question de la francophonie

Enfin, dernier point d'importance, celui de la francophonie. Nous avons montré qu'elle était rarement prise en compte dans les diverses propositions de réformes qui ont jalonné le dernier siècle. En 1990, ce critère avait été partiellement pris en compte par l'introduction dans certains débats de ressortissants francophones. Tandis que les propositions de rectifications initiées par la France peinaient à s'y imposer, les autres pays francophones avaient mieux œuvré à leur diffusion. Or, il semble important qu'il n'y ait pas de telles disparités de diffusion et qu'il y ait un réel accord entre tous les francophones sur l'application d'une réforme.

L'enquête du groupe RO (Glottopol n°18, 2012, à paraître) est la première enquête à visée internationale à se pencher sur la question de la réforme, de la demande et des besoins en matière d'orthographe de tous les usagers francophones. Ce faisant, le groupe RO porte l'idée que la problématique d'une réforme de l'orthographe doit se poser à l'échelle de la francophonie. La francophonie est un enjeu fort (dont témoignent des institutions politiques telles que l'Organisation internationale de la francophonie (OIF)), et la réforme de l'orthographe peut se faire le témoin d'une certaine unité du monde francophone.

CONCLUSION GENERALE SYNTHETIQUE

De sa première norme à notre norme actuelle (soit à peu près cinq siècles), l'orthographe a considérablement évolué et globalement vers une simplification. Ceci a été permis par une conjoncture favorable : seule une petite part de la population maîtrisait le français et son orthographe, l'apprentissage de la lecture commençait tout juste à s'étendre, des lettrés se sont beaucoup engagés pour une réforme de l'orthographe, les philosophes de l'Académie française ont beaucoup pesé, en leur temps, pour une simplification des normes, etc.

Cette conjoncture n'est plus du tout présente aujourd'hui. Le mouvement de simplification s'est bloqué au début du 19^{ème} siècle, sous l'action conjuguée de bouleversements politiques et idéologiques (Restauration, retour aux valeurs monarchiques) et d'une extension considérable de l'enseignement tout au long de ce siècle, ce qui a eu pour effet de figer les normes de manière assez arbitraire.

Nous sommes aujourd'hui dans une situation plutôt défavorable à l'aménagement orthographique. Les enquêtes récentes prouvent que le niveau en orthographe est en baisse chez les enfants, que l'insécurité orthographique touche les élèves comme les enseignants. Mais l'orthographe reste survalorisée, pour des raisons historiques, politiques et idéologiques. Les représentations populaires très conservatrices sur ce sujet viennent renforcer la survalorisation de l'orthographe et il se développe autour d'elle une idéologie de la réussite scolaire dont elle serait le symbole. Très ancrée dans notre société, l'orthographe comme norme unique prescriptive sert d'outil de tri sélectif aux concours, aux examens et à l'embauche, et donc comme outil de répression. Cet état de fait semble accepté par une population qui n'a jamais été habituée à remettre en cause ce système. Et par cette légitimité populaire, le rôle un peu élitiste (et discriminant) de l'orthographe s'ancre plus encore dans notre société.

Aussi, s'il fallait réformer l'orthographe il faudrait tenir compte de cette conjoncture, et veiller à influencer sur toutes les dimensions couvertes par l'orthographe.

- Aménagement du corpus : il faut simplifier profondément le système orthographique. Amener un réel intérêt à une réforme qui ne souffre pas d'exceptions, qui serait systématique et claire (car il faut pouvoir la transmettre et l'expliquer). Il faudrait commencer par réformer les points reconnus par les usagers comme les plus difficiles et où les règles sont les plus nébuleuses.
- Aménagement du statut : il est nécessaire de dispenser des enseignements linguistiques, que les scripteurs prennent du recul sur l'orthographe qu'ils utilisent. Il faudrait user de pédagogie pour expliquer tant le système orthographique que la réforme. En outre, il faudrait débattre publiquement, de façon visible, légitimer la variation orthographique. De sorte que les représentations de l'orthographe changent progressivement.
- « Dimension administrative » : une réforme doit être diffusée largement, par circulaire ministérielle s'il le faut ; être reprise dans les dictionnaires (papier et en ligne) ainsi que les correcteurs automatiques. Son application devrait probablement commencer par les enseignants, vecteurs de la norme. De plus, l'idéal serait une réforme menée en concertation avec la francophonie.

Bilan personnel

J'ai longuement hésité à écrire cette partie de la conclusion, car désireux d'éviter un paragraphe convenu ou présomptueux, qui présenterait le travail que j'ai mené cette année sous des atours exagérément mélioratifs. Je l'écris malgré tout, faisant le choix de l'honnêteté intellectuelle.

Le bilan personnel des acquisitions se dresse sur deux plans : celui des connaissances, et celui de la méthode. Au premier, le mémoire que j'ai rédigé représente un travail passionnant. Il m'a évidemment beaucoup appris sur le sujet que je traitais mais aussi considérablement ouvert l'esprit sur les systèmes idéologiques qui sous-tendent nos sociétés et sur les représentations des populations. En raison de quoi je ne compte pas les centaines d'heures passées à lire, faire des fiches, réfléchir, organiser et rédiger, qui m'ont de toute façon été utiles.

Sur le plan de la méthode de travail. Je ne dirais pas que ce mémoire m'a appris à mener une recherche théorique, à lire et restituer des auteurs, à organiser mes idées, etc. Car enfin, après quatre ans passés en Sciences du Langage l'occasion s'est déjà présentée à nous d'approcher ces méthodes de travail. De plus, ma tâche était solitaire, a consisté en un enfermement quasi-quotidien, et somme toute assez éprouvant. Finalement, sur ce plan, ce premier mémoire m'apporte la certitude d'être capable de mener à bien un travail long et de grande ampleur, la satisfaction de l'avoir fait, et l'espoir, par ailleurs, de pouvoir m'en servir par la suite.

En outre, je n'oublie pas que ma participation à l'enquête du Groupe RO m'est plus que profitable, sur les plans méthodologique et humain.

BIBLIOGRAPHIE

- Abouzaïd, M., & Biichlé, L. (2008). *Ainsi meurt la "communauté linguistique"*. Récupéré sur www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/Biichle_L._et_Abouzaïd_M._-_Ainsi_meurt_la_communaute_linguistique_.pdf
- Althusser, L. (1976). *Idéologie et appareils idéologiques d'Etat (1970)*. Dans L. Althusser, *Positions* (pp. 67-125). Paris: Ed. sociales.
- Arrivé, M. (1993). *Réformer l'orthographe*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bentolila, A. (2007). *Urgence Ecole : le droit d'apprendre, le devoir de transmettre*. Paris: Odile Jacob.
- Berrendonner, A. (1982). *L'éternel grammairien*. Berne: Peter Lang.
- Bourquin, C., & Jeanneret, T. (2006, février). "Nouvelles technologies et pratiques d'écriture chez les jeunes : entre créativité verbale et contraintes techniques". *Savoir lire, un défi permanent, actes du séminaire 2005, IRDp*.
- Brissaud, C., Péret, C., & Sautot, J.-P. (2008). Les professeurs des écoles entrant dans le métier et la norme orthographique. Dans C. Brissaud, J.-P. Jaffré, & J.-C. Pellat, *Nouvelles recherches en orthographe : actes des journées d'études des 14 et 15 juin 2007*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Calvet, L.-J. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Payot.
- Catach, N. (1978). *L'orthographe*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Chaudenson, R., & Robillard, D. d. (1989). *Langue, économie et développement, t.1*. Institut d'études créoles et francophones de l'université de Provence.
- Chervel, A. (1977). *Histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot.
- 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: INRP-Calmann-Lévy.
- Chevrot, J.-P., Fontana, L., Freychet, L., & Simon, J.-P. (1994). Comment les enseignants corrigent et évaluent les variations orthographiques. Dans V. Lucci, & A. Millet, *L'orthographe de tous les jours, enquête sur les pratiques orthographiques des français* (pp. 139-190). Paris: Champion.
- Cogis, D., & Manesse, D. (2007). *L'orthographe, à qui la faute ?* Paris: ESF éditeurs.
- CSLF. (2005, novembre 22). *Mémoire sur l'orthographe*. Récupéré sur <http://www.cslf.gouv.qc.ca: http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf214/f214.pdf>
- Encrevé, P. (1995). Réflexions sur une initiative politique touchant l'orthographe. *Langue française n°108*, pp. 112-120.
- Gardin, B. (2006). Sur quelques composantes sociolinguistiques de l'orthographe française. Dans R. Honvault, *L'orthographe en questions* (pp. 109-114). Le Havre: PURH.

- Gautier, L. (1872). *La Chanson de Roland, texte critique accompagné d'une traduction nouvelle et précédé d'une introduction historique*. Tours: Alfred Mame & Fils.
- Giovanoli, M. (2006). Les réformes de l'orthographe française. Une approche historique, contrastive et prospective. *Mémoire de licence*. Université de Neuchâtel.
- Groupe-RO. (2009). Faut-il réformer l'orthographe ? Craintes et attentes des francophones. *Français et société n°21*. Bruxelles : ministère de la communauté: Fernelmont : EME.
- Groupe-RO. (2012 à paraître). Les francophones et les rectifications orthographiques de 1990. Etat des connaissances et usages en 2010. *Glottopol n°18 "Réforme(s) de l'orthographe - Craintes, attentes et réactions des citoyens - Volonté et stratégies politiques"*.
- Groupe-RO. (2012 à paraître). Quelles réformes ? *Glottopol n°18 "Réforme(s) de l'orthographe - Craintes, attentes et réactions des citoyens - Volonté et stratégies politiques"*.
- Groupe-RO. (2012 à paraître). Une réforme de l'orthographe ? Quels positionnements ? *Glottopol n°18 "Réforme(s) de l'orthographe - Craintes, attentes et réactions des citoyens - Volonté et stratégies politiques"*.
- Gruaz, C. (2009). Vers une rationalisation de l'orthographe française. Dans A. Dister, C. Gruaz, G. Legros, M. Lenoble-Pinson, M.-L. Moreau, C. Petit, et al., *Penser l'orthographe de demain* (pp. 75-86). Paris: CILF.
- Guion, J. (1974). *L'institution orthographe*. Vendôme: Presses Universitaires de France.
- Jaffré, J.-P. (1999). Le conservatisme orthographique. Dans R. Honvault, *L'ortographe? C'est pas ma faute! Panoramiques* (pp. 50-54). Condé-sur-Noireau: Editions Corlet.
- Jereczek-Lipińska, J. (2007, Juillet). Le blog en politique : outil de démocratie électronique participative ? *Glottopol n°10 "Regards sur l'internet dans ses dimensions langagières. Penser les continuités et les discontinuités"*.
- Klinkenberg, J.-M. (2000). Les politiques linguistiques : pour qui ? pour quoi ? *Les cahiers du CIEP, français de l'avenir et avenir du français*, pp. 98-110.
- Krémer, P. (05/12/2008). "Réformer l'ortografe pour l'enseigner". *Le Monde Magazine*.
- Legros, G. (2009). Au commencement était le participe passé. Dans A. Dister, C. Gruaz, G. Legros, M. Lenoble-Pinson, M.-L. Moreau, C. Petit, et al., *Penser l'orthographe de demain* (pp. 3-7). Paris: CILF.
- Lucci, V., & Millet, A. (1994). *L'orthographe de tous les jours. Enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris: Champion.
- Martinet, A. (1969). *Le français sans fard*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Masson, M. (1991, septembre). Les rectifications de 1990 : aperçu historique. *Mots : orthographe et société n°28*, pp. 56-69.

- Matthey, M. (2001). Variation orthographique, enseignement et changement. Dans C. Gruaz, & R. Honvault, *Variations sur l'orthographe et les systèmes d'écriture* (pp. 129-137). Paris: Champion.
- Matthey, M. (2002). Les rectifications en Suisse romande : Un bilan et quelques réflexions sur la politique linguistique en matière d'orthographe. *Liaison-AIROÉ*, pp. 67-78.
- Matthey, M. (2006, septembre). L'évolution de l'orthographe : entre habitudes et outils. *Educateur*, pp. 33-36.
- Millet, A., Lucci, V., & Billiez, J. (1990). *Orthographe mon amour !* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Pech, M.-E. (02/10/2009). Les CV truffés de fautes éliminés. *Le Figaro*.
- Simon, J.-P. (1998). Les enseignants et l'orthographe : discours sur les pratiques. *Le français aujourd'hui n°122*.
- Simon, J.-P., Chevrot, J.-P., & Fontana, L. (1998). Comment les enseignants acceptent ou refusent les rectifications orthographiques de 1990, une réponse à Nina Catach. *Liaisons HESO CRNS*.
- Thélot, C., & al., e. (1996, février). Connaissances en français et en calcul des élèves des années 1920 et d'aujourd'hui. Comparaisons à partir des épreuves du certificat d'études primaires. *Les dossiers d'éducation et formations n°62*.
- Traimond, B. (2001). *Une cause nationale : l'orthographe française, éloge de l'inconstance*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Woolard, K. A. (1998). Language Ideology as a Field of Inquiry. Dans B. B. Schieffelin, P. V. Kroskity, & K. A. Woolard, *Language ideology, practice and theory*. (pp. 3-47). Oxford et New York: Oxford University Press.

TABLE DES MATIERES COMPLETE

Introduction	2
<i>L'orthographe est un objet pluridimensionnel</i>	2
<i>L'aménagement linguistique</i>	3
<i>Question de recherche, objectifs, hypothèses</i>	4
Chapitre 1 : quelques jalons historiques	5
1.1. Vers la fixation	5
<i>Cheminement vers la fixation</i>	5
<i>L'orthotypographie</i>	6
<i>L'usage de l'alphabet latin</i>	7
<i>L'importance de la lecture</i>	8
<i>Le temps des réformes</i>	9
1.2. Vers la sanctuarisation	10
<i>18^{ème} siècle, l'orthographe libre ?</i>	10
<i>Le rapport des usagers à l'orthographe</i>	11
<i>Le constat de l'illettrisme</i>	11
<i>L'enseignement de l'orthographe par la « grammaire scolaire »</i>	12
<i>Les années-charnière</i>	13
<i>L'Académie devient une autorité</i>	14
<i>Elans patriotiques et démocratisation de l'école</i>	14
Eléments de conclusion.....	15
Chapitre 2 : état de la demande en matière d'orthographe	16
2.1. Les pratiques	16
2.1.1. Usage / norme : entre confusion et conflit	16
<i>Eclairages sur la notion « d'usage »</i>	16
<i>Conflit de normes et zones d'insécurité</i>	18
2.1.2. Le niveau en orthographe	19
<i>L'orthographe des élèves</i>	19
<i>L'orthographe des professeurs</i>	20
2.1.3. Des effets des nouvelles technologies	21
<i>Vers une situation de diglossie ?</i>	22
2.2. Les représentations	23
2.2.1. Trois conceptions de l'orthographe.....	24
<i>Orthographe : héritage patrimonial</i>	24
<i>Complexité : fierté ?</i>	25
<i>La beauté de l'orthographe</i>	26

2.2.2. Attitudes face à la réforme.....	27
<i>Arguments « pour »</i>	27
<i>Arguments « contre »</i>	28
<i>L'attitude mitoyenne</i>	30
2.2.3. L'orthographe républicaine.....	30
<i>Jugements axiologiques et valeur-refuge</i>	31
<i>De l'orthographe à la faute</i>	33
<i>L'orthographe populaire</i>	34
2.3. Le débat « <i>idéologico-socio-politique</i> » autour de l'orthographe.....	34
2.3.1. Idéologies fixiste vs. réformiste.....	35
<i>Brève recherche définitoire selon Althusser</i>	35
<i>Idéologie du statu quo, idéologie de la réforme, et manipulation par l'idéologie</i>	36
2.3.2. L'érection d'un dogme.....	37
<i>L'orthographe comme discours normatif</i>	38
<i>Les mécanismes de la prescription</i>	39
<i>Le dogme au nom du chauvinisme</i>	41
2.3.3. Enjeux sociaux : discrimination et sélection naturelle.....	42
<i>De la hiérarchie des variations orthographiques à la hiérarchie des individus</i>	42
<i>L'orthographe comme emblème de la réussite scolaire : vers la sélection naturelle</i>	43
<i>Du tri sélectif</i>	44
2.3.4. Qu'en est-il des intérêts politiques ?.....	46
<i>Une affaire d'état</i>	46
<i>Des intérêts de la fonction d'épreuve à la question de l'enculturation</i>	47
<i>La langue comme une essence</i>	48
Eléments de conclusion.....	50
Chapitre 3 : réformer	51
3.1. Réformer au 20 ^{ème} siècle : constats d'échecs.....	51
3.1.1. Brève revue de projets inaboutis.....	51
<i>Avant le 20^{ème}</i>	51
<i>L'arrêté de 1901</i>	52
<i>Commission Meyer, 1903-1904</i>	52
<i>L'engagement de Ferdinand Brunot, 1905-1906</i>	52
<i>Projet Dauzat & Damourette, 1939-1940 ; Projet Beaulieux, 1952</i>	53
<i>Commission Langevin-Wallon de Pernot et Bruneau, 1948 ; Projet Laffite-Houssat, 1950</i>	53
<i>1^{ère} et 2^{ème} commission Beslais, 1951-1952 et 1960-1965</i>	54
<i>Les avancées de Thimonnier, années 70</i>	54

<i>En bref</i>	55
3.1.2. Les rectifications de 1990, « un divertissement de lettrés »	56
<i>Genèse</i>	56
<i>Contenu</i>	57
<i>Accueil</i>	58
<i>Diffusion et utilisation</i>	59
<i>Enseignements que l'on peut tirer des rectifications de 1990</i>	60
3.2. Prospective : les problématiques posées par une réforme	61
3.2.1. Retour sur les pratiques	61
<i>a) Les pratiques, moteur d'un projet de réforme ou considération secondaire ?</i>	62
<i>La notion de « communauté de pratiques »</i>	62
<i>Tolérer la variation graphique</i>	64
<i>Arriver à une « planification démocratique »</i>	65
<i>L'usage, moteur ou considération accessoire ?</i>	66
<i>b) Réformer ce qui pose problème</i>	66
3.2.2. Les forces d'influences sur le débat de la réforme.....	67
<i>La notion « d'autorité linguistique »</i>	68
<i>De la politisation du débat</i>	69
<i>Le lobbying</i>	70
<i>La pédagogie et l'instruction linguistique</i>	70
Eléments de conclusion : les grandes questions de la planification	72
<i>a) Sur le plan linguistique : quel aménagement du corpus ?</i>	73
<i>b) Sur le plan éthique et pratique, deux formes d'application</i>	73
<i>Planification démocratique</i>	74
<i>La question de la francophonie</i>	75
Conclusion générale synthétique	76
<i>Bilan personnel</i>	77
Bibliographie	78
Table des matières complète	81

Déclaration anti-plagiat

Document à scanner après signature
et à joindre au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : VERNET PRENOM : Samuel

DATE : 23 juin 2011

