

Faculté de philosophie, arts et lettres

L'intégration des rectifications de 1990 dans l'enseignement et la perspective d'une nouvelle réforme orthographique en 2022

Enquête sociolinguistique à destination des enseignants
francophones belges

Auteure : Zélie Barras

Promotrice : Anne-Catherine Simon

Année académique 2022-2023

Langues et lettres françaises et romanes, orientation générale, finalité

*L'orthographe est une épine dans le pied. Ce
n'est pas grave, mais pour courir, c'est
embêtant ! Enlevons l'épine !*

Bernard Fripiat

Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements à ma promotrice, Mme Anne-Catherine Simon, pour son aide précieuse dans l'élaboration de mon sujet, pour ses relectures nombreuses et attentives, pour sa précision et son écoute. Je lui suis reconnaissante pour son intérêt porté à mon travail et ses précieux conseils.

Je remercie également mes anciennes maitresses de stage et professeurs qui n'ont pas hésité un instant à m'apporter de l'aide dans la diffusion de mon enquête.

Je remercie Janelle, Louison et Manon pour leurs relectures toujours plus patientes et bienveillantes.

Enfin, je remercie tous mes proches et ma famille pour leur soutien moral et sans faille, pour leurs encouragements et pour leur indulgence à tous d'avoir supporté de n'entendre pour seuls mots venant de ma bouche « orthographe », « réforme » et « enquête » pendant plus d'un an.

Table des matières

Introduction	1
Première partie : état actuel de la question.....	3
Chapitre 1 : L'orthographe française	3
1.1. Définition de la notion d'orthographe.....	3
1.2. Évolution de l'emploi du terme « orthographe »	3
1.3. La légendaire complexité de l'orthographe française	4
Chapitre 2 : Les rectifications orthographiques de 1990.....	7
2.1. Objectifs de leur publication	7
2.2. Leurs principaux points forts et points faibles	8
2.3. Leur accueil et diffusion	10
Chapitre 3 : Les représentations à l'égard de l'orthographe	14
3.1. Le sacre de l'orthographe.....	14
3.2. Simplifier l'orthographe, un nivèlement par le bas ?.....	15
3.3. L'histoire en faveur ou en défaveur d'une réforme	16
3.4. Des années d'efforts.....	18
3.5. Vers un regard éclairé	19
Chapitre 4 : Les conditions de succès d'une réforme.....	20
4.1. En amont d'une proposition de réforme	20
4.2. Assurer ses chances de réussite.....	21
4.3. Autorité et légitimité	22
Chapitre 5 : Les nouvelles propositions de réformes	28
5.1. La simplification des accords du participe passé	28
5.2. La suppression du redoublement consonantique	36
5.3. Le remplacement des -x finaux par un -s	42
5.4. La suppression des lettres étymologiques grecques et similaires	46
Partie 2 : Enquête à destination des enseignants	51

Chapitre 1 : Méthodologie.....	51
1.1. Le questionnaire.....	51
1.2. Les personnes interrogées	51
1.3. La démarche adoptée	53
Chapitre 2 : Analyse des résultats	54
2.1. Seconde édition de l'enquête issue des travaux du groupe RO sous la direction d'Anne Dister et de Marie-Louise Moreau (2012)	54
2.2. Degré d'adhésion aux quatre nouvelles propositions de réforme.....	94
Conclusion.....	103
Bibliographie.....	106

Introduction

4,8 millions¹, c'est le nombre d'habitants en Communauté française de Belgique. 4,8 millions, c'est le nombre d'esprits baignés au quotidien dans une langue commune : le français. 4,8 millions, c'est enfin le nombre de raisons de s'interroger sur son orthographe. En effet, si les francophones sont nombreux à en parler, ils le sont beaucoup moins à la remettre en question. Arnaud Hoedt et Jérôme Piron l'expriment d'ailleurs avec brio dans leur spectacle *La convivialité* (2017) : « *On juge souvent votre orthographe. On ne juge jamais l'orthographe.* »

Pourtant, l'orthographe colore les souvenirs des locuteurs. Comment ne pas se souvenir des dictées, source de plaisir et de fierté en cas de réussite ou, à l'inverse, de malaise et de désespoir face aux échecs à répétition et à la quantité de mots à connaître ? Qui a oublié les innombrables synthèses de nouvelles règles et leurs listes d'exceptions où tous les moyens possibles sont mobilisés pour les mémoriser, comme la comptine pour retenir les sept mots terminant par *-ou* prenant un *-x* au pluriel... ? Si l'orthographe ne constitue pas une difficulté particulière chez certains, tous, face à une rédaction dans un contexte formel ou scolaire, ont déjà probablement ressenti une certaine paralysie et ont renoncé à des mots ou tournures de phrases pour ne pas prendre le risque de commettre une faute. Cette situation paraît normale et les locuteurs se contentent d'ailleurs bien souvent de se reprocher leurs propres faiblesses ou hésitations. C'est pourquoi il nous semble opportun d'interroger la légitimité de l'orthographe et des discours qui l'entourent au sein même de l'enseignement.

À travers ce mémoire, nous cherchons à répondre de façon précise à cette problématique : à l'heure actuelle, quelle est l'intégration des rectifications de 1990 dans l'enseignement et quelles réformes seraient envisageables en vue de conserver une dynamique évolutive dans la langue française écrite et de continuer à simplifier son apprentissage ?

Grâce à la réalisation d'une enquête dans l'enseignement, l'objectif est non seulement de parvenir à situer les rectifications de 1990 dans les pratiques des enseignants francophones belges, mais aussi de prendre connaissance de leur position par rapport à l'idée d'une nouvelle évolution de l'orthographe. Nous tenterons ainsi d'identifier les éventuels freins et résistances ou, au contraire, le soutien qu'une telle démarche rencontrerait auprès d'eux.

Pour y parvenir, le cheminement que nous avons choisi d'emprunter se divise en deux parties principales : une théorique et une dédiée à l'enquête réalisée.

¹ Il s'agit du nombre d'habitants d'après les chiffres publiés en 2022 par la Communauté française.

La première partie dressera un tableau de l'état actuel de la question de l'orthographe et plus spécifiquement de sa situation en Belgique. Ainsi, dans le premier chapitre, nous commencerons par convenir d'une définition de la notion d'orthographe, évoquerons l'évolution de son emploi à travers notamment les valeurs qui lui sont associées et terminerons avec son apparente complexité en la mettant en lien avec le système d'écriture du français.

Le deuxième chapitre portera quant à lui sur les rectifications de 1990 et leur contexte de publication. Ses objectifs et principes seront alors explicités. Il sera également question de leur accueil et diffusion au fil du temps en Belgique.

Pour le troisième chapitre, nous nous intéresserons aux représentations les plus courantes et les plus ancrées en matière d'orthographe chez les locuteurs et enseignants. Pour ce faire, nous nous appuierons notamment sur le contenu des recherches du groupe RO publié en 2012.

Dans le chapitre quatre, nous essayerons de relever les principales conditions qui augmenteraient les chances de réussite d'une réforme. Nous en profiterons pour aborder la question de l'autorité et de la légitimité en matière de décisions linguistiques.

Dans le chapitre cinq, le dernier de cette première partie, seront présentées les quatre nouvelles propositions de réforme d'un point de vue historique et linguistique. Nous tenterons également de mettre en avant leurs apports en vue d'une rationalisation de l'orthographe.

La deuxième partie sera entièrement consacrée à l'enquête réalisée dans le cadre de ce travail. Le chapitre dédié à l'analyse des résultats sera divisé en deux sections. La première présente les résultats d'une seconde édition de l'enquête du groupe de travail RO dirigé par Anne Dister et Marie-Louise Moreau dont les résultats ont été publiés en 2012. Il nous sera alors possible d'observer une éventuelle évolution des positions des enseignants.

Dans la deuxième section, nous analyserons le degré d'adhésion des enseignants par rapport aux quatre projets de réforme actuels. Nous tenterons également d'estimer l'influence sur les résultats de brochures informatives qui seront soumises aux enseignants durant l'enquête.

Tout l'enjeu de ce travail sera de parvenir à dégager les tendances actuelles et de parvenir à estimer les chances de réussite dans l'enseignement belge d'une nouvelle réforme. L'objectif, si cette dernière voit le jour, est qu'elle puisse s'appuyer sur des constats issus des résultats de ce travail pour parvenir à s'intégrer dans les pratiques enseignantes belges.

PREMIÈRE PARTIE : ÉTAT ACTUEL DE LA QUESTION

Chapitre 1 : L'orthographe française

1.1. Définition de la notion d'orthographe

Tout le monde en tout temps parle d'orthographe. Il s'agit en effet d'un sujet récurrent dans nos quotidiens aussi bien que dans la presse. À travers ce travail et l'enquête menée, cette notion sera centrale. Il semble donc pertinent pour la suite de s'accorder sur une définition.

D'un point de vue étymologique, le mot « orthographe » est emprunté au latin *orthographia*. Il provient lui-même d'un mot d'origine grecque, ὀρθογραφία, qui désigne un terme de grammaire 'orthographe' et d'architecture 'orthographie' (Trésor de la langue française, 1994). Il est formé d'*orthos* qui signifie 'droit, correct' et de *graphein* qui signifie 'écrire' (Académie française, 2011). Dans le domaine de l'architecture, « orthographie » désigne l'application, la projection sur une feuille ou un support d'un modèle orthogonal, c'est-à-dire, formant un angle droit, selon des normes de construction strictes (Catach, 1989). Ainsi, le mot « orthographe », qui signifie 'écrire de façon correcte' étymologiquement parlant, revient au fait de se référer de façon fidèle et précise à un modèle traditionnel et fixe.

De façon générale, le terme « orthographe » fait référence à un ensemble de règles et d'usages qui permet d'écrire dans une langue donnée, mais aussi à leur niveau de maîtrise chez les locuteurs. C'est à travers cet emploi du mot qu'on voit apparaître des expressions telles qu'*avoir une bonne orthographe*. L'orthographe est ici une compétence à acquérir et à développer, ce qui correspond à sa situation dans l'enseignement.

Au fil du temps, le terme « orthographe » est de plus en plus relié à une norme unique qui fait office de modèle. Pour la plupart des usagers, elle correspond à l'écriture enseignée à l'école ou trouvée dans les dictionnaires (Dupriez, 2009). À l'heure actuelle, l'orthographe est d'ailleurs devenue une matière incontournable du cursus scolaire. Son apprentissage long et fastidieux s'explique par l'ampleur de ce domaine en linguistique.

1.2. Évolution de l'emploi du terme « orthographe »

Il est important de souligner que le concept d'orthographe ne découle pas directement de la réalité même d'une langue. Son apparition est liée à un ensemble de facteurs historiques, culturels, religieux et sociopolitiques qui visent à produire un code commun au sein d'un groupe. L'orthographe est une construction, une création consciente qui ne s'est pas formée en

un jour. Son objectif premier est de répondre au besoin d'une communauté linguistique : parvenir à des repères communs dans l'écriture de sa langue. Au départ, il s'agit donc d'un instrument, d'un outil conventionnel (Simon, 2019 : 35) qui permet de transposer la langue parlée à l'écrit. Comme nous le rappellent aussi Hoedt et Piron (2018) dans leur pièce *La convivialité* : « *l'orthographe n'est qu'un outil au service de la langue* ». Ce n'est donc pas une donnée innée, intangible ou encore unique. L'orthographe se doit de continuer à évoluer avec les usages pour continuer à remplir son rôle. C'est cette conception évolutive de l'orthographe qui prévaut à travers ce travail.

Au fil du temps, l'orthographe est devenue un héritage de plusieurs siècles. Elle est le fruit de décisions prises à différents moments et de facteurs extralinguistiques. Malheureusement, l'aspect primordial de l'orthographe en tant qu'instrument au service de la langue est désormais occulté par la prégnance des nouvelles significations et valeurs qui lui sont associées depuis des lustres avec, entre autres, l'avènement de l'Académie française. Aujourd'hui, les définitions prédominantes attribuées à l'orthographe font toutes référence à une façon correcte, juste et compétente d'écrire par rapport à une norme fixe qui a été prescrite il y a des centaines d'années. L'orthographe est devenue une compétence à acquérir, une bonne conduite à adopter en matière d'écriture.

Si à l'heure actuelle, les emplois du terme « orthographe » les plus récurrents sont liés à l'usage et l'apprentissage d'une norme. On peut constater que l'exigence même de cette dernière pose grandement problème. Sa complexité mène l'orthographe à devenir pour certains un frein, un obstacle face à l'expression écrite plutôt que de servir d'outil d'intercompréhension. De nombreux linguistes et spécialistes de la langue plaident donc pour revenir à une de ses premières fonctions :

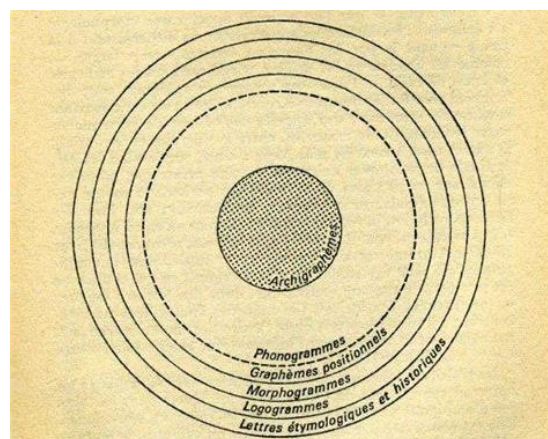
Il est [...] plus que temps de redonner à l'orthographe sa place, toute sa place mais rien que sa place, en cessant d'en faire cette institution immuable à laquelle on ne peut toucher sans courir le risque de voir s'effondrer notre langue et nos valeurs culturelles. L'orthographe doit redevenir ce qu'elle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

1.3. La légendaire complexité de l'orthographe française

Si maints locuteurs trouvent que la célèbre complexité de l'orthographe française participe à lui donner tout son charme, pour d'autres elle constitue un véritable cauchemar. Pour comprendre son état actuel, l'histoire et les décisions linguistiques prises à son sujet ne suffisent pas à en dresser un tableau complet et réaliste. Il faut s'intéresser directement à son fonctionnement.

L'orthographe du français s'appréhende comme un système. Bien souvent, les locuteurs pensent naïvement que le passage d'une langue orale à son équivalent écrit est un simple travail de codage au moyen de signes. Cette représentation fait écho à une des premières fonctions sociales de l'écriture, à savoir conserver la parole. Cependant, en réalité, le passage de l'un à l'autre est plus complexe : « *Une langue écrite n'est pas une langue orale transcrite, c'est un nouveau phénomène linguistique et culturel* » (Hagège cité par Mortamet, 2018 : 59).

L'écriture du français est née de la combinaison de différents systèmes d'écriture. Tout d'abord, elle se rapporte à un système phonographique qui permet de transcrire directement les sons de l'oral et de remplir ainsi sa première fonction de conservation, comme c'est le cas pour certains mots qui sont transcrits à l'écrit de façon transparente : *bol* [bɔl], *dur* [dyʁ]. Ensuite, l'écriture du français, comme toute orthographe, appartient également à un système sémiographique. Il s'agit d'« écrire le sens ». Dans ce cas, la graphie, les signes utilisés, ont un sens en eux-mêmes qui permet de distinguer deux homophones tels qu'*ancre* et *encre*, de fournir une information grammaticale comme le nombre, le genre ou la personne en conjugaison (*carottes*, *aines*, *terminée*) ou encore de signifier l'origine historique du mot comme dans *orthopédie*. Ces caractéristiques propres à l'écriture du français sont une part des différents fonctionnements à l'œuvre dans notre orthographe. Ils sont regroupés et synthétisés dans ce schéma réalisé par Nina Catach en 1992 et intitulé « *le plurisystème du français* » (Simon, 2019 : 35). Ce dernier permet de rendre compte de la complexité de l'apprentissage du français.



Plurisystème graphique du français (Catach : 1992)

Une autre source de complexité de l'écriture du français liée à son système est son déséquilibre phonographique. En effet, il existe trente-cinq phonèmes (plus petite unité de son distinctive) pour un alphabet de seulement vingt-six lettres. Cela donne lieu à des situations presque incongrues comme le souligne Hoedt et Piron dans leur pièce *La convivialité* (2017 : 21), avec la lettre s : « *Un son, douze manières de l'écrire. Une lettre, trois façons de la prononcer.* » Ainsi, bien que l'orthographe du français soit régulière dans 96 % des cas du passage des graphèmes vers les phonèmes, autrement dit de l'écrit vers l'oral, dans le sens inverse, elle ne l'est que de 71 % selon des analyses statistiques réalisées par Moreau et Legros en 2012. Ce phénomène est d'ailleurs particulièrement bien illustré, toujours par Hoedt et Piron

(2017), avec leur mot inventé pour l'occasion [kʁɛfisjɔ̃], « *kréfission* » qui, selon leur algorithme, s'écrirait de deux-cent-quarante façons différentes. « *Cette multiplicité des graphies tient à trois raisons principales : l'information morphologique, la distinction des homophones et la persistance de lettres étymologiques ou historiques* » (Simon 2019 : 36). Une partie de ces graphies pourraient donc être simplifiées par une réforme.

On peut comprendre, face à de tels constats, la difficulté extrême de certaines dictées et la bête noire que peut être l'expression écrite pour les apprenants. « *Il faut n'avoir pas conscience des difficultés pour se résigner sans trembler à écrire quelques lignes en français* » (Meillet cité par Chervel, 1977 : 279-280).

Chapitre 2 : Les rectifications orthographiques de 1990

Face à la problématique de cette norme complexe, unique et figée, les linguistes favorables à l'évolution de l'orthographe réfléchissent et proposent sans cesse au fil du temps diverses réformes qui ont pour but de simplifier et rationaliser l'orthographe du français. Parmi elles, les dernières modifications officielles datent de la fin du XX^e siècle. Il s'agit des rectifications orthographiques de 1990.

2.1. Objectifs de leur publication

Les rectifications de 1990, aussi connues sous l'appellation « nouvelle orthographe », sont élaborées sous l'impulsion du Premier ministre, Michel Rocard, par le Conseil supérieur de la langue française et un Comité d'experts en concertation avec l'Académie française. Elles sont publiées le 9 décembre 1990 dans le Journal officiel de la République.

À travers leur élaboration, l'objectif est de faire face au constat d'un certain déclin de la langue française (Arrivé, 1994). Il ne s'agit pas de se lancer dans la réalisation d'une véritable réforme :

Toute réforme du système de l'orthographe française est exclue : nul ne saurait affirmer sans naïveté qu'on puisse aujourd'hui rendre « simple » la graphie de notre langue, pas plus que la langue elle-même. Le voudrait-on, beaucoup d'irrégularités qui sont la marque de l'histoire ne pourraient être supprimées sans mutiler notre expression écrite. (Journal de la République, 1990)

Pour parvenir à sauvegarder le statut du français, trois types de problèmes vont tenter d'être résolus : des anomalies et absurdités contraires à l'origine et à l'histoire de la langue ; des contradictions entre les dictionnaires² ; des incohérences dans la formation des composés et dérivés qui se créent.

Les rectifications sont aussi réfléchies dans le but d'être mises en application dans le cadre de la création de nouveaux termes lexicaux dans le domaine des sciences et techniques, dans la confection de nouveaux dictionnaires et afin de rendre l'enseignement de la langue plus efficace. Leur publication est censée apporter un regain d'intérêt à l'orthographe dans l'espoir que cette dernière soit mieux respectée et appliquée. De plus, elles permettent d'entrer dans une nouvelle dynamique évolutive :

Continuer à apporter à l'orthographe des rectifications cohérentes et mesurées qui rendent son usage plus sûr, comme il a toujours été fait depuis le XVII^e siècle et comme il est fait dans la plupart des pays voisins. (Journal officiel de la République, 1990 : 9)

² Plus de 3000 formes dont la graphie varie entre le Larousse, le Robert et le Littré (Catach, 1971).

De façon générale, elles peuvent se définir comme « *une adaptation et un réaménagement de l'écriture en fonction des besoins et des réalités d'aujourd'hui* » (Dupriez, 2009 : 22).

Durant leur élaboration, quatre principes sont suivis dans le souci de veiller à leur cohérence et à leur formulation claire et concise (Journal officiel de la République, 1990). Premièrement, elles doivent allier fermeté (constituer une nouvelle norme) et souplesse (l'ancienne orthographe est toujours admise). Deuxièmement, elles ne prétendent pas rendre l'orthographe simple et rationnelle. Troisièmement, elles doivent nécessairement s'appuyer sur le « génie de la langue », c'est-à-dire, les usages et les tendances à la cohérence qui sont déjà repérables. Quatrièmement, elles doivent être mesurées afin d'éviter des bouleversements. Finalement, à peu près 2400 mots sont concernés par ces modifications (Nallatamby, 2021).

Ces modifications sont au nombre de sept³, il s'agit de :

1. L'ajout de la marque du pluriel sur tous les seconds éléments des noms composés ;
2. L'ajout d'un trait d'union dans les numéraux composés ;
3. La modification en accent grave du *e* situé en fin de syllabe et suivi d'une syllabe avec un *e* muet ;
4. La suppression de l'accent circonflexe sur *i* et *u* ;
5. L'emploi du tréma pour interdire la lecture de deux lettres en un seul son ;
6. La conformisation des mots empruntés à des langues étrangères aux règles de prononciation du français et au fonctionnement de son pluriel ;
7. L'invariabilité du participe passé du verbe *laisser* suivi d'un infinitif.

2.2. Leurs principaux points forts et points faibles

Étant donné qu'il s'agit des changements les plus importants dans notre orthographe depuis plusieurs siècles, il importe d'en distinguer les principales forces et faiblesses pour tenter d'identifier des facteurs expliquant le succès ou non de ces modifications auprès des locuteurs.

Une première force des rectifications de 1990 est qu'elles permettent de supprimer des incohérences et irrégularités de la langue française actuelle. Par exemple, *chariot* intègre désormais la série des dérivés de *char*, tels que *charrette*, *charrue* grâce à l'ajout d'un *r* supplémentaire : *charriot*.

³ Elles apparaissent telles qu'elles sont expliquées dans la brochure informative diffusée à la rentrée 2008 en Belgique dans l'annexe 1 de ce travail.

Elles sont aussi un premier pas de l'adaptation de l'orthographe à la réalité contemporaine (Dupriez, 2009 : 21). Effectivement, les rectifications portent, entre autres, sur la simplification de graphies étymologiques ou étrangères qui posent de nombreuses difficultés lors de leur écriture (*ae, oe, un, rrh, cch - kh, sch*). Leur simplification n'a eu lieu cependant que dans les cas où différentes graphies de ces mots étaient déjà en concurrence dans les dictionnaires (*acupuncture – acuponcture*). Cette transition est d'autant plus importante que depuis que l'enseignement s'est généralisé, la maîtrise du français n'est plus l'apanage de grands lettrés passionnés par l'étude du grec et du latin. La langue doit donc être accessible à tous. Cependant, l'illettrisme et l'analphabétisme sont encore bien présents dans nos pays⁴. La simplification de formes complexifiées au fil du temps ou figées pour des raisons exagérément savantes est donc un enjeu crucial dans l'accès à l'écriture.

Cependant, un des bilans des rectifications est que leur caractère fonctionnel a sans doute été surestimé au détriment de la dimension identitaire de certaines formes graphiques (Dister et Moreau, 2012 : 145). C'est en tout cas une interprétation plausible des fortes résistances, tout particulièrement en France, face à la suppression de l'accent circonflexe. Une des raisons est que, parmi les linguistes ayant participé à leur élaboration, une partie d'entre eux peuvent se décrire comme « phonocentristes »⁵. Ces linguistes conçoivent l'orthographe dans sa relation à l'oral. Cette conception particulière de la langue explique qu'une partie des modifications portaient presque de façon prioritaire sur la dimension sémiographique des mots, en particulier sur les lettres ou éléments dits « hors système » : le trait d'union, la soudure et l'accent circonflexe. Pourtant, ce sont ces mêmes éléments qui participent à l'identification des locuteurs à leur orthographe et dont la disparition crée de nombreuses résistances...

En outre, l'objectif attendu d'une réforme est avant tout de supprimer des exceptions, cas particuliers et incohérences. Dans le cas des rectifications, plusieurs modifications telles que celle de la systématisation des accents et du tréma se voient reprocher de ne toucher que les usagers les plus lettrés. En effet, quelques enseignants préféreraient des modifications plus systématiques, « *sans nuances et sans prévoir d'exceptions* » (Dister & Moreau, 2012 : 145-146).

⁴ En Belgique, une personne sur dix serait encore dans cette situation selon le site officiel Belgium.be.

⁵ Le phonocentrisme est l'idée que la langue orale est au centre, qu'elle est le premier moyen de communication avant la langue écrite (Mortamet, 2018 : 76).

2.3. Leur accueil et diffusion

Une fois leur publication officielle, ces rectifications ont été fortement controversées et débattues. Dans cette partie, il est question de décrire leur réception et diffusion à travers le temps, plus spécifiquement en Belgique pour être en mesure d'en interpréter l'évolution par rapport aux résultats obtenus dans l'enquête.

2.3.1. Dans les années 1990

Dès leur publication, plusieurs enquêtes scientifiques étudient les réactions des locuteurs dans différents pays de la francophonie. Ces études, essentiellement centrées sur les enseignants ou futurs enseignants, révèlent une tendance majoritaire en faveur de ces modifications. Cependant, au niveau de leur application, le bilan ne semble pas glorieux. « *Dès 1993, Arrivé (1993 : 9) concluait à un échec provisoire de la réforme* » (Dister & Moreau, 2012 : 130). Or, l'objectif précisé dans la publication des rectifications de 1990 dans le Journal officiel de la République est que les nouvelles graphies deviennent, à terme, la référence, la norme. Pour travailler à cela, différentes manœuvres ont lieu : des associations d'enseignants, de linguistes et d'utilisateurs comme l'APARO (association pour l'application des recommandations orthographiques) ou RENOUVO (Réseau pour la nouvelle orthographe du français) mènent des actions afin de favoriser leur diffusion et leur application.

En 1998, un premier décret est publié par la Communauté française de Belgique pour appuyer leur intégration. Il y est mentionné que les nouvelles graphies ont droit de cité dans l'enseignement et qu'un principe de tolérance est de mise : ni les nouvelles formes ni les anciennes ne peuvent être considérées comme fautives et sanctionnées. Ce décret s'accompagne de quatre circulaires ministérielles à destination des enseignants. Cependant, les réactions dans l'enseignement restent décevantes et relativement éloignées des attentes.

2.3.2. Dans les années 2000

Plus de dix ans après leur publication, l'heure est de nouveau au bilan. Alors que Nina Catach annonçait en 1992 : « *Dans 10 ou 15 ans, je pense ne pas trop m'avancer en le prédisant, la plupart des nouvelles graphies seront, en partie au moins, en usage* » (Catach, 1992 : III cité par Dister & Moreau, 2012 : 130), une enquête menée en 2002-2003 à travers la Francophonie par Biedermann-Pasques et Jejcic ne lui donne pas raison. L'application des rectifications fait encore lourdement défaut dans l'enseignement. Les témoins interrogés ne les connaissent que partiellement. Ces difficultés d'intégration dans les usages s'expliquent en partie par leur entrée plutôt ardue dans les dictionnaires, ouvrages de référence et correcteurs automatiques.

De plus, selon Contant et Carignan (2005), les personnes les mieux informées sont aussi les plus réceptives et les plus favorables aux rectifications. Quelques-uns parlent donc d'échec relatif, mais d'autres de réussite partielle. Ainsi, les résultats d'une enquête de David (2005) montrent que les rectifications sont relativement bien intégrées par les futurs enseignants. Néanmoins, le bilan n'en demeure pas moins extrêmement mitigé selon les différentes rectifications proposées et selon les publics. En Belgique, l'enquête de Collard et Legros (2009) menée auprès d'enseignants met en évidence que l'invariabilité du participe passé de *laisser* suivi d'un infinitif est la proposition la mieux accueillie et la plus enseignée, suivie du pluriel des noms composés et de l'extension de l'accent grave. À l'inverse, la suppression de l'accent circonflexe sur le *i* et le *u* rencontre le moins d'adhésion.

Du côté des spécialistes de la langue, l'opinion reste amère au sujet des rectifications de 1990. Ainsi, Chervel exprime dans un entretien que la réforme est un échec (*Le Monde*, 2008). Il met en avant qu'elles ne sont pas suffisamment « adaptées » aux besoins des scripteurs pour qu'ils les adoptent dans leurs usages. À l'inverse, Encrevé et Walter y voient un progrès et informent que « *les Recommandations de l'Académie française de 1990 sont maintenant largement adoptées par tous les dictionnaires et correcteurs informatiques et sont recommandées par le ministère de l'Éducation nationale* » (*Le Monde*, octobre 2009). Cependant, même cette affirmation est contrebalancée par Matthey qui énonce à propos des rectifications que si « *84 % connaissent, 30 % en moyenne appliquent* » (2006 : 10). Ces 30 % ont en effet un « gout de trop peu » face à tous les efforts menés en amont par les linguistes, enseignants, politiciens et usagers désireux de voir l'orthographe évoluer.

Ce manque d'application dans les usages s'explique entre autres par la reconnaissance officielle très tardive des nouvelles graphies qui a lieu seulement en 2007 en France. En 2008, une nouvelle circulaire ministérielle est publiée en Belgique, invitant cette fois les enseignants à enseigner de façon prioritaire les nouvelles graphies recommandées. Cette circulaire est accompagnée, lors de la rentrée scolaire, d'une brochure informative pour aider les enseignants à améliorer leur maîtrise des rectifications de 1990 et en faciliter leur intégration et leur transmission. Elle est réalisée par le Conseil de la langue française et de la politique linguistique et publiée par le ministère de la Communauté française. Malheureusement, les autorités semblent se contenter de recommander l'emploi des nouvelles graphies, avec plus ou moins d'insistance et avec ou sans mesure d'accompagnement, mais ne manifestent pas l'intention de poursuivre le mouvement enclenché en s'engageant dans l'élaboration d'une réforme plus importante (Dister & Moreau, 2012).

2.3.3. *Des années 2010 jusqu'à aujourd'hui*

Peu de temps après, en 2012, le groupe de recherche RO, dirigé par la linguiste Anne Moreau publie un travail de recherche de grande envergure. Il s'agit d'un nouvel état des lieux des rectifications de 1990 et de leur réception auprès des acteurs de l'enseignement à travers toute la Francophonie. Par le biais d'un de leurs questionnaires d'enquête, les enseignants sont interrogés sur le degré d'informations dont ils ont bénéficié concernant la nouvelle orthographe. La majorité belge se décrit comme insuffisamment informée (Dister & Moreau, 2012 : 141).

Cependant, la Belgique reste le pays où les rectifications sont déclarées connues par la plus forte proportion d'enseignants. Les plus informés sont ceux du secondaire inférieur et les moins informés sont les futurs enseignants du primaire. Cette information est relativement paradoxale. En effet, les moins informés sont pourtant en première ligne des acquisitions orthographiques de base des élèves. De plus, les enseignants belges et suisses sont nombreux à déclarer avoir été informés des changements de normes par leur direction, mais ils le sont beaucoup moins à l'avoir été dans le cadre de leur formation, initiale ou continuée. Ainsi, ils semblent peu formés et préparés à les enseigner « de façon prioritaire » (Dister & Moreau, 2012). Néanmoins, l'enquête ayant eu lieu peu de temps après la circulaire ministérielle de 2008, la formation des enseignants a probablement été adaptée depuis.

Toujours selon les résultats de la même enquête, la majorité des témoins belges enseigne de façon préférentielle les formes réformées. Seule, la modification portant sur la conjugaison des verbes en *-eler* ou *-eter* semble être peu enseignée. Pourtant ce n'est pas leur seul mérite : *« les Belges sont non seulement les plus modernes du point de vue de la diffusion et l'application des rectifications, mais ils sont aussi les plus disposés à un enseignement plurinormaliste »* (Dister & Moreau, 2012 : 144). C'est-à-dire qu'ils se montrent aussi favorables à l'enseignement des deux graphies en prenant toujours en compte l'ancienne norme. Ils semblent donc plus avancés dans l'optique d'une approche de la langue décomplexée et démystifiée. Ces informations sont néanmoins à contrebalancer puisqu'une réalité perdure : chez les (futurs) professionnels du français, un manque criant de connaissances sur la langue en général et sur l'orthographe persiste.

Dans ses conclusions de 2012, le groupe RO mentionne encore une forte résistance du public francophone face aux réformes, ce qui intimide les autorités en mesure de les imposer :

Les autorités se bornent à recommander aux enseignants de tenir compte des rectifications, avec plus ou moins d'insistance, avec ou sans mesures d'accompagnement, mais elles ne s'engagent pas sur le terrain, jugé sans doute trop aventureux, de la préparation d'une réforme plus radicale. (Dister & Moreau 2012 : 1) C'est sans doute parce qu'elles craignent de susciter un tollé. (Dister & Moreau 2012 : 2)

Ainsi, en 2012, la situation reste fort identique à celle de 1990 : « L'argumentaire des opposants à une réforme, ou des partisans timides, se reproduit, toujours le même, à chaque fois qu'on voit poindre l'hypothèse d'une réforme. » (Dister : 2012) Cependant, l'enquête du groupe RO a également démontré qu'une majorité des témoins seraient ouverts à l'option d'une réforme, sous certaines conditions. Ils ne veulent pas d'un changement radical, qui transformerait la langue française en une écriture phonétique. À ce titre, une majorité était :

Favorable, parmi les éventualités proposées dans le questionnaire, à celle de l'idée d'une simplification dans le domaine des règles d'accord des participes passés et celle d'une réduction des consonnes doubles, soit deux points récurrents dans l'inventaire des difficultés orthographiques les plus problématiques (Dister et Moreau, 2012 : 3)

Chapitre 3 : Les représentations à l'égard de l'orthographe

L'orthographe est façonnée comme le produit, parfois phare, d'une culture, selon les rapports qu'une communauté a avec son écriture, la façon dont elle la transmet et se l'approprie, selon les décisions qu'elle prend... Elle est le « *résultat des forces et contraintes qui jouent sur le groupe de scripteurs* » (Mortamet, 2018 : 83). Son évolution est donc directement liée à cette communauté. Cette dimension sociolinguistique explique que dans toute tentative de modification de l'orthographe, il ne suffit pas de s'intéresser et de réguler le système, il faut également raisonner à partir de ressources extrêmement diverses et aux influences variables :

Les orthographe dépendent en fait d'un usage social, pour ne pas dire communautariste, qui conditionne leur dimension iconique, à savoir les effets que produit l'image graphique sur les usagers. (Fayol & Jaffré, 2016 : 16)

L'orthographe est aussi un fait social : son étude doit inclure le rôle qu'il a pris dans la société, le sens qu'on lui donne collectivement et individuellement, son rôle et sa fonction dans nos idéologies et nos cultures, dans notre fonctionnement social, dans la reproduction et dans sa transformation. (Mortamet, 2018 : 89)

Cette dimension ressort de façon claire à travers l'argumentaire des enseignants. Selon des résultats du travail du groupe RO en 2010, il semble qu'il soit empreint d'une large palette d'arguments, souvent associés à des valeurs et représentations reconnues par la société (Dister & Moreau, 2012 : 75). Ces représentations s'accompagnent d'une dimension liée à l'imaginaire et à une série de fantasmes des locuteurs au sujet de la langue française. Il est important de dégager les principales d'entre elles pour tenter de comprendre les mécanismes à l'œuvre dans les réflexions des locuteurs sur la langue et l'orthographe françaises afin de les prendre en compte dans tout projet ou toute tentative de modification de cette dernière.

3.1. Le sacre de l'orthographe

Pour commencer, l'orthographe française est devenue progressivement au fil des siècles un élément fondamental du patrimoine national français. Dans ce contexte, toute tentative de modification de l'orthographe est considérée par beaucoup comme une atteinte à l'identité nationale française : « *en France, l'orthographe est un tel tabou, on ne peut pas y toucher. C'est de l'ordre de la passion, comme si l'on parlait de religion* » (Philippe Blanchet cité par Mathoux, 2018).

Si elle semble être un élément d'identité nationale pour certains, elle est également un objet de pouvoir pour d'autres. Il suffit de relire l'expression des objectifs officiels de l'Académie par Mézeray en 1673 : « *La Compagnie déclare qu'elle désire suivre l'usage de l'ancienne orthographe qui distingue les gens de lettres d'avec les ignorants et les simples femmes* » dans l'introduction du 1^{er} dictionnaire de l'Académie ou encore de s'intéresser de

plus près aux mouvements de complexification de l'orthographe par la bourgeoisie montante pour constater que la langue écrite se voulait réservée à une élite intellectuelle, riche et puissante politiquement parlant. Simplifier et rationaliser l'orthographe est donc une façon de ramener la langue au service de tous, ce qui n'est pas sans déplaire aux plus conservateurs.

Cette importance donnée à l'orthographe provoque ainsi une forme de discrimination à l'égard d'une partie de la population intellectuellement et socialement moins favorisée :

Le lien de cause à effet entre origine sociale et niveau d'orthographe n'est pas irrémédiable, mais les études montrent qu'il existe. La complexité de l'orthographe fait que son acquisition prend du temps, beaucoup de temps ! Le temps scolaire ne suffisant pas, l'environnement social et familial compte énormément en termes d'accès aux ressources. Si vous êtes enfant d'universitaires, vous avez un accès beaucoup plus direct et simplifié à cette orthographe car vous grandissez dans une famille dont le métier est de lire, d'écrire et d'enseigner, l'école n'ayant pas les moyens de pallier les inégalités sociales de départ. (Vernet cité par Mathoux, 2018)

Cette tendance discriminante tente d'être combattue notamment dans les décisions de moins sanctionner les fautes constatées lors des examens officiels comme le baccalauréat en France. Malheureusement, pour beaucoup, « *l'orthographe reste aussi un excellent indicateur pour savoir si un individu a le sens de la rigueur* » (Mathoux, 2018). Cette fonction attribuée à l'orthographe explique son importance sur le marché de l'emploi puisqu'il s'agit d'une qualité attendue et soi-disant révélatrice du personnel engagé. Dans ce contexte, les inégalités de maîtrise et d'acquisition posent grandement problème à une partie des locuteurs. Actuellement, la situation est donc encore loin d'être égalitaire ce qui constitue une motivation incontournable en vue d'une nouvelle rationalisation de la langue.

3.2. Simplifier l'orthographe, un nivèlement par le bas ?

Des professeurs, réticents face à l'idée d'une réforme, voient dans la simplification de l'orthographe la prolongation d'un mouvement de « nivèlement par le bas » du niveau scolaire. Il est vrai que :

Pour une dictée équivalente, les enfants scolarisés en CM2 faisaient en 2015 17,8 erreurs contre 10,6 en 1987. Une autre étude montrait que les élèves de 1995 faisaient déjà 2,5 fois plus de fautes que leurs lointains prédécesseurs de 1923-1925... (Mathoux : 2018)

Face à ces constats, pour ces enseignants, réformer serait aller vers l'échec, l'accentuer plutôt que de le surmonter, comme si on baissait le niveau d'exigence de l'enseignement :

Plutôt que d'essayer de faire progresser les élèves en orthographe, on change l'orthographe. On a effacé le problème au lieu de le prendre à bras-le-corps. C'est comme si pour l'histoire de France, on disait: '*Comme il est trop difficile de retenir des dates, on va les supprimer*'. Ça n'a pas de sens. (professeur de lettres Julien Soulié dans *Le figaro* cité par Mathoux, 2018)

Ils voient dans la volonté de simplifier l'orthographe et de réaliser une réforme un manque de rigueur, un signe de fainéantise. Ils sont convaincus qu'il ne s'agit pas de la solution,

que ce serait remplacer des règles par d'autres, et de ce fait, des fautes par d'autres. Sans oublier que « d'autres y sont arrivés » (Dister & Moreau, 2012 : 71), alors pourquoi changer ?

Cependant, le constat d'une baisse de niveau en orthographe est à nuancer. Premièrement, le gain de temps offert par une simplification serait l'occasion d'approfondir la maîtrise d'autres compétences tout aussi utiles et importantes qui maintiendraient ou augmenteraient le niveau. Deuxièmement, si baisse il y a, elle est à relativiser. Différentes raisons peuvent l'expliquer et pas uniquement des compétences en chute libre chez les élèves ou les enseignants.

Tout d'abord, à la suite de l'obligation scolaire, le public au sein des écoles grandit et se diversifie socialement et économiquement parlant. Cette hétérogénéité a un impact sur le niveau scolaire puisque les élèves issus de milieux moins favorisés ne bénéficient pas toujours de pratiques éducatives proches des pratiques scolaires et arrivent donc à l'école avec des niveaux parfois déjà très disparates.

Ensuite, les programmes se redéfinissent et évoluent avec l'apparition grandissante de nouvelles disciplines telles que les sciences. La place de l'orthographe au sein des apprentissages change et bénéficie de moins de temps consacré à son acquisition qu'au début du XX^e siècle, âge d'or de sa maîtrise à l'école.

Ainsi, de nombreux facteurs entrent en jeu dans le niveau de maîtrise de l'orthographe des élèves et leur baisse de niveau ne peut être réduite ou uniquement assimilée aux modifications que l'orthographe connaît.

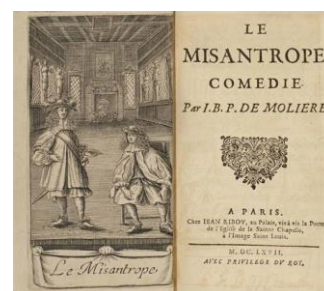
3.3. L'histoire en faveur ou en défaveur d'une réforme

Parmi les arguments utilisés en faveur et en défaveur d'une réforme qui ferait évoluer l'orthographe, l'histoire de la langue est utilisée dans les deux camps de façon différente. Il s'agit dans ce cas-ci de parvenir à comprendre les motivations et valeurs qui animent ces prises de position si éloignées et pourtant si proches.

Une grande part de résistances concernant la modification de l'orthographe actuelle est liée à la peur de la destruction d'un patrimoine acquis et hérité au fil des siècles. Ainsi par leur opposition à toute réforme, certains tentent d'exprimer l'angoisse de perdre la langue telle qu'ils l'aiment et l'ont apprise. Ce sentiment explique en partie leur attachement démesuré aux marques étymologiques. À leurs yeux, modifier l'orthographe, c'est aussi s'éloigner de la langue des grands auteurs du passé et de la compréhension de leurs œuvres.

Or, il est normal que l'orthographe évolue au fil de l'histoire parce qu'une langue est par définition vivante et pour survivre, elle doit sans cesse évoluer avec ses locuteurs : « *les langues ni le soleil ne s'arrêtent plus. Le jour où elles se fixent, c'est qu'elles meurent.* » (Hugo) Le français ne fait pas exception à la règle. Actuellement, le figement presque inébranlable de l'orthographe française est de plus en plus problématique. « *L'orthographe actuelle est globalement celle de l'époque des fiacres et des crinolines !* » (Gruaz 2018 : 18) Face à cette tendance à l'immobilisme, la volonté de réaliser une proposition de réforme est une façon de soutenir l'évolution naturelle de la langue française écrite.

Sans oublier que la langue française écrite a déjà évolué par le passé. La preuve, nous ne parlons plus latin et cela est dû à un processus évolutif progressif au fil des siècles. De plus, pour citer à nouveau les grands auteurs classiques, on ne lit déjà plus leurs œuvres dans leur graphie d'origine contrairement à ce qu'on prétend. Selon Nina Catach (1989), il s'agit du « *plus grand travestissement orthographique de l'histoire* ». Molière lui-même écrivait « Misanthrope » sans *h*, de quoi remettre en question certaines interprétations de cette fameuse expression « la langue de Molière » et hérissier les poils de quelques académiciens et conservateurs.



MOLIERE, *Le Misanthrope*, Paris, Jean Ribou, 1667.

Quant à la présence des lettres étymologiques, symboles d'une histoire et d'une culture française riche, les supprimer ou simplifier n'empêchera pas de remonter aux origines des mots. De plus, elles sont bien souvent incohérentes et illogiques si on regarde de plus près la véritable histoire de l'écriture française. Ainsi, le *ph* de *nénuphar* semblait incongru puisqu'il s'agissait d'un mot d'origine arabe et non grecque. Il avait été ajouté à des fins politiques pour garder la langue à la portée d'une élite intellectuelle. Et, comme dirait de façon si poétique Apollinaire en 1910, « *ce n'est pas l'y qui donne de la grâce aux nymphes* » (cité par Gruaz, 2018). Il est vrai que ces lettres peuvent donner un charme à la graphie des mots, cependant, il n'est question que d'une appréciation esthétique subjective parmi d'autres.

Enfin, on peut toucher à l'orthographe sans nuire à la langue parce qu'elle n'est pas la langue, mais davantage son « vêtement ». « *L'écriture est la peinture de la voix, plus elle est ressemblante, mieux elle est* » (Voltaire cité par Gruaz, 2018). Il s'agit d'un outil, d'une invention à notre service. Cependant, actuellement, elle dessert beaucoup de locuteurs dans leur capacité à s'exprimer à l'écrit à cause de son manque de correspondance avec l'oral. Pourtant, « *une invention, c'est un moyen trouvé par les hommes pour améliorer leur vie et qui, par*

conséquent, peut à tout moment être remis en question, remanié, ajusté par les hommes » (Masson, 1991). Toucher à l'orthographe n'est donc pas un obstacle à l'évolution naturelle de la langue, c'est suivre l'usage qui est lui en constante mutation. Il semble donc sans grand danger, mais primordial pour le français de faire évoluer son orthographe...

Pour ce faire, il s'agit de « *plaider pour une approche rationnelle et évolutive de l'orthographe pour qu'elle redevienne un outil fonctionnel et accessible au plus grand nombre, au service de l'expression de la pensée, et non pas une fin en soi* » (Simon 2019 : 41). Il n'est pas question de faire table rase du passé ou de détruire cet héritage, mais simplement de maintenir une norme qui soit renforcée dans sa cohérence.

3.4. Des années d'efforts

Depuis plusieurs générations, l'apprentissage de l'orthographe et les fameuses dictées font partie des souvenirs scolaires les plus prégnants de bon nombre de locuteurs francophones. Si certains peuvent se remémorer avec fierté et satisfaction la rigueur de leurs apprentissages orthographiques et grammairiens et les leçons récitées par cœur dans l'enfance, ils sont nombreux à se sentir heurtés par la modification de ces acquis si difficilement assimilés et maîtrisés à cause de l'intégration de la nouvelle orthographe.

En effet, il est douloureux de voir réduire à néant tant d'efforts et de travail, ce qui entraîne une grande résistance à l'égard de toute simplification de l'orthographe et tentative de réforme. Cependant, cette position délicate a bel et bien été prise en compte et entendue. Le principe de tolérance de l'existence de deux graphies a donc vu le jour pour faciliter et protéger les usages de ces locuteurs.

Le contexte de réforme entraîne également une part d'inconfort en particulier au sein des enseignants : ces derniers chargés de l'apprentissage de l'orthographe doivent bouleverser considérablement leurs habitudes. Néanmoins, c'est également le cas lors de changements pédagogiques de grande ampleur. Le métier d'enseignant nécessite toujours des adaptations. En outre, le changement est le cours normal de l'histoire, même s'il reste une source perpétuelle de préoccupations parce qu'il fait écho à la peur de l'inconnu et à la perte de repères. Cela explique aussi que toute réforme inquiète en raison de sa radicalité et de son ampleur. Plus elle va paraître déstabilisante et importante, plus elle va souffrir de résistances.

3.5. Vers un regard éclairé

Selon l'enquête du groupe RO en 2012, beaucoup d'enseignants expriment encore ressentir un manque d'informations concernant les rectifications. L'explication viendrait principalement d'un défaut de connaissances sur la langue de façon générale ainsi que sur l'orthographe et son évolution. Ce constat est perceptible dans les propos et arguments tenus par les enseignants sur le thème de l'orthographe. La plupart d'entre eux sont fondés sur des stéréotypes. Un tel contexte de méconnaissance est peu propice à l'émergence d'une réflexion personnelle objective sur les phénomènes liés à l'orthographe française. En effet, dans leur ignorance, locuteurs et enseignants finissent par trouver refuge dans les discours environnants et diffusés dans la société sans réelle prise de conscience de la justesse et de la véracité des idées ainsi véhiculées.

De plus, l'absence d'informations place également les enseignants dans une situation de méfiance vis-à-vis des propositions de réforme et la crainte d'une écriture « phonétique » vient influencer les réactions. Ce bilan est plutôt surprenant dans le cas de la Belgique où un dépliant informatif avait accompagné la Circulaire de 2008 pour faciliter l'intégration des nouvelles graphies dans les apprentissages.

Pour pallier ce manque, il faudrait une redéfinition de la formation des enseignants et un mouvement d'information perpétuel sur le sujet, accentué lors de toute tentative de changement ou de réforme. Un gain d'informations sur l'orthographe et les réformes proposées permettrait à des locuteurs dont la position reste relativement ambivalente de rejoindre le côté des partisans ou de conforter leur opinion. De plus, l'enseignement est un lieu de transmission d'idées très important et le principal vecteur de la norme actuelle. Il joue donc un rôle non négligeable dans « *le maintien ou l'affaiblissement des représentations stéréotypées* » (Dister & Moreau, 2012 : 49). Comblers son déficit d'informations sur l'histoire de la langue et de son orthographe permettrait d'abattre maints obstacles idéologiques contre les réformes.

Ainsi, les discours actuels sur l'orthographe française sont ponctués de « stéréotypes » et d'idéologies, souvent peu fondés scientifiquement et dont les personnes « *se font l'écho sans nécessairement en avoir expérimenté elles-mêmes le bienfondé* » (Dister & Moreau, 2012 : 69). Si on sait que ces représentations sur la langue sont bien présentes, il reste très difficile d'en connaître la véritable extension. Cependant, des solutions existent pour contrer cette tendance à travers la diffusion d'informations.

Chapitre 4 : Les conditions de succès d'une réforme

Une réforme orthographique doit nécessairement se réaliser en suivant une série de critères et de conditions. En effet, l'écriture d'une langue ne peut être modifiée à tout va sans risquer d'ébranler une part essentielle de son système et de perdre toute convention assurant une bonne communication. Sans oublier que le sujet faisant déjà beaucoup réagir, en proposer une qui ne soit pas des plus réfléchies créerait le tollé du siècle parmi la presse et les usagers. Ainsi, même si l'idée d'une norme unique est problématique lorsque son figement finit par bloquer l'évolution de l'écrit, un cadre théorique conventionnel commun reste nécessaire.

4.1. En amont d'une proposition de réforme

Par le passé, beaucoup de tentatives de réforme ont eu lieu. Si leur succès est souvent relatif, un constat ressort néanmoins. Plus, les projets de réforme rassemblent un nombre important de spécialistes et chercheurs, plus elles ont des chances de s'implanter. En effet, pour viser un changement des plus efficaces, il importe que des linguistes combinent leurs efforts, volontés et spécialités. À l'inverse, les travaux isolés ont moins de chance de succès.

Tout projet de réforme doit également être issu d'un travail scientifique et épistémologique approfondi de la langue. C'est-à-dire qu'il tient compte de la complexité de l'écriture du français pour réaliser une proposition qui ne la dénature pas. Pour ce faire, différents aspects sont à prendre en compte lors de son élaboration. Tout d'abord, la *norme* en vigueur, c'est-à-dire l'ensemble des règles et conventions lexicales reconnues et qualifiées de « correctes » (Gruaz 2018 : 30). Autrement dit, il s'agit de l'état de surface de la langue fixé selon des choix arbitraires, souvent par l'Académie française (Mortamet, 2018). C'est cette norme que touchent le plus les réformes en y apportant des changements et en modifiant son caractère unique et fixe. Ensuite, il s'agit de prendre en compte le *système*. Il correspond au fonctionnement de la langue et à l'ensemble de ses règles exempt d'exceptions. C'est dans le but de renforcer sa cohérence que la plupart des réformes ont lieu. Et enfin, il y a l'*usage*. Il englobe, quant à lui, l'ensemble des pratiques langagières et orthographiques des locuteurs dans un contexte temporel, social et géographique donné. Il permet de prendre conscience des pratiques et de leur évolution. Sa prise en considération permet de modifier l'orthographe de manière à ce que l'écrit puisse suivre l'évolution de l'oral. Ainsi, plus une réforme se rapproche des usages actuels, plus elle reflète un sentiment de spontanéité. Ces trois dimensions sont mises en avant par Claude Gruaz dans son *Dictionnaire de l'orthographe rationalisée du français* (2018).

Cependant, il y a une quatrième dimension liée à la sociolinguistique dont il semble également indispensable de tenir compte. Il s'agit des *représentations* des locuteurs sur leur système graphique et sur l'idée de le modifier (Mortamet : 2018). Ces représentations sont véhiculées dans les discours sur l'orthographe et ont un impact indéniable sur le degré d'acceptabilité d'une réforme. Ces quatre paramètres doivent être inclus dans la réflexion et l'élaboration de tout projet de réforme pour s'avérer utile et avoir des chances de succès.

Du point de vue de ses intentions, une réforme doit être pensée avec pour objectif de renforcer la cohérence de l'orthographe actuelle. Il ne s'agit pas de viser une orthographe qui soit purement et simplement phonétique, mais bien une qui gagne en rationalité et en simplicité (Gruaz, 2018 : 32). Il en ressortirait une plus grande régularité et une diminution importante des exceptions qui compliquent son apprentissage. Leur nombre serait alors extrêmement limité, voire nul. Arrivé à ce stade, toute autre nouvelle réforme ne serait plus que motivée par un besoin lié à l'évolution naturelle et totalement spontanée de la langue.

4.2. Assurer ses chances de réussite

Pour augmenter ses chances d'être acceptée et intégrée dans les usages, une réforme se doit également de répondre à différentes recommandations et conditions. Dans son *Dictionnaire de l'orthographe rationalisée* (2018), Gruaz en pointe deux. Premièrement, elle doit viser la règle la plus générale et simple pour être à la portée de tous les locuteurs qu'ils soient experts ou non en matière de langue. Elle doit donc être la plus compréhensible possible. Pour ce faire, il est également indispensable d'en étudier l'ampleur avant de la concrétiser. En effet, l'écriture du français formant un « plurisystème » complexe dans lequel les éléments sont reliés entre eux de façon étroite, toute modification entraîne des réactions en chaîne. En modifier certains implique presque assurément que d'autres soient touchés. Il faut donc être attentif aux répercussions du moindre changement.

Deuxièmement, il est bien noble de vouloir modifier la langue pour la simplifier, mais c'est sans intérêt si les changements ne répondent pas à un besoin réel des locuteurs. C'est-à-dire qu'il faut que ce soit principalement dans le but de répondre à des doutes ou questionnements qui persistent dans les pratiques des locuteurs. Elle doit simplifier l'apprentissage de l'orthographe en supprimant des incohérences sources de difficultés et de fautes récurrentes. Sans bénéfices ou intérêts clairs pour leurs pratiques, il y a effectivement peu de chance que les locuteurs intègrent le contenu d'une réforme.

Au niveau des modifications même apportées dans un point de langue, des façons de procéder peuvent être privilégiées pour parvenir à viser cette fameuse règle générale. Par exemple, s'inspirer d'un autre fait linguistique par analogie facilite l'acceptation d'une règle et son application par les locuteurs. La suppression des *h* muets des mots tels qu'*habiter* peut s'opérer par analogie avec la suppression des *h* d'origine étymologique grecque.

Autre dimension importante concernant une modification, plus le changement semble d'ampleur et touche des mots fréquents, plus les résistances sont nombreuses. Il est donc important de montrer et d'expliquer aux usagers son bienfondé. En outre, l'apport de la modification doit se faire de façon progressive parce qu'il peut être déconcertant pour le locuteur que de modifier l'image graphique d'un mot. Cependant, l'histoire montre que l'usage a déjà permis à quelques mots d'évoluer dans le sens d'une rationalisation : *phantasme* est devenu *fantasme*. Si la nouvelle graphie est en adéquation avec le système et répond aux besoins des locuteurs, elle finira par s'implanter et évincer l'ancienne.

Enfin, les caractéristiques du mot concerné ont parfois un impact : s'il est long, les modifications se percevront moins ; s'il est récent, un changement peut s'expliquer par son manque de stabilité dans les usages lié à son contexte de création (Gruaz, 2018 : 39). Toutefois, il reste essentiel que toute proposition de changement s'accompagne d'un discours méthodologique et explicatif clair afin d'en faciliter la compréhension et l'application dans les apprentissages.

4.3. Autorité et légitimité

Face à la nécessité de réaliser une nouvelle réforme de l'orthographe, la question de l'autorité pour l'accomplir se pose. En effet, il importe d'identifier qui détient le pouvoir d'en diffuser une et de l'imposer pour être en mesure de réitérer le processus de façon efficace. Dans le cas des rectifications de 1990, il s'agit du pouvoir politique qui a insufflé le mouvement sous la pression d'une part de l'opinion publique et des experts. Le Premier ministre Michel Rocard avait alors chargé un groupe de linguistes de l'élaborer. En guise de validation, l'Académie avait également participé au travail. Cependant, lors de leur publication officielle, face au tollé de la presse et des usagers, les politiciens et l'Académie s'étaient rétractés. Les rectifications avaient ainsi été livrées à l'épreuve du temps, seul juge pour décréter si elles allaient être appliquées ou non.

Cette situation nous permet de relever différentes sources de pouvoir susceptibles d'exercer une autorité lors de l'élaboration d'une réforme :

- l'Académie française ;
- l'État (le pouvoir politique) ;
- les experts de la langue tels que les linguistes universitaires et les centres de recherche ;
- les locuteurs et la tradition normative incarnée par la presse, les rédacteurs de dictionnaires, les éditeurs...

Il s'agit désormais de prendre connaissance de leur importance propre en matière de décisions linguistiques pour tenter de comprendre les dynamiques à l'œuvre lors de la publication d'un projet de réforme. Pour y parvenir, il est intéressant de s'appuyer sur le concept de « déférence épistémique » (Origgi, 2004 cité par Dister & Moreau, 2012 : 150) pour identifier qui bénéficie de la confiance des usagers lors de la prise de décisions d'ordre linguistique. Cette question de confiance est directement liée à celle de la connaissance et de son truchement.

4.3.1. *La prégnance de l'Académie française*

Dès qu'il est question de la langue française et de son orthographe, tous les regards sont tournés vers l'Académie française de Paris, soucieux et attentifs à ses moindres réactions. Il semble intéressant de chercher à comprendre d'où lui vient son hégémonie sur la langue en remontant le passé.

Depuis sa création en 1635, l'Académie se présente comme « la gardienne de la langue française ». Elle s'octroie ainsi un statut de pouvoir, de domination, mais aussi de protection vis-à-vis de cette dernière. Rapidement, le sacre et l'importance accordés à l'orthographe se sont retrouvés cristallisés dans l'aura octroyée à l'Académie française. Elle apparaît comme la guide et la référence absolue en matière de la langue et ce, dès XIX^e siècle. C'est vers elle que se tourne plein d'espoir Louis Havet avec sa pétition en faveur d'une simplification modérée de l'orthographe. Selon lui, « *en matière d'orthographe, quoi qu'on est pu dire ou écrire là-contre, l'autorité légitime est l'Académie* » (cité par Keller, 1999). Cet exemple illustre toute l'importance de son soutien dans un mouvement de réforme.

Aujourd'hui, l'Académie semble toujours être citée comme la référence par excellence. Même si elle affirme se contenter de suivre les usages observés chez les locuteurs et non d'en imposer, tout projet de réforme se trouve parfois bloqué s'il ne bénéficie pas de son soutien. Exemple parlant, la tribune d'Arnaud Hoedt et Jérôme Piron en 2018 concernant l'accord du participe passé qui s'attaque à l'Académie. Ils ont pris le risque de ne pas tirer parti de son assentiment symbolique pour faire valider leur proposition (Mathoux : 2018).

Pourtant, même si elle a été créée pour veiller au prestige de la langue française, l'Académie n'est pas composée de spécialistes et linguistes experts en la question. Son pouvoir reste purement symbolique. Cependant, son influence est telle sur les usagers et le pouvoir politique, qu'il semble indispensable d'en tenir compte lors de toute tentative de réforme.

Nonobstant, le récent débat sur la féminisation des noms de métier montre que la situation évolue. En effet, malgré les vociférations de l'Académie à l'encontre de cette décision, les usagers et le pouvoir politique ont plaidé en faveur de leur introduction dans la langue et ont obtenu gain de cause. Ainsi, il semble envisageable dans certains cas de pouvoir se passer de la bénédiction de l'Académie en matière de langue, mais il faut s'attendre à rencontrer bien des résistances supplémentaires.

4.3.2. *Langue et politique*

L'histoire de l'orthographe est ponctuée de tentatives de réforme provenant notamment de personnalités politiques conscientes de la nécessité de faire évoluer l'orthographe française. Cependant, les événements ne semblent pas avoir été en leur faveur. En attestent les arrêtés de Georges Leygues en 1900 et 1901 qui constituaient un tournant décisif puisqu'il s'agissait d'une intervention directe du pouvoir politique en matière de langue. Malgré leur bienfondé et validité scientifique, l'appui du pouvoir politique est insuffisant pour garantir leur succès. Il en est de même lors des rectifications de 1990 où le soutien de Michel Rocard s'avère impuissant à leur assurer un avenir serein.

Il est pertinent d'identifier les raisons qui expliquent cette incapacité de la part du pouvoir politique à intervenir de façon efficace en matière de langue. Tout d'abord, il y a évidemment la suprématie symbolique de l'Académie dont le pouvoir politique s'est toujours montré garant. Il est donc particulièrement compliqué de faire route seul sans son adhésion. Plus encore, nombreux sont les politiciens anxieux du tollé qu'une décision en matière linguistique pourrait provoquer dans la presse et l'opinion publique.

Pour comprendre ces réactions face au pouvoir politique, Vicari (2012) propose des éléments de réponse intéressants à partir de l'analyse d'un corpus de commentaires métalinguistiques ordinaires provenant de supports médiatiques variés. Dans de nombreuses prises de position, aussi bien en faveur qu'en défaveur d'une réforme, les usagers semblent reconnaître l'autorité de la langue elle-même et de l'usage comme étant les plus à même de déterminer la bonne réussite de tout projet de réforme : « *In fine, nul n'a d'autorité sur la langue, et c'est peut-être mieux ainsi* » (Dister & Moreau, 2012 : 155).

De plus, l'idée d'imposer des mesures concernant la langue semble provoquer un sentiment de malaise chez la plupart des locuteurs s'exprimant sur les réseaux : « *quelques petites rectifications d'ordre logique ne me gênent pas (si on ne me les impose pas)* » (Dister & Moreau, 2012 : 155). Ainsi, « *l'autorité de l'Académie elle-même est mise en discussion là où les scripteurs considèrent que l'autorité suprême reste l'apanage de la langue française* » (Dister & Moreau, 2012 : 155). La langue ne se plierait donc à aucune autorité, ne suivant que son évolution propre et spontanée qui serait uniquement motivée par les usages de ses locuteurs. On peut dès lors comprendre la difficulté du pouvoir politique en matière de langue.

4.3.3. Les linguistes : voix de la raison ou charlatans

Il a été question jusqu'à présent de l'Académie, du pouvoir politique, de la langue elle-même, mais pas encore des scientifiques experts en la question. Pourtant, la linguistique n'a cessé d'évoluer et de se préciser au fil du temps. Jamais nos connaissances du système graphique n'ont été si riches et les propositions de réforme ou de simplification si réfléchies, cohérentes et rationnelles. Dans ce contexte, il paraît questionnant de constater que dans les propos des usagers, leur mention est bien souvent absente.

Les linguistes sont régulièrement occultés des discours tenus sur la langue et leurs propos sont très peu pris en compte. L'absence de mention explicite des travaux des linguistes et leur anonymat persistant forment un flou référentiel qui a pour fonction de présenter leurs propos comme une source vague et contestable, peu digne d'être rapportée (Vicari, 2012). Pire encore, divers locuteurs n'en font que brièvement référence de façon dénigrante ou ironique :

d'indulgents « spécialistes » qui la connaissent pourtant fort bien ne voient aucun inconvénient à ce qu'elle soit violée [...] » (Capelovici J., *Le bon français, Le Figaro*, 11/10/97, p. 15 cité par Dister & Moreau, 2012 : 157)

Commissariat, puis Délégation générale à la langue française ; commissions ministérielles de terminologie ; Haut Conseil de la francophonie ; Conseil supérieur de la langue française ; Commission générale de terminologie et néologie ; à quoi il faut ajouter toutes les niches du CNRS, dont beaucoup ne sont que fromagères, occupées par des compilateurs ou des « chercheurs » dont la spécialité est de ne rien trouver. (Druon M., « Qui donc est chargé d'éduquer ? », *Le bon français, Le Figaro*, 05/05/99, p. 25 cité par Dister & Moreau, 2012 : 157)

Ainsi, on constate qu'il y a une volonté claire de ne pas tenir compte de leurs études en allant parfois jusqu'à les disqualifier. Une tentative d'explication de cette attitude à l'égard des linguistes peut provenir de l'acte même de confiance. Ils ne semblent pas considérés comme étant une source de savoir en laquelle les usagers manifestent leur confiance. Or, cette dernière est nécessaire pour que leur autorité soit reconnue par les locuteurs. Elle résiderait sur le partage de discours communs sur un même thème. Les interactions sociales jouent un rôle non négligeable dans la reconnaissance d'une source d'autorité à qui se référer. Or, le sujet de l'orthographe est un débat sans fin dans lequel l'attitude des linguistes est parfois mal

interprétée et mal comprise. En effet, ils sont souvent accusés de ne pas tenter de protéger la langue du laxisme et du manque de rigueur de certains locuteurs, en particulier en matière d'orthographe. Enfin, une dernière tentative d'explication résiderait dans la légitimité même que les locuteurs s'octroient sur les questions de la langue et de l'orthographe.

4.3.4. *L'usager roi*

Beaucoup de locuteurs semblent exprimer leurs opinions et jugements personnels en matière de langue comme découlant du bon sens même et s'imposant comme logiques à tout locuteur raisonnable : « *Il faudrait que le simple bon sens se fasse mieux entendre* » (Anonyme cité par Dister & Moreau, 2012 : 153), comme si leur expérience en matière de langue suffisait à valider leurs propos. De plus, leurs arguments se caractérisent souvent par « *un régime d'effacement énonciatif qui fait en sorte qu'ils s'imposent par le seul fait d'avoir été énoncés* » (Dister & Moreau, 2012 : 154). On peut donc constater que les usagers s'octroient le droit de se positionner par rapport à toute décision linguistique. Ainsi, la langue auparavant décrite comme insoumise et intouchable devient un objet entre leurs mains :

Respecter les règles grammaticales d'une langue, ce n'est nullement la sacraliser, ni la profaner si on ne le fait pas. Les langues appartiennent aux usagers qui finissent pas imposer les faits de langue (Behri cité par Dister & Moreau, 2012 : 156).

Cette conception rejoint les propos de Hoedt et Piron (2017 : 90) : « *Alors qui décide de la norme ? En fait, personne, c'est-à-dire, en réalité, tout le monde. Nous.* » En ce sens, les locuteurs constitueraient l'autorité la plus légitime à exercer des décisions en matière de langue et à juger une réforme. Dès lors, on comprend le manque de référence aux linguistes.

Internet joue un rôle non négligeable dans le partage de discours contribuant à la légitimité des locuteurs en matière de décisions linguistiques. En effet, de nombreuses informations circulent sans que la validité scientifique ne remplisse le même rôle qu'auparavant. La façon de communiquer les savoirs a profondément changé (Dister & Moreau, 2012). Ainsi, il semblerait que ce soit à travers les espaces de partage qui s'y créent qu'un impact puisse avoir lieu. C'est probablement aussi par ce biais qu'on peut espérer rétablir une confiance épistémologique et tenter de modifier les représentations stéréotypées sur la langue.

Parmi les usagers non spécialistes de la langue, il y a également l'impact des détenteurs de la tradition normative : les journalistes, écrivains, éditeurs et rédacteurs de dictionnaire. Ces derniers n'ont pas d'autorité officielle sur la langue, mais jouent néanmoins un rôle considérable. En effet, c'est en grande partie eux qui diffusent et maintiennent la norme actuelle puisqu'ils font partie des références partagées par le plus grand nombre. Qui ne considère pas

comme erronée une graphie qui ne respecte pas l'orthographe trouvée dans un dictionnaire ? Pourtant, tous réalisent des choix qui leur sont propres. Bien des graphies varient encore d'un dictionnaire à l'autre. Cependant, leur influence n'en reste pas moins non négligeable. Dans le long combat pour une féminisation des noms de métier, leur intégration dans les dictionnaires a contribué grandement à leur acceptation officielle et leur application dans les usages.

Enfin, si parmi toutes ces sources d'autorité potentielles, les locuteurs semblent maîtres en matière de langue, ce ne sont pourtant pas eux qui vont lancer un réel mouvement de réforme orthographique. Ainsi, la balle ne semble dans aucun camp et la réponse reste floue. C'est pourquoi la question de l'imposition d'une nouvelle réforme reste délicate. Malgré ses craintes, le pouvoir politique reste parmi les plus à même de contribuer à l'intégration de changements grâce à l'imposition. Dans l'enquête du groupe RO, ce constat néanmoins discutable apparaît : *« le choix de diffuser les rectifications par la voie hiérarchique s'avère efficace. C'est le cas de la Belgique et de la Suisse »* (Dister & Moreau, 2012 : 140). Cependant, c'est sans compter le risque de s'opposer en partie à de vives résistances et de ne jamais se rapprocher de l'unanimité. Encore une fois, une autre voie possible et efficiente face à ces constats serait une plus grande diffusion d'informations dans le cadre des formations des enseignants, mais aussi sur les réseaux.

Chapitre 5 : Les nouvelles propositions de réformes

Un des objectifs poursuivis à travers ce travail de recherche est de déterminer l'adhésion des acteurs de l'enseignement par rapport à de nouvelles modifications de l'orthographe. Pour ce faire, l'enquête menée soumet aux avis des enseignants les quatre derniers projets de réforme conçus. Ces quatre propositions de réforme ont été élaborées depuis les rectifications de 1990 et sont présentées et détaillées dans le cadre de ce travail. Il s'agit de :

1. La simplification des accords du participe passé
2. La simplification du redoublement consonantique
3. Le remplacement des x finaux par un s
4. La suppression des lettres étymologiques grecques et similaires

Elles sont issues des travaux du groupe EROFA sous la direction de Claude Gruaz (2018) ou du Conseil international de la langue française. Ces propositions de réforme sont rationnelles et documentées afin de garantir davantage de cohérence à l'écrit. Si leur application finit par voir le jour, au total, entre 14 000 et 15 000 formes seraient modifiées en sachant qu'un dictionnaire en comptabilise généralement près de 60 000 entrées.

5.1. La simplification des accords du participe passé

En premier lieu, il est important de prendre le temps de définir la notion de participe passé. Il s'agit d'une forme verbale utilisée dans les temps composés de la voix active et passive. Il peut être utilisé avec les deux auxiliaires en français *être* et *avoir* ou sans auxiliaire. Dans le dernier cas, il prend alors la valeur d'un adjectif.

Il **a mangé** les crêpes. ~ Les crêpes **sont mangées**.

La jeune fille essoufflée s'assied sur le banc fraîchement repeint.

La maîtrise et la compréhension de ses règles d'accord nécessitent la mobilisation d'une panoplie de termes métalinguistiques liés à la nature des mots : adjectif, verbe, auxiliaire, verbes essentiellement ou accidentellement pronominaux, verbes copules... ou à des fonctions syntaxiques diverses : sujet, complément (d'objet direct/d'objet indirect/circonstanciel), épithète, épithète détachée, attribut du sujet, attribut du complément d'objet direct, apposition...

5.1.1. Règle actuelle

Avec l’auxiliaire être

Le participe passé employé avec l’auxiliaire être s’accorde en genre et en nombre avec le sujet à la voix active et passive sans distinction.

Voix active : À cause de la pluie, toutes les voitures sont mouillées dans la rue.

Voix passive : Les voitures ont été mouillées par l'averse.

Avec l’auxiliaire avoir

1. Le participe passé s’accorde en genre et en nombre avec le complément d’objet direct uniquement quand celui-ci le précède. Si ce n’est pas le cas, il reste invariable.

Les crêpes que j’ai mangées. ~ J’ai mangé les crêpes.

2. La règle se complexifie lorsque le COD est un pronom personnel : si le pronom personnel équivaut à une proposition, il ne s’accorde pas, dans les autres cas, il s’accorde.

Cette commode, il l’a trouvée chez un brocanteur. ~ La course s’est passée comme on l’avait prévu.

3. On n’accorde jamais le participe passé lorsque le COD est le pronom *en*.

Des hommes, elle en a rencontré !

4. Lors de l’emploi de verbes de mesure, le participe passé ne s’accorde pas.

Il faut comparer cette dépense aux trois millions d’euros qu’a couté la réparation du bâtiment.

Cependant, il s’accorde lorsqu’il est en présence d’un véritable COD.

Le musicien explique dans le film toutes les difficultés que lui a coutées la composition de ce morceau.

Les formes pronominales

1. Lorsque le pronom de la forme pronominale est analysable, on applique la règle du participe passé conjugué avec *avoir* : on n’accorde pas.

Elle s’est coupé le doigt.

2. Lorsque le pronom de la forme pronominale n’est pas analysable, on applique la règle du participe passé conjuguée avec *être* et on accorde avec le sujet.

Elle s’est souvenue.

3. Lorsqu’on doit ajouter "à" pour substituer le verbe pronominal par sa variante, alors le participe passé ne s’accorde pas avec le pronom.

Elles **se** sont accordé deux mois de vacances.

Exceptions : *se rire, se plaire, se déplaire, se complaire*.

Lorsque le participe est suivi d'un infinitif

1. Si le COD n'est pas celui de la forme verbale composée avec le participe passé, mais de l'infinitif seul, alors le participe passé ne s'accorde pas.

La veste qu'il a voulu acheter était trop grande pour lui.

2. Le participe passé de *faire* lorsqu'il est suivi d'un infinitif est toujours invariable.

Il n'a pas encore reçu les cartes du monde qu'il a fait acheter par le directeur de l'agence de voyages.

5.1.2. *Histoire de la règle d'accord du participe passé*

Initialement et depuis les origines du français, le participe passé s'accorde avec son support sémantique (aussi appelé *régime*) tel un adjectif. Cependant, dès le XIII^e siècle, des textes anciens attestent que cet accord n'est pas toujours respecté (Désilets, 2019).

Aux alentours du XIV^e et XV^e siècle, le français évolue d'un point de vue morphosyntaxique avec notamment la marque de l'accord féminin grâce à l'ajout d'un « e » pour les adjectifs et participes. Autre phénomène notoire, l'intégration de compléments entre les formes composées du verbe telles que l'auxiliaire et le participe est de moins en moins admise. Ainsi, très progressivement, le participe acquiert un statut plus verbal au détriment de son emploi adjectival.

En outre, son accord avec un support se raréfie également. À l'époque, la transmission des écrits se fait grâce aux moines qui les copient. Ce travail fait à la main est particulièrement ardu et les moines négligent de plus en plus l'accord du participe :

Quand ils écrivent, par exemple : « *Les pieds que Jésus a lavés* », un simple regard vers la gauche permet d'identifier ce que Jésus a lavé. Il a lavé quoi ? Les pieds. Donc le moine accorde. Par contre, quand il écrit : « *Jésus a lavé* », il s'interroge. Jésus a lavé quoi ? Je ne sais pas, je vais attendre la suite du texte. Le moine poursuit : « *Avant la fête de Pâques, sachant que son heure était venue, lorsque le diable avait déjà inspiré au cœur de Judas Iscariote, fils de Simon, le dessein de le livrer, et patati et patata ... les pieds.* » À tous les coups, quand le moine est arrivé à « *les pieds* », il a oublié qu'il avait un participe à accorder, ou il n'a plus la place pour écrire le « s » parce qu'au Moyen Âge, les mots sont souvent attachés les uns aux autres. C'est cet oubli qui est à l'origine de la règle des accords avec l'auxiliaire avoir. (Hoedt & Piron, 2017)

Dans ce contexte, en 1538, le poète Clément Marot édicte la règle de l'accord du participe toujours en vigueur actuellement en s'inspirant du fonctionnement de l'italien :

Enfans, oyez une leçon
Nostre langue a ceste façon,
Que le terme qui va devant,
Volontiers régist le suivant. [...]
L'Italien dont la faconde
Passe les vulgaires du monde,
Son langage a ainsi basti [...]

En tentant de rétablir un manquement grâce à un acte de « tolérance », Marot autorise tacitement la dérogation de l'accord dans les cas où le support suit le groupe verbal... Cette proposition est bien accueillie par les copistes qui travaillaient alors grâce au procédé de la dictée collective.

Malgré les protestations de personnalités comme Voltaire qui s'exclame de façon virulente que « *Clément Marot a ramené deux choses d'Italie, la vérole et l'accord du participe passé. Je pense que c'est le deuxième qui fait le plus de ravages !* » La règle restera dès lors inchangée et obtient même le soutien de Vaugelas qui l'intègre à la norme. Cependant, d'autres auteurs, revendiquant leur propre maîtrise de la langue, négligent complètement cet accord. Quant à l'italien, d'où est issue la règle de Marot, il continue d'évoluer et se simplifie, contrairement à la langue française (Nadeau, 2020).

À la fin du XVII^e siècle apparaît la proposition d'accord des participes pronominaux sur le modèle de l'auxiliaire avec *avoir*, sans parvenir à faire l'unanimité. Au XVIII^e, le mouvement se poursuit et les grammairiens tentent de préciser davantage les règles d'accord du participe passé, en fixant les cas particuliers qui reflètent, selon eux, le mieux les usages dominants.

Son enseignement actuel, quant à lui, se fixe au temps des 1^{ers} grammairiens scolaires, Noël et Chapsal, en 1832. Ils définissent quatre cas d'accords du participe passé :

1. employé sans auxiliaire s'accorde, comme l'adjectif, en genre et en nombre avec le mot auquel il se rapporte ;
2. accompagné de l'auxiliaire être s'accorde avec le sujet ;
3. accompagné de l'auxiliaire avoir s'accorde avec son complément direct, lorsqu'il en est précédé, et reste invariable quand le complément direct est placé après le participe ou qu'il n'y a pas de complément de cette nature ;
4. le verbe être étant employé pour avoir dans les verbes pronominaux, le participe de ces verbes suit absolument la même règle que le participe conjugué avec avoir.

Ce dernier cas de figure est la plus grande source d'exception et d'incompréhension.

Enfin, dernier évènement linguistique notoire, c'est aussi durant cette période que les concepts de compléments directs, indirects et d'objet sont intégrés dans les analyses.

5.1.3. Pourquoi une proposition de réforme

Dès l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe, l'accord du participe passé en français est la hantise de nombreux élèves et adultes. Le Bescherelle lui-même désigne cette règle grammaticale comme « *la plus artificielle de la langue française* » et Grevisse exprime dans ses notices :

Observons en terminant que cette règle d'accord du participe passé conjugué avec avoir est artificielle. Comme l'a fait remarquer Brunot, la vraie règle eût dû être de laisser le participe invariable (auxiliaire avoir) ou de l'accorder avec le sujet du verbe (auxiliaire être) (La Libre, 2018).

Différentes raisons expliquent son manque de maîtrise et justifient la réalisation d'une réforme rationnelle. Premièrement et sans surprise, il y a la complexité de ses règles et son nombre important d'exceptions : pas moins de quatorze pages de cas particuliers listés dans le *Bon usage* de Maurice Grevisse. C'est dû au manque de cohérence de ces règles. Si à première vue, la règle traditionnelle semble privilégier le côté adjectival du participe, les règles générales de l'accord de l'adjectif ne sont pas complètement respectées. En effet, au fil de l'évolution de la langue, c'est la valeur verbale du participe qui s'est renforcée. Auxiliaire et auxilié sont de plus en plus soudés et l'indépendance du participe passé diminue brouillant ainsi progressivement son fonctionnement en tant qu'adjectif.

Ensuite, la volonté de privilégier en premier lieu la syntaxe ou la sémantique pour identifier les cas d'accord a également entraîné une série de confusions et d'incohérences (Gruaz, 2013 : 11-12). En effet, il existe une tendance à considérer comme étant équivalentes, les paires support-apport et donneur-receveur. La première appartient au système sémantique tandis que la seconde est syntaxique. Si dans certains cas, ces paires désignent les mêmes éléments, ce n'est pas une généralité. Lorsqu'il a fallu fixer des règles pour enseigner l'accord des participes passés, l'enseignement scolaire n'a pas adopté les bons choix de départ dans les procédés d'identification du donneur d'accord puisqu'il se base sur les fonctions syntaxiques et non sur le support participe-adjectif.

Deuxièmement, la difficulté de cet accord s'explique aussi par les pratiques langagières orales qui influencent l'écrit. Non seulement la plupart des finales écrites en français ne s'entendent pas, mais en plus les usages à l'oral suivent une tendance à l'invariabilité des accords habituellement convenus dans la norme, et ce, dans tous les registres, dans tous les milieux, dans tous les médias et dans tous les pays francophones.

Troisièmement, son apprentissage nécessite plus de 80 heures de leçons par an. Ce temps, une fois libéré par une rationalisation des règles, pourrait être consacré à d'autres apprentissages. D'autant plus que, malgré les nombreuses heures ardues passées à la compréhension de ce pont aux ânes, les résultats obtenus restent souvent décevants.

Ainsi, « *l'idée est de substituer à un enseignement du comment, un enseignement du pourquoi. Bref un enseignement qui vise à développer l'intelligence et pas le simple dressage* » prône Klinkenberg (cité par Hick : 2018). L'objectif n'est pas de déstabiliser le système, mais

davantage de maintenir une norme renforcée dans sa cohérence. Ainsi, la compréhension des élèves sera plus aisée en cas d'erreurs puisqu'ils auront moins de cas de figure à vérifier grâce à la diminution du nombre d'exceptions.

Face à ces constats, dès le XX^e siècle, des tentatives de réformes se succèdent : l'arrêté Leygues en 1901, l'arrêté Haby en 1976 ou encore les rectifications de 1990. En 2009, les Commissions « Enseignement » et « Orthographe » du Conseil de la langue française de la Communauté Wallonie-Bruxelles présidée par Georges Legros et la Commission « Réformes » du Conseil de la langue française et de la politique linguistique publient une synthèse de leurs travaux intitulée *L'accord du participe passé. Projet de réforme*.

En 2013, un comité restreint composé de Marc Wilmet, Claude Gruaz, André Goosse et Robert Martin tente d'aboutir à des recommandations précises à destination des Autorités gouvernementales et des Instances de la Francophonie. Il s'agit de la proposition sélectionnée pour l'enquête de ce travail. En septembre 2018, deux anciens professeurs de français de nationalité belge, Arnaud Hoedt et Jérôme Piron, publient une tribune dans le quotidien de presse *Libération* pour rappeler la complexité actuelle de l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir* et attirer l'attention sur l'alternative rationnelle proposée.

Cette motion n'a pas la prétention de supprimer ou remplacer totalement et catégoriquement la règle de la norme officielle, mais cherche à offrir aux usagers un espace de liberté leur permettant d'accorder le participe selon des usages existants et de s'approcher d'un fonctionnement plus logique grâce à un édit de tolérance. Il s'agit ainsi de voir non plus des « fautes », mais une « *application instinctive d'une logique grammaticale en passe de se substituer à des logiques antérieures* » (Gruaz, 2014), à une norme jugée désuète, incohérente et déjà plus totalement respectée (Conseil international de la langue française, 2016).

En 2018, une circulaire est rédigée à l'attention des Autorités gouvernementales pour obtenir leur soutien concernant la tolérance envers le non-accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir*. La fédération Wallonie-Bruxelles, responsable de l'enseignement en Belgique francophone, les suit et se positionne en faveur d'une modification de l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir*. Cette position favorable à un assouplissement des règles d'accord du participe passé est adoptée en concertation avec d'autres instances linguistiques telles que le Conseil de la langue française et de la politique linguistique de la Fédération Wallonie-Bruxelles (CLFPL) et le Conseil international de la langue française (Cilf), mais aussi sur la base des recommandations du linguiste André Goosse, du groupe de recherche EROFA,

de la Fédération internationale des professeurs de français et de sa branche belge, de quelques membres de l'Académie royale de Belgique et de l'Académie de langue et de littérature françaises de Belgique, ainsi que des responsables des départements de langue, de littérature et de didactique du français de la plupart des universités francophones... De nombreux acteurs concernés par la question linguistique soutiennent ce projet en Belgique. La Fédération Wallonie-Bruxelles espère de cette façon inviter les autres pays à l'accompagner en ce sens, ne voulant pas faire cavalier seul : « *avancer là-dessus devrait se faire dans un cadre international, sinon ça n'a pas beaucoup de sens* » (Eric Étienne, porte-parole de la ministre de l'Éducation francophone, cité par AFP, 2018).

Heureusement, un mouvement similaire en faveur de la réforme du participe passé et de la rationalisation de l'orthographe apparaît également sur le plan international. La Suisse se montre d'ailleurs la plus audacieuse et avant-gardiste. Ses autorités annoncent dès la rentrée 2023 l'enseignement d'une orthographe « rectifiée » du français (Demoux : 2021). Quant au Québec, les travaux du groupe québécois pour la modernisation de la norme du français (GQMNF), l'universitaire Mario Désilets ou encore la linguiste Annie Desnoyers sont en faveur du changement. De plus, la nouvelle motion présentant la règle simplifiée de l'accord du participe passé est déjà de mise dans son enseignement primaire (Nadeau, 2020).

Ainsi, le mouvement en faveur de la réforme des accords du participe passé est toujours en route. Cependant, pour parvenir à véritablement implanter une réforme, il faudrait bénéficier de la mobilisation des enseignants. Pour ce faire, il est primordial de les accompagner de façon didactique et théorique (Wautelet, 2014).

5.1.4. Proposition de réforme

Les nouvelles recommandations officielles en matière d'accord des participes passés sont disponibles sur les deux sites suivants : reformeduparticipepasse.com et participepasse.info. On y retrouve la motion *Pour un assouplissement des règles d'accord du participe passé* composée de trois propositions (Wilmet : 2013) :

- 1) Les participes passés conjugués avec l'auxiliaire *avoir* restent invariables.
J'ai mangé une pomme. ~ La pomme que j'ai mangé.
- 2) Les participes passés employés sans auxiliaire ou avec l'auxiliaire *être* s'accordent toujours avec le sujet qui correspond au mot ou à la suite de mots que l'on trouve à l'aide de la question : « **Qui** ou qu'est-ce qui **est** (n'est pas) - participe passé - ? »
Blessée, elle est partie sans un mot. ~ Ils sont partis.

- 3) Les participes passés des verbes pronominaux pourront s'accorder avec le sujet qui correspond au mot ou à la suite de mots que l'on trouve à l'aide de la question : « **Qui** ou qu'est-ce qui **s'est** (ne s'est pas) - participe passé - ? » augmentée des éventuels compléments du verbe.

Elle s'est coupée le doigt. ~ Vous **vous** êtes tous plaints.

Remarques :

Les participes passés à valeur d'adverbe, de préposition, de phrase tronquée et de verbes en construction impersonnelle restent invariables.

La 2^e proposition n'apporte aucune modification concrète contrairement aux suivantes. Même si dans la même logique que l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir*, on pourrait considérer l'accord en tant qu'emploi adjectival dépassé, les usages actuels ne semblent pas faire fi de cette distinction. Dès lors, il ne semble pas pertinent aux yeux de ces groupes de recherches de modifier un usage si bien établi, à l'oral comme à l'écrit.

Les 1^{re} et 3^e propositions correspondent à des pratiques de plus en plus observées et répandues. La 1^{re} poursuivant le processus enclenché par Marot en 1538.

Selon l'étude de Leroy et Leroy, *La fréquence d'emploi des règles du participe passé*, la réforme proposée recoupe 92% du total des occurrences. Les 8% derniers font actuellement référence aux bien trop nombreux cas d'exceptions. De plus, l'étude montre aussi que dans le cas des participes employés avec *avoir*, 51% d'entre eux sont invariables selon la règle traditionnelle et que ceux qui concernaient la position en avant du complément ne correspondent qu'à seulement 7% d'entre eux. Ainsi, cette réforme par une règle simple touche le plus grand nombre de cas possibles sans bousculer les habitudes (Désilets, 2019).

Enfin, une innovation liée à cette réforme est à citer tout particulièrement. L'appareil grammatical est réduit au strict minimum : pour savoir comment accorder le participe passé en genre et en nombre, il s'agit tout simplement de répondre à une seule question « **Qui** ou **qu'**est-ce qui (s') est (n'est pas) - participe passé - ? » Il s'agit de la méthode « Wilmet » expliquée dans *Le Participe passé autrement*. Elle permet de régler 90% à 95% des cas d'accord et fonctionne également avec les verbes pronominaux.

J'ai jeté* des fleurs. → pas d'accord

Les fleurs que j'ai jetées* étaient fanées. → accord

5.2. La suppression du redoublement consonantique

Contrairement à la proposition de réforme précédente, celle-ci touche un point de langue appartenant à l'orthographe d'usage ou lexicale. C'est-à-dire qu'elle concerne la graphie pure des mots (Trésor de la langue française, 1994). Dans ce cas-ci, il est question de la suppression du redoublement consonantique au sein d'un même mot : *honneur* deviendrait donc *honeur*.

De manière générale, une consonne n'est pas doublée au sein d'un mot : *capucine*, *manipulation*, *canopée*, *acariâtre*. Cependant, il en existe qui sont régulièrement doublées : *f*, *l*, *m*, *n*, *p*, *r*, *s*, *t* (Pellat : 2020). Si leur redoublement semble relativement fréquent, il reste à parvenir à en clarifier et expliquer les raisons sous-jacentes. Plusieurs sont à identifier et détailler pour tenter de comprendre au mieux ce phénomène.

5.2.1. Histoire du redoublement consonantique

Selon Gruaz (2018), deux raisons expliquent l'origine de la présence des consonnes doubles, soit une valeur étymologique ('année' du latin *annata*), soit une valeur phonologique dans le cas de la nasalisation ('pomme' du latin *poma*). Cependant, le phénomène de redoublement continue de s'étendre jusqu'à des mots n'étant pas concernés par ces deux critères.

En parallèle, la transformation progressive du système graphique du français explique également de façon historique et précise la présence du redoublement consonantique. Elle s'illustre par trois fonctions chez Nina Catach (1980 : 282).

Premièrement, aux alentours du X^e jusqu'au XVI^e siècle, des doubles consonnes sont issues du phénomène de nasalisation des voyelles qui précèdent une consonne nasale, *n* et *m*. À l'époque, la nasalisation s'indique soit par l'usage d'un tilde, soit, effectivement, par le redoublement d'une consonne : *prudem-ment*, *sien-ne*. Par la suite, au XV^e et XVI^e siècle, s'initie un processus de dénasalisation. Ce dernier, bien qu'impactant la prononciation, ne s'accompagne pas d'une nouvelle évolution graphique entraînant une simplification de ces consonnes doubles (Gruaz, 2018 : 50). C'est pourquoi, à l'heure actuelle, certains redoublements ont persisté.

En outre, ce processus de nasalisation présente également des contradictions et incohérences. En effet, le redoublement consonantique qu'il entraîne va parfois à l'encontre des origines étymologiques des mots concernés et, plus incongru encore, il ne touche pas de façon régulière tous les dérivés d'une même famille. Cette absence de logique dans le phénomène est

d'autant plus interpellant qu'elle opère une distinction entre des dérivés savants et populaires. Ainsi, si le mot *femme* voit sa consonne *m* doublée, il n'en est pas de même pour ses dérivés *féminin* et *féminisme*. D'autres exemples courants existent également : *nommer/nominal*, *bonhomme/bonhomie*... (Catach, 1980 : 189).

De plus, un autre phénomène de redoublement consonantique semble aussi alimenter la distinction entre dérivés savants et populaires. Ainsi, le redoublement consonantique de *r* et *l* commence à apparaître davantage dans un lexique plus érudit : *courir/concurrent*, *gaulois/gallican*...

Deuxièmement, les doubles consonnes ont également été utilisées pour indiquer la prononciation ouverte⁶ de la voyelle *e* qui les précède : *belle*, *chienne*, *chaussette*... Il s'agit pour la plupart de finales féminines ou de diminutifs. Cette fonction est d'ailleurs formulée en tant que règle en 1698 pour normaliser sa présence : une syllabe sera composée de deux consonnes identiques si la voyelle qui précède est brève⁷ (Gruaz, 2018 : 47). Ainsi, jamais on ne trouvera une voyelle longue devant des consonnes doubles. Cependant, l'inverse est relativement répandu : certaines voyelles brèves ne sont pas suivies d'un redoublement de consonnes. Il ne s'agit donc pas d'une règle générale.

Troisièmement, la dernière fonction est proche de la précédente puisqu'elle indique aussi la prononciation de la voyelle précédant les consonnes. Cette fois, elle se réalise de façon brève. Ainsi, la présence de consonnes doubles permet au locuteur d'adapter sa prononciation : *hôte/hotte*, *hâle/halle* (Catach, 1980 : 282).

Cependant, si l'utilité historique de ces doubles consonnes découle du fonctionnement du système phonographique du français, elles ont fini par cesser de servir à l'heure actuelle. Elles ne représentent plus qu'une trace d'une étape de l'évolution de l'orthographe aujourd'hui dépassée. Par exemple, le double *m* présent dans *pomme* n'indique plus une prononciation nasalisée. L'évolution pouvait dès lors contribuer à sa disparition. Ainsi, à partir de la Renaissance, aux alentours du XV^e et XVI^e siècle, il est possible d'observer une tendance à la suppression des doubles consonnes présentes dans le lexique français. D'ailleurs, dans le 1^{er} dictionnaire en français, à savoir le *Dictionnaire françois* de Richelet publié en 1680, les doubles consonnes sont pour la plupart simplifiées (Gruaz, 2018 : 47).

⁶ Ouverture plus importante de la bouche qui permet de prononcer un *e* accent grave : /ɛ/.

⁷ Voyelle prononcée de façon courte, brève comme dans *patte* à la différence de *pâte* où le *a* est une voyelle longue parce qu'elle se prononce de façon allongée.

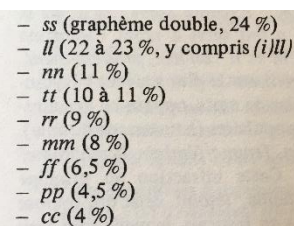
Néanmoins, du XIV^e jusqu'au XVI^e siècle, on assiste à la réinsertion d'une série de consonnes doubles dans la langue en raison d'influences diverses telles qu'un retour à la graphie latine, le calque inspiré des radicaux latins, la prégnance de l'italien... (Catach, 1980 : 281) Ainsi, leur présence ou suppression suit les volontés successives de relatinisation de la langue.

En outre, au XVII^e siècle, des consonnes muettes présentes pour influencer la prononciation des voyelles précédentes sont modifiées afin de doubler la consonne qui suit : *recepte* devient par exemple *recette* (Gruaz, 2018 : 50). Cette modification est considérée comme une simplification de la langue et de son orthographe à l'époque parce qu'elle permet d'indiquer le timbre ouvert de la voyelle qui précède grâce au redoublement consonantique déjà utilisé dans d'autres mots pour cette même fonction : *poubelle*, *selle*. Si cette règle est intégrée aux premières éditions du Dictionnaire de l'Académie, une grande variation s'observe sur les présences et suppressions des doubles consonnes dans l'écriture française.

En 1740, des philosophes soutiennent un nouveau mouvement de simplification, concrétisé en partie par l'abbé d'Olivet. On lui doit les graphies *abaisser*, *abandonner* sans double *b*. Cependant, les graphies composées d'éléments de préfixation d'origine étymologique latine sont conservées telles quelles et face à la difficulté de les identifier et de les distinguer des préfixes ajoutés plus tardivement et dits français, de nombreux mots ne sont pas simplifiés. Par la suite, de nombreux mouvements en faveur de la suppression des doubles consonnes ont encore lieu : Faguet en 1905, Dauzat en 1939, Lafitte-Houssat en 1950, Beaulieux en 1952 jusqu'au rapport Beslais en 1965. Dans la publication des rectifications en 1990, quelques règles les concernent, mais encore une fois, le résultat ne va guère vers une règle simplificatrice générale ou une suppression définitive des doubles consonnes. Ainsi, si la plupart des verbes en *-eler* et *-eter* se conjugue désormais sur les modèles de *peler* et *acheter*, *jeter* et *appeler* font toujours exceptions... S'ajoute également l'ajout d'un *r* à *chariot* pour qu'il se conforme à la série de *charrette*, *charrue*... et celui d'un *s* pour que *boursouffler* se rapproche de la graphie de *souffler*. Même si une recherche de cohérence explique ces décisions, une simplification allant davantage vers la suppression que l'ajout reste probablement préférable.

5.2.2. Situation actuelle du redoublement consonantique

Les doubles consonnes sont relativement présentes dans la langue écrite française, mais leur occurrence dans le lexique est variable. Elles auraient moins de 2 % d'apparition dans un texte



- ss (graphème double, 24 %)
- ll (22 à 23 %, y compris (i)ll)
- nn (11 %)
- tt (10 à 11 %)
- rr (9 %)
- mm (8 %)
- ff (6,5 %)
- pp (4,5 %)
- cc (4 %)

Catach, 1980 : 281.

courant. Néanmoins, leur importance atteindrait les 10 % dans les textes lorsqu'elles sont comparées à l'occurrence des lettres muettes (Catach, 1980 : 280).

Leur position générale est à l'intervocalique. Cependant, il existe trois autres cas de figure possibles : devant les consonnes *l* et *r* : *appliquer*, *attrister* ; à la finale de certains mots étrangers : *pull* ; plus rarement encore, après *n* : *vinssse*, *tinssse*.

À l'inverse, il existe des positions où les consonnes doubles n'apparaissent pas ou presque, les exceptions semblant toujours de mise en français : elles ne se situent jamais devant une voyelle accentuée, si ce n'est dans le mot *châssis* et ses dérivés et *je crûsse*. Elles sont aussi quasiment absentes à la suite de digrammes vocaliques. Cependant, des exceptions viennent à nouveau contrebalancer cette affirmation : *chauffer*, *beurre*, *coiffe*, *houpppe*, *goutte* et tous leurs dérivés. Il en est de même après *i* et *u*, excepté pour : *tunnel*, *pull*, *butte*, *huppe*... En revanche, elles sont davantage courantes après les voyelles *a*, *e* et *o*.

De façon générale, différents facteurs expliquent l'origine du redoublement consonantique comme cité en partie précédemment : le phénomène de nasalisation (*bonne*) ; les consonnes doubles diacritiques (*j'appelle*, *netteté*) ; les consonnes doubles à la limite préfixe-radical (*accompagner*, *arrondir*) ; en cas de redoublement expressif (*horrible*) ; dans les mots empruntés (*pizza*) ; lors de la marque du féminin ou l'emploi d'un suffixe diminutif (*belle*, *maisonnette*) ; les consonnes à la limite de deux mots (*vingt-trois*), à la limite de deux morphèmes (*courrai*). Il s'agit des cas les plus fréquents relevés par Nina Catach (1980 : 278).

5.2.3. Pourquoi une proposition de réforme

Lors d'une rédaction écrite, qui peut affirmer sans mentir ne jamais avoir douté de la présence de doubles consonnes dans un mot ? *abatre*, *abbattre*, *abattre* ? *Patte*, donc *cravatte* ? Actuellement, plusieurs s'accordent pour dire qu'il s'agit d'une des difficultés orthographiques les plus problématiques (Gilbert : 2018). En effet, le fonctionnement du redoublement consonantique entraîne un certain état de confusion lors des rédactions.

Cependant, ce constat n'est pas unanime. Ainsi, dans les résultats du groupe RO (Dister et Moreau, 2010), il s'agit d'un point considéré comme étant moins problématique que d'autres comme les accords des participes passés par les enseignants francophones. C'est pourquoi soumettre une simplification du redoublement consonantique aux enseignants actuels est intéressant pour mesurer l'évolution de son degré d'acceptabilité et le comparer aux autres propositions réalisées.

Si leur occurrence ne constitue pas un motif principal en vue de leur suppression, l'absence d'une règle unique qui régit leur fonctionnement et leur manque de logique et de cohérence justifie bien amplement une proposition de réforme. Il s'agit d'un point de l'orthographe qui ne peut s'acquérir que par l'habitude, la mémorisation et une pratique éclairée de la langue. En effet, l'utilité ou la pertinence de leur présence laisse à désirer, la plupart des consonnes doubles étant issues des reliquats de systèmes dépassés.

Seuls, les indices qu'elles apportent liés à la prononciation et leur valeur logogrammique dans la distinction des homophones (*cane/canne, balade/ballade*) peuvent encore justifier leur présence. À ce titre, un rapide coup d'œil permet de réaliser un bilan sur leur fonction actuelle dans la langue écrite française. Nina Catach (1980 : 279) met en évidence trois cas où le redoublement consonantique est prononcé :

1. Dans certains mots à la limite préfixe-radical : *il-légal, sur-réalisme, en-nui, ac-cès, sug-gestion...* Cependant, dans plusieurs cas, l'évolution de la langue et des usages provoque des débats par rapport à la prononciation et la construction ne se ressent déjà plus comme avant : *allusion, allégorie* ;
2. dans des formes verbales au futur et au conditionnel : *courrai* ;
3. lors de redoublements expressifs : *terrible, horrible*.

Dans les deux premiers cas, ces doubles consonnes correspondent à des graphèmes ou groupes de graphèmes différents. Leur présence se justifie donc d'un point de vue phonologique. Malheureusement, si la prononciation est un facteur justifiant le redoublement consonantique, dans certains mots, la différence à l'oral peu perceptible vient fragiliser ce dictat : *appeler / apercevoir, ennuyer / enivrer, carotte / échalote*. Et ce, également dans la dérivation : *nation → national, raison → raisonnable*. Longues sont les listes d'incohérences et les sources d'hésitation :

abattre	→	abatis	adresse	dilemme	interroger
bonhomme	→	bonhomie	apercevoir	emmitouflé	irruption
chariot	→	charrette	apparaître	enveloppe	mare
combattre	→	combatif	approprié	éruption	marée
donner	→	donation	auxiliaire	gaufre	marre
honneur	→	honorer	colonne	girafe	mourir
imbécile	→	imbécillité	concurrence	imbécile	nourrir
pomme	→	pomiculteur	corollaire	inapproprié	parallèle
nommer	→	nomination	courrier	inondé	professeur
sonner	→	résonance, consonance	développer	intéressant	tranquillité
souffler	→	boursoufler			

Enfin, de nombreux sites et ouvrages dédiés à l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe s'attellent à tenter d'expliquer la présence ou non des consonnes doubles à l'écrit selon différentes raisons, mais peu proposent des règles claires et générales permettant d'en faciliter l'apprentissage et la mémorisation. Ainsi, s'il fallait choisir une règle pour illustrer l'omniprésence d'exceptions à chaque affirmation énoncée, le redoublement consonantique est un exemple de choix. Même peu nombreuses, les exceptions semblent presque toujours de mise. En atteste cet exemple : justifier la conservation de consonnes doubles dans des mots tels que *poubelle*, *belle*, *sexuelle*, *violette*, *fleurette*, *blondinette* comme marque du féminin est discutable en raison de l'existence de féminins tels que *secrète*, *discrète*, *comète*, *parallèle*, *fidèle*, *clientèle*. À ce sujet, Nina Catach avance que l'emploi de l'accent grave « *aurait dû se généraliser et remplacer le redoublement qui, fonctionnel dans le cadre de l'ancienne orthographe, était devenu inutile après l'introduction de l'accent grave* » (Catach, 1995 : 153 cité par Gruaz, 2018 : 51). Autre exemple de choix, le nombre de dérivés de la même famille qui ne présente pas la même graphie : *siffler/persifler*, *combattre/combatif*, *consonne/consonantique*, *honneur/honorable*...

À ce titre, supprimer un grand nombre de consonnes doubles permettrait de simplifier l'apprentissage et la mémorisation de nombreuses graphies et permettrait de mettre fin à des doutes et hésitations déjà trop nombreuses en matière d'orthographe française en allant dans le sens d'une rationalisation du système actuel.

5.2.4. Proposition de réforme

Cette proposition de simplification est celle de Claude Gruaz, présentée dans son *Dictionnaire de l'orthographe rationalisée* (2018 : 52). Il s'agit de supprimer les consonnes doubles transcrivant un phonème unique et n'influençant pas l'oral. Les redoublements affectant la prononciation sont, quant à eux, maintenus dans quatre cas :

1. Les consonnes doubles nasales : *ennui*, *immangeable*, *emmêler* ;
2. Les consonnes doubles transcrivant plusieurs graphèmes différents : -cc se prononçant /ks/ comme dans *accent* ;
3. Les consonnes doubles transcrivant la répétition d'un même phonème : -rr comme dans *surréalisme* ;
4. Les consonnes doubles associées à une prononciation particulière de la voyelle qui précède, comme le cas du phonème /a/ dans *femme*, *solennel*, *moelle*.

Concernant les cas pour lesquels la prononciation est plus confuse ou double comme pour le mot *allégorie*. La simplification privilégie la suppression du redoublement.

La proposition vise également la simplification des homophones et homographes. En effet, le contexte est jugé suffisant pour parvenir à les différencier facilement : *ballade* devient donc *balade*.

Enfin, les emprunts ne font pas exception à cette rationalisation, excepté lorsque leur prononciation pourrait être atteinte : *finn* conserve ses deux *n* pour ne pas être prononcé /fẽ/.

5.3. Le remplacement des -x finaux par un -s

Cette troisième proposition de réforme est plus particulière puisqu'elle concerne à la fois un cas d'orthographe lexicale et à la fois un cas d'orthographe grammaticale. En effet, premièrement, les mots terminant au singulier masculin ou féminin par un *x* comme : *perdrix*, *vieux*, *choix* sont modifiés par la nouvelle règle. Deuxièmement, cette proposition de réforme dépend aussi d'un ensemble de règles d'accord. Il est question d'une généralisation de la formation du pluriel nominal et adjectival autour de l'emploi unique du *s*. Si dans une majorité des cas, l'ajout du *s* au pluriel est déjà utilisé, l'emploi du *x* apparaît encore également.

L'objectif est une fois de plus de parvenir à identifier les processus évolutifs ou les décisions historiques qui ont mené à cet état actuel du système afin de réaliser une proposition de rationalisation réfléchie et aboutie.

5.3.1. Histoire des *x* finaux

Dans de nombreux mots, l'origine du *x* final est étymologique. Autrement dit, il vient directement de la graphie provenant du latin. C'est le cas pour *six*, *voix*, *perdrix*. Seulement, ce constat n'explique pas son apparition dans les formes nominales et adjectivales plurielles.

Les prémices de l'histoire du *x* comme marque du pluriel datent du XII^e siècle. À l'époque, le *l* en position finale est progressivement vocalisé en *u* au pluriel devant la consonne *s*. En ce temps, le pluriel des noms se forme alors uniquement par l'ajout d'un *s* final. Ainsi, on trouve par exemple les graphies *cheveus* et *chevaus* à l'écrit. Il s'agit de terminaisons relativement courantes puisqu'elles correspondent également à une grande partie du lexique provenant du latin (Hoedt et Piron, 2017 : 34-35). Pour se simplifier la vie et aller plus vite, les moines copistes commencent à employer le signe *χ* pour transcrire la terminaison *-us*. Ainsi, *cheveus*, s'écrit dès lors *cheveχ* et *chevaus* s'écrivait *chevaχ*... (Gruaz, 2018 : 55)

Plus tard, lorsque les académiciens veulent fixer la norme, ils se penchent sur les écrits de ces moines. Ils interprètent alors mal la présence du symbole χ et décident de le conserver sous la forme connue de la lettre *x*. Seulement, pour parvenir à maintenir la prononciation de l'époque, ils insèrent un nouveau *u* entre le *e* et le χ : *cheveu* χ = *cheveuus*. Ils ont donc confondu χ et *x*. Cet amalgame explique l'apparition de pluriels terminant par *x* en français.

Par la suite, le *x* comme marque du pluriel s'étend aux terminaisons *au*, *eau*, *eu*, *ou*, *œu* et même dans certains cas à la suite du *i* (*prix*, *choix*). Même si des grammairiens tels que Estienne, Thierry ou encore Nicot (Gruaz, 2018 : 55) privilégiaient le *s*, l'Académie, au fil des éditions de son dictionnaire, a souvent préféré et maintenu le *x*. Depuis lors, des personnalités telles que Féraud n'ont eu cesse de remettre en question son existence comme marque du pluriel.

Le XX^e siècle se caractérise par une succession de tentatives de réformes ayant pour but de remplacer le *x* final du pluriel par *s*. Des noms tels que Dautat, Lafitte-Houssat, Beaulieux, Beslais et Chervel se succèdent avec des propositions toujours plus abouties, en vain.

5.3.2. Situation actuelle des *x* finaux

La formation du pluriel des noms

Généralement, on réalise le pluriel par l'ajout d'un *s* final à la forme du singulier. Ce dernier est muet, sauf en cas de liaison. À cette règle générale et simple s'ajoutent bon nombre de cas particuliers et exceptions (Fairon et Simon, 2018 : 102-103) :

Les mots terminant déjà par une lettre muette telle que *x*, *s* ou *z* ne changent pas de forme au pluriel : *un nez*, *des nez*, *une souris*, *des souris*, *une croix*, *des croix*.

Selon les terminaisons, le pluriel des noms diffère beaucoup et se complexifie :

- Les noms terminant par *-ail* prennent un *s* au pluriel : *des éventails*, exceptés : *bail*, *corail*, *soupirail*, *travail*, *vantail*, *ventail* et *vitrail* qui prennent *aux* ;
- les noms terminant par *-ou* prennent un *s* au pluriel : *des clous*, exceptés : *bijou*, *caillou*, *chou*, *genou*, *hibou*, *joujou* et *pou* qui prennent *oux* ;
- les noms terminant par *-al* prennent la terminaison *-aux* au pluriel : *des chevaux*, exceptés : *bal*, *cal*, *carnaval*, *chacal*, *festival*, *récital*, *régat*, *aval*, *bancal*, *cérémonial*, *choral*, *narval* et *pal* qui prennent un *s* ;
- les noms terminant par *-au*, *-eu* prennent un *x* au pluriel : *des cheveux*, exceptés : *landau*, *sarrau*, *bleu* et *pneu* qui prennent un *s*.

Il existe également plusieurs cas de noms prenant des pluriels multiples ou particuliers : *un aïeul, des aïeux, des aïeuls ; un ail, des aulx, des ails ; un ciel, des cieux, des ciels, un œil, des yeux* (Fairon et Simon, 2018 : 103-104).

La présence du *x* en position finale peut également s'observer dans d'autres cas et nécessitent également une modification pour permettre une généralisation réussie du *s* en position finale :

Dans la conjugaison

Les désinences verbales varient selon la personne. En français, les 1^{re} et 2^e personnes du singulier prennent généralement un *s*.

Seuls trois verbes du 3^e groupe font exception à la règle et prennent un *x* en position finale à la 1^{re} et 2^e personne du singulier : *pouvoir, vouloir, valoir* : *je veux, tu vaux, je peux*.

Au masculin singulier de certains adjectifs

Il existe des adjectifs au masculin singulier terminant par un *s* ou un *x* muet. Dans les deux cas, leur féminin se compose d'un *s* sonore puis de la terminaison *e* : *mauvais, mauvaise ; généreux, généreuse*.

Cependant, des exceptions existent également :

- Des *s* se voient doubler au féminin : *bas, basse ; roux, rousse* ;
- d'autres *x* ou *s* finals se voient métamorphoser : *doux, douces ; tiers, tierce, frais, fraîche...*

Concernant la formation du pluriel, ces adjectifs terminant par *s* ou *x* au masculin conservent la même forme. En revanche, d'autres modifications peuvent avoir lieu lors de la transformation du singulier au pluriel selon les terminaisons des adjectifs :

- Les adjectifs terminant par *-al* font leur pluriel en *-aux* : *loyal, loyaux*, excepté : *bancal, fatal, final* et *naval*.
- les adjectifs terminant par *-eau* prennent un *x* au pluriel sans modification phonologique : *beaux*. À ces mots, s'ajoutent *hébreu* et *esquimau* qui prennent également un *x* au pluriel.

5.3.3. Pourquoi une proposition de réforme

De prime abord, la formation du pluriel n'est pas désignée comme la source d'erreurs la plus problématique en orthographe selon les témoins de l'enquête du groupe RO (Dister et Moreau, 2010). Ce constat est probablement lié à l'attachement visuel parfois démesuré à l'égard de graphies au pluriel tel que *chevaux*. Pourtant, l'incongruité de son fonctionnement nécessite une intervention.

En effet, il s'agit d'un des points de langue les plus incohérents du système orthographique du français. Si l'origine du *x* comme marque du pluriel peut s'expliquer par une erreur d'interprétation de signes il y a de cela plusieurs siècles, son maintien ayant mis fin à une règle générale et simple durant tout ce temps reste questionnant. Sans compter que la présence de ce *x* a fini par s'étendre sans raison cohérente ni logique apparente à d'autres mots. Il en résulte un lot de règles injustifiables et leur assortiment d'exceptions : les mots terminant par *-eu* prennent *x* au pluriel, sauf certains tels que *pneu* qui prend un *s*. Pire encore, les graphies désormais présentées comme étant des « exceptions » (*bancal, bancals*) sont pourtant celles qui suivent la règle la plus générale, simple et historique, à savoir l'ajout d'un *s* pour former le pluriel.

Ainsi, l'absence de raisons tangibles à la plupart de ces règles de formation du pluriel est un motif en apparence suffisant pour proposer une réforme allant dans le sens d'une rationalisation du système. Dès lors, plus aucun enfant ne serait tenu de retenir par pur par-cœur à l'aide de comptines ou autres, ces rares mots terminant par *ou* et prenant exceptionnellement un *x* au pluriel, sans qu'aucune explication valable ne puisse être offerte afin de comprendre ce phénomène exceptionnel.

Mais cette volonté de rationalisation est bien plus large. L'objectif est de régulariser au maximum le système en remplaçant tous les *x* finaux y compris au singulier : *croix* deviendrait *crois*. Il s'agit également de supprimer l'usage des *x* dans les terminaisons verbales pour davantage d'homogénéité : *je veux* devenant *je veus*, *tu vaux* devenant *tu vaus* sur le modèle des verbes du 1^{er} groupe : *tu coures* (Gruaz, 2018 : 57). Ainsi, dans les formes adjectivales, les masculins tels que *généreux* se verraient attribuer un *s* à la place du *x* : *généreus*. La formation du féminin et des dérivations gagneraient en logique et cohérence : *généreuse, générosité*. La lettre muette du masculin correspond ainsi à une consonne prononcée dans les féminins et dérivés (Gruaz, 2018 : 57). Cependant, cette rationalisation bouleverserait de façon importante l'image visuelle de nombreux mots et pourrait donc subir de nombreuses résistances.

5.3.4. Proposition de réforme

En position finale d'un mot, tous les *x* muets sont remplacés par un *s* dans le but de garantir une plus grande homogénéité et cohérence :

- Dans la formation du pluriel : *des hiboux* → *des hibous* afin d'avoir une règle unique : *des loups* ;
- dans les formes verbales : *tu peux* → *tu peus* afin de régulariser les terminaisons verbales : *tu joues* ;
- dans des mots singuliers pour qu'ils intègrent des séries déjà existantes : *perdrix* → *perdris* sur le modèle de *brebis* ;
- dans des formes adjectivales au masculin : *généreux* → *généreus* afin de régulariser le lien avec le féminin et certaines dérivations : *généreuse*, *générosité*.

Cependant, deux cas nécessitent la conservation du *x* final :

- Si sa présence conditionne la prononciation du mot : *index*, le *x* étant prononcé /ks/ ;
- Si sa présence intervient dans la dérivation du mot : *crucifix* → *crucifixion*.

Enfin, les propositions réalisées pourraient éventuellement s'étendre ou connaître des modifications discutables par la suite :

- Ainsi, **généreus* pourrait suivre le modèle de *bleu* ;
- **perdris* celui de *fourmi* ;
- **chevaus* celui de *chacals*.

5.4. La suppression des lettres étymologiques grecques et similaires

Dans la langue française écrite, de nombreux mots sont composés de lettres étymologiques ou similaires. *Orthographe*, *sphinx* en sont de bons exemples. La complexité liée à la présence de ces lettres vient du fait qu'une partie d'entre elles sont muettes, comme *th* dans *arthrite*, tandis que d'autres transcrivent un phonème qui peut s'écrire de différentes manières : *ph* se prononce /f/ et peut aussi se transcrire *f* ou *ff*. Il s'agit ici d'un cas d'orthographe lexicale qui provoque de nombreuses erreurs et qui nécessite une intervention allant dans le sens d'une simplification rationnelle.

5.4.1. Histoire de la présence des lettres étymologiques grecques et similaires

Il est possible d'observer l'évolution de la présence de ces lettres étymologiques dans la langue écrite française à travers les éditions successives du dictionnaire de l'Académie

française. Il semble qu'avant sa 1^{re} édition, en 1694, différentes attestations montrent qu'une partie de ces lettres a disparu. Ainsi, *thème* apparaît avec la graphie *tesme* notamment chez Estienne en 1549 (Gruaz, 2018 : 59).

Le dictionnaire de l'Académie représente vraisemblablement un bon témoin de l'évolution de l'existence des lettres étymologiques et similaires dans la langue française écrite (Gruaz, 2018 : 61). Ainsi, dès sa 1^{re} édition, elles sont visibles dans de nombreuses graphies sélectionnées. Cette présence s'explique entre autres par la tendance adoptée par l'Académie française. En effet, déjà au sein de sa préface d'introduction, le message est clair. L'objectif est de maintenir le français comme une langue d'exception avec une mise en évidence claire de ses origines. Cette volonté est évidemment liée à un désir d'élitisme de la langue. Ainsi, on observe dans cette édition de 1694, des graphies telles qu'*apothicaire* ou *hyancinthe*. Néanmoins, il est important de noter que certaines ont déjà été simplifiées comme *mélancolie* qui perd son *h* (Gruaz, 2018 : 61).

Cependant, ce n'est pas pour autant que cette nouvelle norme a été intégrée et adoptée par les usagers. La plupart des écrivains de l'époque n'accordaient guère d'importance à leur orthographe (Hoedt et Piron, 2017 : 66), mais leur comportement n'a pas eu d'impact sur l'attitude de l'Académie qui a conservé ses premières décisions dans l'édition suivante de 1718. Elle a même modifié d'autres graphies en suivant toujours cette volonté de mettre en exergue les origines latines prestigieuses du français : *archetipe* devenant *archetype* (Gruaz, 2018 : 61).

Ensuite, l'édition de 1740 est marquée par l'intervention du travail réformateur de l'abbé d'Olivet. Malheureusement, la présence des lettres étymologiques ne constituera pas le point central de ses interventions. Seul le *y* se voit simplifier en *i* dans *ay*, *oy*, *uy*, *aye*, *oye*, *eye* et ce, même s'il n'est pas d'origine grecque (Gruaz, 2018 : 62).

Grâce à Duclos, la transformation du *y* en *i* continue de se répandre dans de nombreuses graphies : *alchimie*, *asile*... Sa réforme vise également à simplifier d'autres graphies d'origine grecque telles que *ph*, *ch*, *th* : *fanion*, *détrôner*, *pascal*... Cependant, ce mouvement réformateur n'est pas accompli entièrement et plusieurs mots ne sont pas modifiés de façon définitive : on trouve *rythme* et *rhythme*, *philanthrope* et *philantropie*... (Gruaz, 2018 : 62).

L'édition de 1798 poursuit encore quelques simplifications. Seulement, à partir du XIX^e siècle et de l'édition suivante de 1835, l'orthographe acquiert véritablement une importance capitale aux yeux des francophones. À cette époque, la bourgeoisie montante en fait son objet d'apparat et la complexifie sans vergogne pour lui conférer plus de prestige. Cette volonté

d'élitisme de l'orthographe explique la réapparition ou l'ajout d'une série de lettres étymologiques ou similaires encore présentes aujourd'hui telles que *th* ou *ph* (Hoedt et Piron, 2017 : 68). De plus, en 1833, l'évolution décisive de l'enseignement à la suite de la loi Guizot place l'orthographe au centre des apprentissages. L'orthographe fixée et transmise à cette époque-là correspond encore dans une large mesure à celle de nos jours.

Malgré un état d'immobilisme particulièrement dominant à la suite de l'édition de 1835, des simplifications ont lieu dans celle de 1878, notamment la suppression d'un *h* sur deux dans des graphies telles que *diphthongue*, celle du *y* comme dans *abime*... avec une tolérance pour la digraphie. D'autres mouvements réformateurs sont menés tels que les rapports d'Octave Gréard et de Faguet, cependant, aucun n'aboutit concrètement (Gruaz, 2018 : 63).

Dans l'édition de 1935, la dernière achevée jusqu'à ce jour, la stagnation est toujours de mise, si ce n'est quelques retours en arrière comme la réinsertion d'un double *t* dans *abattre* et une partie de ses dérivés. L'édition actuelle mentionne les graphies rectifiées en 1990, mais ces dernières ne se sont pas centrées sur la présence des lettres étymologiques ou similaires. Cependant, elles ont corrigé *nénufar* et *bizut* (Gruaz, 2018 : 63).

5.4.2. Situation actuelle des lettres étymologiques grecques et similaires

Actuellement, les lettres d'origine étymologiques ou similaires provoquent bien des prises de position opposées. Pour certains, elles sont une part importante et irremplaçable du patrimoine de la langue française. Pour d'autres, elles constituent des reliquats dépassés entraînant des difficultés à l'écrit dont on pourrait facilement se passer, en suivant l'exemple d'autres langues romanes telles que l'italien et l'espagnol. Ainsi, si on prend le mot *orthographe*, on peut constater que sa graphie s'est nettement vu simplifier dans de nombreuses langues : *ortografia* en catalan, *ortografía* en espagnol, *ortografia* en italien, *ortografia* en portugais, *ortografie* en roumain..., mais pas en français (Gruaz, 2018 : 59).

5.4.3. Pourquoi une proposition de réforme

L'existence de ces lettres étymologiques provoque des difficultés chez bon nombre d'apprenants du français. En effet, bien souvent ces dernières sont muettes ou correspondent à des phonèmes qui se transcrivent de différentes manières, par exemple : [f] qui se transcrit *f*, *ff* et *ph*. On écrit donc *fantôme*, mais *phacochère* ; *chimie*, mais *physique*, le *ph* du premier cas a évolué, mais pas l'autre et idem concernant le *y* (Simon, 2019 : p.47).

Ces incohérences expliquent qu'en termes d'apprentissage il s'agit d'une source d'erreurs non négligeable. Cependant, il ne s'agit pas d'un point de langue jugé comme étant

parmi les plus problématiques. Il arrive effectivement en fin de liste concernant les points prioritaires en vue d'une nouvelle réforme dans l'enquête menée par le groupe RO en 2010. Selon les propos retenus dans les publications de l'enquête à son propos, cet « *ensemble de rectifications paraît impossible dans l'état présent des mentalités* » (Dister & Moreau, 2012 : 111). Cette position est intéressante puisqu'il s'agit de soumettre aux enseignants actuels une proposition de réforme rationalisée, de tenter d'interpréter ses chances de réussite à l'heure d'aujourd'hui et par la même occasion de prendre connaissance de l'évolution de leurs conceptions.

Ensuite, les supprimer permettrait de mettre fin à la présence de nombreuses incohérences graphiques. Effectivement, des mots ayant les mêmes origines étymologiques ont évolué de façon parfois très différente, voire contradictoire. Des lettres ayant parfois été réintroduites bien après leur disparition. D'autres ont même été ajoutées sans fondement historique ou logique dans la langue. Elles faisaient alors partie intégrante d'un large mouvement de relatinisation, mais aussi de complexification de la langue française. Cette réapparition de lettres étymologiques ou similaires a donc eu lieu sans réel souci de logique. C'est le cas notamment du mot *nénuphar*, qui initialement ne prenait pas de *ph* puisqu'il s'agit d'une graphie d'origine grecque alors qu'il provient de l'arabe. L'explication la plus probable expliquant cet ajout saugrenu serait que son origine a été confondue avec celle du mot *nymphé* venant quant à lui bel et bien du grec (Hoedt et Piron, 2017 : 96).

En outre, si l'étymologie exacte des mots avait été respectée, plusieurs mots auraient une orthographe bien différente de celle actuelle : *stile* du latin *stilus* ; *oeconomie* du grec οἰκονομία ; *phantôme* de l'ionien φάντασμα (TLFi : 1994). Dans un sens, il s'agit de revenir à des graphies qui ont parfois déjà existé et sont nées de l'évolution naturelle des usages. La graphie *mistère* apparaissait telle quelle chez La Bruyère et Molière écrivait *ortographe* et *misanthrope* (Hoedt et Piron, 2017 : 64).

Pour finir, il est vrai que la présence de ces lettres a souvent une fonction logogrammique pour différencier les homophones. Par exemple, *cent* et *sang* conservent des lettres muettes étymologiques qui permettent de les distinguer très aisément, leur prononciation étant identique : /sɑ̃/. Cependant, le contexte d'utilisation des homophones les plus courants de la langue française suffit à les distinguer. Dès lors, la présence de ces lettres ne devient plus d'absolue nécessité.

5.4.4. Proposition de réforme

Cette dernière proposition est également issue du travail de Claude Gruaz (2018 : 65). Elle concerne tout particulièrement les lettres d'origine étymologique grecque, mais également d'autres qui présentent des caractéristiques similaires qu'un locuteur non expert peut difficilement distinguer. Ainsi, le *h* muet sera traité de façon identique dans les mots *harmonie* et *habiter* bien que dans le premier cas, il soit issu du grec et que dans le second, il vienne du latin.

Ainsi, la simplification proposée vise la suppression des *h* muets, des *ph*, des *th*, des *rh*, des *kh*, des *ch*, des *y*, des *œ* quelle que soit l'origine des graphies qui les contiennent : latine, grecque, arabe, empruntée à l'espagnol... Seuls quelques cas justifient leur maintien :

- Si ce sont des mots faisant référence aux noms propres de personnes : *herculéen* ;
- Dans les emprunts, le *y* est remplacé par un *i* lorsqu'il est placé au sein d'une syllabe, mais il est maintenu en position finale : *baby* ;
- Le *th* de *thriller* est maintenu en raison de sa prononciation particulière ;
- Lorsque deux graphies sont conservées, les deux sont rangées et placées par ordre alphabétique dans le dictionnaire ;
- Les noms déposés ne subissent pas de modification : *chloramphénicol* ;
- Aucun changement graphique ne doit impacter la prononciation habituelle. Seuls, les graphèmes muets sont supprimés : *th* de *asthme*, *h* de *histoire*, tandis que d'autres ayant notamment un rôle en cas de liaison ou élision sont conservés : *le hameau*, *de yaourt*, mais *des jeux* ;
- *Œ* est désormais écrit *eu* ou *é* en toute circonstance selon l'oral, la suppression d'un *u* étant parfois nécessaire pour éviter un redoublement vocalique inutile : *beuf* ;
- Le *c* est remplacé par *qu* pour intégrer la série *liqueur*, *vainqueur*... et ce, même si l'image du mot s'en trouve fortement métamorphosée. Ainsi, le mot *cœur* s'écrit désormais *queur*.

PARTIE 2 : Enquête à destination des enseignants

Chapitre 1 : Méthodologie

1.1. Le questionnaire

Le questionnaire utilisé dans la première partie de l'enquête provient des travaux du groupe de recherche RO sous la direction d'Anne Dister et Marie-Louise Moreau en 2012. Les questions qui le composent sont reprises dans leur intégralité et soumises aux enseignants dans le même ordre. Seule leur numérotation et séparation en différentes sections a été adaptée pour diviser l'enquête en parties relativement égales.

Le second questionnaire, quant à lui, est créé dans le cadre de ce travail. Il soumet aux enseignants quatre projets de réforme réfléchis et expliqués et les sonde pour prendre connaissance de leur degré d'adhésion envers chacun. Quatre brochures explicatives pour chacune des propositions sont réalisées pour l'occasion et intégrées au questionnaire. Leur contenu provient des travaux du groupe EROFA sous la direction de Claude Gruaz et du Conseil supérieur de la langue française. Elles sont toutes disponibles dans l'annexe 2.

L'ensemble du questionnaire est réalisé avec le programme Google Forms et est donc diffusé sous une forme électronique à tous les témoins. Il est composé de trente questions pour la première partie et de 42 questions pour la seconde (à peu près dix questions par projet de réforme). Le même questionnaire est envoyé à tous les témoins. Au total, la durée estimée de l'enquête est relativement conséquente : entre 45 minutes et une heure.

Les questions de la première partie sont de type fermé ou de type ouvert et interrogent les témoins sur les difficultés personnelles en matière d'orthographe, sur leur position par rapport à la perspective d'une nouvelle réforme orthographique, sur leur connaissance et leur intégration des rectifications orthographiques de 1990. Les questions de la deuxième partie les interrogent directement sur le sujet des quatre nouvelles propositions de réformes orthographiques et leurs opinion et réaction sur chacun. On y retrouve également des questions de type ouvert et fermé. Un exemplaire complet de l'enquête se trouve dans l'annexe 3.

1.2. Les personnes interrogées

L'enquête est diffusée dans la Communauté française de Belgique à travers plus d'une centaine d'établissements primaires et secondaires. L'ensemble des provinces de Wallonie sont concernées, à

savoir : Namur, le Brabant wallon, Liège, Luxembourg et le Hainaut ainsi que la Région de Bruxelles-Capitale.

Pour parvenir à diffuser l'enquête, différentes tentatives sont utilisées. Le bouche-à-oreille est la première méthode adoptée en ciblant des connaissances concernées directement par l'enquête ou susceptibles de pouvoir la transmettre à des enseignants. Ensuite, l'enquête est partagée sur le réseau social Facebook où il est possible d'entrer en contact avec des groupes rassemblant des enseignants. Enfin, plus d'une centaine d'écoles de la Communauté française ont été contactées directement par mail entre autres grâce à la liste d'établissements disponible sur le site *Liens utiles*⁸. En outre, cette enquête a également bénéficié du soutien de l'Abpf, l'Association belge des professeurs de français, qui l'a partagée sur ses réseaux sociaux.

Les principaux témoins visés à travers cette enquête sont d'une part les instituteurs et institutrices du primaire, les premiers en charge des apprentissages linguistiques de base et d'autre part, les professeurs de français du secondaire inférieur et supérieur. Ils en constituent le public cible parce qu'ils sont un vecteur incontournable dans la transmission de la norme orthographique. Aucun changement d'ampleur en matière d'orthographe n'a beaucoup de chance de s'implanter sans le soutien et l'adhésion de ces enseignants puisque ce sont eux qui vont fortement conditionner la manière d'écrire des locuteurs.

Au total, l'échantillon obtenu comporte **66 répondants**. Ils ont tous répondu à l'entièreté de l'enquête. Leur répartition est spécifiée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : répartition des témoins géographiquement et par niveau d'enseignement

Provinces et région	Prim.	Sec. Inf.	Sec. Sup.	Autre*	Total
Brabant wallon	4	1	7	2	14
Liège		2	2		4
Namur	2	3	9	1	15
Luxembourg	2		3		5
Hainaut		7	7		14
Région Bruxelles-Capitale	5	4	5		14
Total	13	17	33	3	66

Prim. : niveau d'enseignement primaire

Sec. Inf. : premières années du secondaire (de la 1^{re} à la 3^e)

Sec. Sup. : dernières années du secondaire (de la 4^e à la 6^e)

Une rubrique autre (*) est prévue pour permettre à des enseignants qui ne se situent pas dans les trois niveaux de l'enseignement de se positionner et de répondre à l'enquête également. On y retrouve une professeure universitaire et deux membres de direction.

⁸ Consulté à l'adresse <https://www.liensutiles.org/ecolebes.htm>

Les années de naissances des enseignants ayant répondu à l'enquête sont comprises entre : 1960 (62 ans) et 2001 (21 ans). La durée de leurs études varie également beaucoup, de 3 ans à 9 ans, en comptant diverses spécialisations.

Au niveau de la représentation des genres, la quantité de témoins femmes dans l'échantillon est nettement supérieure à la représentation masculine. Les proportions sont de 78,8% de femmes pour 21,2% d'hommes. De plus, aucun témoin homme n'apparaît dans le niveau de l'enseignement primaire. Ces faits sont simplement relevés à titre informatif, car aucune différence significative n'apparaît être liée au genre à travers l'analyse des résultats. Il n'en sera d'ailleurs pas fait mention.

1.3. La démarche adoptée

L'objectif de cette enquête est double. Premièrement, il s'agit non seulement de répondre aux questions « à l'heure actuelle, dans quelle mesure les rectifications de 1990 sont-elles intégrées et appliquées dans l'enseignement francophone belge ? », « quelles sont les représentations des enseignants par rapport à l'orthographe et à la perspective d'une réforme », mais aussi de comparer les résultats obtenus à ceux d'il y a dix ans grâce à la duplication de l'enquête du groupe RO (Dister & Moreau, 2012).

Deuxièmement, la dernière partie de l'enquête cherche à obtenir des réponses sur ces points : « quelle est la position des enseignants francophones belges par rapport aux quatre nouveaux projets de réforme actuels ? », « les brochures informatives apportées ont-elles une influence sur leur degré d'adhésion ? »

Dans son ensemble, l'enquête permet d'avoir un tableau général relativement complet de l'état actuel de la question de l'orthographe et de la perspective de son évolution chez les enseignants francophones belges. Pour y parvenir, l'enquête s'inscrit dans le cadre d'une recherche en sociolinguistique quantitative en ayant notamment recours à ses instruments. Le questionnaire est donc composé de questions fermées avec échelles de Likert, mais aussi d'une épreuve d'association verbale dans la première partie.

Chapitre 2 : Analyse des résultats

2.1. Seconde édition de l'enquête issue des travaux du groupe RO sous la direction d'Anne Dister et de Marie-Louise Moreau (2012)

Cette première partie porte exclusivement sur la reproduction de l'enquête sur les rectifications de 1990 réalisée par le groupe RO il y a dix ans. Elle se compose d'une présentation des résultats obtenus et d'une comparaison avec ceux publiés en 2012.

2.1.1. *Rapport personnel à l'orthographe des enseignants*

Depuis la fin du XX^e siècle, des enquêtes liées à la sociolinguistique sont régulièrement menées à propos de l'apparente difficulté de l'orthographe française : le sondage Ipsos en 1989, l'enquête de Simard en 1994, le groupe RO en 1990... et bien d'autres encore à travers toute la Francophonie.

À travers la première partie du questionnaire, les enseignants interrogés sont invités à partager leurs éventuelles difficultés par rapport à leurs pratiques orthographiques personnelles. Trois questions successives visent à identifier leur sentiment de sécurité ou d'insécurité par rapport à leur propre orthographe, leurs éventuels doutes ou hésitations ainsi que leur fréquence de consultation d'ouvrages de référence ou d'un collègue face à une quelconque incertitude. Pour chacune de ces questions, une échelle à 6 degrés leur est proposée. À la suite, une quatrième question leur présente une liste de 24 difficultés orthographiques propres au français. Il est alors demandé aux enseignants d'identifier celles qui pour eux sont « source de problèmes » même occasionnellement. Cette première série de questions permet de dresser un tableau général sur la complexité de l'orthographe du point de vue du vécu personnel des enseignants.

Question 1.1.2. : perception de leurs propres difficultés éventuelles (sécurité linguistique)

En majorité, les témoins répondent de façon positive à la question 2, « Quand vous écrivez, est-ce facile pour vous de ne pas faire de fautes d'orthographe ? » : 39,4% répondent « oui, très facile », 39,4% répondent « oui, facile », 18,2% répondent « oui, plutôt facile » et seulement 3% répondent négativement « non, plutôt difficile ».

64 enseignants sur 66 estiment donc ne pas subir de difficultés orthographiques dans leurs pratiques personnelles. Cela équivaut à 97% des répondants. De plus, aucun témoin n'a coché les cases « non, difficile » et « non, très difficile ». On peut en déduire que les rares répondants ayant sélectionné « non, plutôt difficile », ne sont probablement pas confrontés à des difficultés insurmontables. Les seuls ayant répondu négativement sont un enseignant du secondaire supérieur âgé de 25 ans et un

directeur d'établissement. La réponse du premier peut être liée à sa jeune expérience tandis que celle du directeur peut provenir de sa position qui ne nécessite pas un comportement de spécialiste de la langue.

Comparaison avec les résultats de 2012

Dans l'enquête de Dister et Moreau (2012 : 18), 91,8% avaient déjà répondu positivement. Ainsi, si la tendance reste identique et particulièrement élevée. En tant qu'enseignant de la langue française, il semble qu'il soit effectivement logique et même attendu qu'ils aient surmonté leurs éventuelles difficultés en matière d'orthographe. Cependant, sans remettre en cause la véracité de ces affirmations, il est possible d'avancer une autre explication à ce résultat positif si élevé. Il serait lié à un sentiment de « devoir ». Un enseignant se doit d'être en pleine maîtrise de l'orthographe française. Ce sentiment peut exercer une influence sur leur réponse au risque de les placer dans une situation délicate s'ils déclarent ne pas avoir un niveau satisfaisant. Néanmoins, certaines coquilles présentes dans les commentaires des enseignants viennent quelque peu fragiliser leurs affirmations...

Autre fait notoire, aucune divergence n'apparaît de façon significative entre les différents niveaux d'enseignement. Ainsi, les professeurs de primaire comme de secondaire semblent aussi confiants les uns que les autres face à leur orthographe.

Question 1.1.3. : sentiment de doutes à l'égard de son orthographe personnelle

Les résultats sont un peu plus contrastés à la question 1.1.3 : « Avez-vous des doutes, des hésitations sur la façon adéquate d'écrire un mot, de faire un accord... ? » Si une grande majorité de 72,6% estime rencontrer peu de doutes, ils sont plus de 27% à répondre « souvent » ou « assez souvent ». Ce qui équivaut à plus d'un quart des témoins.

Il faut également noter qu'aucun des répondants n'a sélectionné les options « très souvent » et « jamais », items qui correspondent aux deux extrémités de l'échelle. Ce constat illustre aussi que personne, pas même les enseignants, n'est infaillible face à l'orthographe.

Comparaison avec les résultats de 2012

En 2012, 42,7% avaient répondu « très rarement », 28,6% « assez souvent », 21,6% « presque jamais » (Dister & Moreau, 2012 : 22). Ainsi, dans les deux éditions de l'enquête, la réponse « très rarement » obtient la majorité. Au niveau des différences, on peut observer plus d'assurance parmi les

témoins de 2022, puisqu'ils sont moins nombreux à avoir sélectionné l'item « assez souvent » et plus nombreux à avoir choisi l'item « presque jamais ».

Quant au degré de sécurité orthographique par rapport au statut d'enseignant, il semble que ce soient les professeurs du secondaire supérieur qui rencontrent le moins de doute : 78,7% face à 69,2% chez les instituteurs et 64,7% chez les enseignants du secondaire inférieur. Ce constat est néanmoins différent des résultats obtenus en 2012. En effet, pour la Belgique, il s'agissait des professeurs du primaire qui manifestaient le plus d'assurance (Dister & Moreau, 2012 : 22).

Question 1.1.4. : consultation d'un ouvrage de référence ou d'un collègue

À la question « Pour lever vos hésitations, combien de fois en moyenne consultez-vous un dictionnaire, une grammaire (ou un ami, ou un collègue, ou une ressource électronique...) ? », un peu moins de la moitié des témoins répond « une fois par semaine ».

Tableau 1 : vérification en cas d'hésitations par niveau d'enseignement

	Prim.	Sec. Inf.	Sec. Sup.	Autre	TOTAL
« 1 fois par jour »	0	1	6	1	8 = 12,1%
« 1 fois par semaine »	7	5	14	2	28 = 42,4%
« 2 fois par mois »	4	2	4	0	10 = 12%
« 1 fois par mois »	1	1	7	0	9 = 13,6%
« 2 fois par an »	1	8	2	0	11 = 16,6%
« Jamais »	0	0	0	0	0

On peut constater qu'au niveau du primaire et du secondaire supérieur, une majorité des témoins consultent un ouvrage ou un collègue au moins « une fois par semaine » : 53,8% des témoins travaillant dans le primaire et 42,4% dans le secondaire supérieur. À l'inverse, pour les enseignants du secondaire inférieur, une majorité affirme n'en consulter que « deux fois par an ». Cette différence est importante.

De manière générale, ces réponses viennent quelque peu contredire les résultats obtenus aux questions précédentes. Ainsi, si une grande majorité annonce rencontrer peu de doutes concernant son orthographe, presque la moitié des témoins affirme recourir régulièrement à un ouvrage de référence ou à un collègue.

Comparaison avec les résultats de 2012

Ce constat avait aussi été relevé par Dister et Moreau dans leurs résultats d'enquête (2012 : 23). Leur hypothèse était alors qu'il s'agissait d'une pratique mise en avant et valorisée dans

l'enseignement et par la société et qu'il n'y avait donc aucune source d'embarras à affirmer y avoir recourt. D'ailleurs, en 2012, 46,4% affirment y recourir au moins « 1 fois par semaine ».

Cependant, contrairement aux enseignants du secondaire inférieur actuels, il y a dix ans, ils sont très peu à affirmer n'en consulter que « 2 fois par an » : 3,5% parmi l'ensemble des témoins. L'assurance affichée aujourd'hui est donc tout autre.

Pour finir, dans les deux éditions de l'enquête quasiment aucun des répondants ne recourt « jamais » aux ouvrages de référence ou à de l'aide : 0,4% en 2012 et 0% en 2022.

Question 1.1.5. : difficultés concrètes

La question 1.1.5 est composée d'une liste de 24 difficultés orthographiques. Les enseignants devaient cibler celles, qui dans leurs pratiques, étaient les plus « problématiques, même occasionnellement ». La difficulté de ce genre de présentation des items avait déjà été relevée par Dister et Moreau en 2012 : « *on ne peut exclure que certains items n'aient pas été compris par tous de la même façon* ». C'est entre autres le cas cette fois-ci avec une enseignante qui proposait en plus « les doubles consonnes ». Or, elles apparaissaient déjà dans la liste à travers l'item n°5. Il s'agit d'une dimension à garder à l'esprit. Sans oublier que la liste proposée n'est certainement pas exhaustive ce qui influence donc également une part des résultats et leur classement.

Une petite minorité d'enseignants n'a coché aucun item : 6%, soit quatre d'entre eux. Ces derniers n'ont pas non plus mentionné d' « autres difficultés » supplémentaires.

À l'inverse, six d'entre eux en plus de cocher plusieurs items, ont pointé d' « autres difficultés » : « *l'orthographe d'usage de mots bien spécifiques* » (cité deux fois) ; « *le pluriel des noms composés* » (cité deux fois) ; « *le genre de certains noms* » ; « *l'impératif à la deuxième personne du singulier* » ; « *banal au pluriel ? accord ci-joint ? accord de "cher" ? un ou une oxymore ? accord de bordeaux ?* » et pour finir l'application de la nouvelle orthographe : « *Je ne sais justement jamais comment orthographier certains mots suite à la nouvelle orthographe (j'ai appris très récemment qu'il faudrait écrire "chauvesouris" et je ne l'ai JAMAIS vu écrit ainsi!* ». La dernière est particulièrement intéressante puisqu'elle indique par son expression même l'intégration encore difficile des rectifications de 1990 dans les pratiques actuelles des enseignants alors qu'ils sont tenus de les enseigner prioritairement depuis 2008. Elle donne déjà des éléments de réponse par rapport aux objectifs de l'enquête.

De manière générale, la plupart des enseignants sélectionnent plus d'un item. Par exemple, chez les enseignants du primaire, tous sélectionnent au moins deux difficultés dans la liste. Tandis que chez les enseignants du secondaire inférieur, ils sont moins d'une moitié à choisir plus de deux items. En revanche, aucun témoin n'a pointé plus de sept items lors de cette édition de l'enquête. Au niveau de la répartition des réponses, le tableau suivant donne un aperçu clair.

Tableau 2 : difficultés mentionnées par niveau d'enseignement

		Prim.	Sec. Inf.	Sec. Sup.	Autre	TOTAL
2	accord du pp des verbes pronominaux	10	5	14	2	31 = 47,6%
5	une OU deux consonnes	4	5	12	0	21 = 31,8%
13	<i>c</i> OU <i>t</i> dans <i>différen_iel</i> , <i>démen_iel</i> , etc. ?	3	4	10	0	17 = 25,7%
19	accord des adj. de couleur	3	4	8	2	17 = 25,7%
6	adverbes en <i>-amment</i> OU <i>-emment</i> ?	4	3	7	0	14 = 21,5%
23	<i>fabriquant</i> OU <i>fabricant</i> ?	1	3	10	1	14 = 21,5%
9	<i>aie</i> OU <i>ait</i>	3	2	6	0	11 = 16,9%
22	<i>quoi que</i> OU <i>quoique</i> ?	4	3	4	0	11 = 16,9%
10	<i>voie</i> OU <i>voit</i> ?	1	2	5	0	8 = 12,3%
20	<i>leur</i> OU <i>leurs</i> ?	3	2	0	0	5 = 7,6%
1	accord du pp employé avec <i>avoir</i>	0	0	3	0	3 = 4,6%
18	<i>tous</i> OU <i>tout</i> ?	3	0	0	0	3 = 4,6%
12	<i>f</i> OU <i>ph</i> ?	0	2	0	0	2 = 3%
17	<i>s'est</i> OU <i>c'est</i> ?	2	0	0	0	2 = 3%
7	<i>aimé</i> OU <i>aimer</i> ? (participe ou infinitif ?)	0	0	0	1	1 = 1,5%
14	<i>i</i> OU <i>y</i> ?	0	1	0	0	1 = 1,5%
15	<i>sa</i> OU <i>ça</i> ?	1	0	0	0	1 = 1,5%
16	<i>ses</i> OU <i>ces</i> ?	1	0	0	0	1 = 1,5%
21	<i>on</i> OU <i>ont</i> ?	1	0	0	0	1 = 1,5%
3	accord entre le sujet et le verbe	0	0	0	0	0
4	accord des adjectifs avec le nom	0	0	0	0	0
8	<i>aimai</i> OU <i>aimais</i>	0	0	0	0	0
11	<i>a</i> OU <i>à</i> ?	0	0	0	0	0
24	<i>aime</i> , <i>aimes</i> OU <i>aiment</i> ?	0	0	0	0	0

On peut observer dans le tableau ci-dessus la fréquence de la mention de quelques difficultés par les enseignants. En haut, on retrouve les difficultés citées comme étant les plus problématiques dans leurs pratiques : « l'accord du pp des verbes pronominaux » ; « une OU deux consonnes » ; « *c* OU *t* dans *différen_iel*, *démen_iel*, etc. ? » ; « l'accord des adj. de couleur (*brun clair*, *prune...*) ».

Les items sur l'accord des participes passés avec des verbes pronominaux et les doubles consonnes sont pointés comme les plus problématiques par les professeurs de tous les niveaux de l'enseignement. Il semble qu'il y ait autour de ces points un consensus parmi près d'une moitié des témoins.

L'item « *fabriquant* OU *fabricant* » semble, quant à lui, particulièrement problématique pour les enseignants du supérieur puisqu'ils sont un tiers à le pointer face à de bien moindres mentions par ceux des autres niveaux.

Presque un tiers des items sont également sélectionnés par un seul niveau d'enseignement. Ainsi, les items : 18, 17, 15, 16, 17, 18 et 21 ne sont sélectionnés que par des enseignants du primaire, parfois même par un seul témoin. On remarque que ce sont tous des cas liés aux homophones. Ensuite, les items 12 et 14, quant à eux, ne sont pointés que par un nombre très restreint d'enseignants du secondaire inférieur et portent tous les deux sur les lettres d'origine étymologique. Enfin, l'item sur l'« accord du participe passé avec *avoir* » n'a été mentionné que par trois enseignants du secondaire supérieur, ce qui équivaut à 4,5% des répondants. Ce résultat sera intéressant à mettre en parallèle avec les difficultés ciblées chez les élèves et avec l'accueil réservé à une proposition de réforme pour simplifier cette règle.

Enfin, une partie des items proposés n'ont pas obtenu un seul vote. Il semblerait donc qu'il y ait un consensus sur le fait qu'ils ne posent pas de problèmes chez les enseignants. Il s'agit des items 3, 4, 8, 11 et 24. Ils correspondent tous à des points de langue qui font l'objet des apprentissages de base en primaire.

Comparaison avec les résultats de 2012

De façon générale, les résultats sont quasiment identiques à ceux obtenus il y a dix ans (Dister & Moreau, 2012 : 27). Les items « une OU deux consonnes » (48,1%) ; « l'accord du pp des verbes pronominaux » (42,3%) ; « l'accord des adj. de couleur (*brun clair, prune...*) » (34,8%) ; « *c* OU *t* dans *différen_iel, démen_iel*, etc. ? » (30%) arrivent également en tête. On peut simplement constater qu'une légère inversion s'est effectuée entre les deux premiers depuis dix ans. Seul, l'item sur les homophones « *quoi que* et *quoique* » passe de 32,6% à 16,9% en 2022.

Les items n'ayant pas ou peu de mentions dans certains niveaux d'enseignements comme la distinction entre « *aime, aimes* OU *aiment* » sont identiques en 2012 et en 2022.

Enfin, dans les deux éditions de l'enquête, il ne semble pas qu'il y ait entre les difficultés relatives à l'orthographe grammaticale et celles appartenant à l'orthographe lexicale une différence quelconque dans les résultats. Les deux catégories se retrouvent en tête et en fin de classement.

2.1.2. Les réactions face à la perspective d'une nouvelle réforme

À l'heure actuelle, les prises de position et discussions à l'égard de l'évolution de l'orthographe ne semblent pas s'apaiser, que ce soit dans la presse ou dans l'opinion de tout un chacun, puisque récemment, les participes passés ont relancé maints symposiums et échanges. Dans cette partie, l'objectif est de parvenir à dégager la tendance actuelle à l'égard de toute tentative de réforme et les arguments véhiculés pour anticiper les éventuelles résistances.

En effet, si une réforme a lieu, elle nécessite le soutien des professeurs pour augmenter ses chances de succès et être transmise aux locuteurs. Leur adhésion est donc cruciale. Pendant longtemps, la perspective d'une réforme entraînait peu de réactions positives. C'est ce qu'indiquaient encore les résultats du sondage Ifop en 2009 dans lequel 56% des témoins se disent opposés. Si en 2012 la tendance semblait enfin s'être inversée, il reste à vérifier si elle s'est maintenue. Dans l'enquête, les enseignants belges sont donc interrogés à plusieurs reprises sur le sujet.

Question 1.1.6. : perspective de réforme sur des difficultés concrètes

La 1^{re} question sur le sujet est formulée comme suit : « Si une réforme de l'orthographe proposait une nouvelle règle, simple, POUR CES SECTEURS QUI VOUS PARAISSENT DIFFICILES, quelle serait votre réaction ? » En guise de réponses, les enseignants ont le choix sur une échelle de six allant de la case « très négative » à « très positive ».

Tableau 3 : réaction à une réforme sur les secteurs jugés difficiles par les enseignants

	Prim. n = 13	Sec. Inf. n = 17	Sec. Sup. n = 33	Autre n = 3	TOTAL n = 66
Très négative	0	1	3	0	4 = 6%
Négative	3	2	4	0	9 = 13,6%
Négative, mais...	1	5	3	0	9 = 13,6%
Total négatif	4 = 30,7%	8 = 47%	10 = 30,3%	0	22 = 33,3 %
Positive, mais...	5	3	7	1	16 = 24,2%
Positive	2	4	10	1	17 = 25,7%
Très positive	2	2	6	1	11 = 16,6%
Total positif	9 = 69,2%	9 = 52,9%	23 = 69,9%	3 = 100%	44 = 66,7 %

On observe dans les résultats de la question 1.1.6 qu'une majorité des témoins se prononce toujours en faveur d'un changement. Au total, 66,7% annoncent réagir positivement, mais certains sous conditions.

Dans ce cas-ci, la question était explicitement mise en lien avec la liste de difficultés mentionnées précédemment, puisque la réforme porterait sur quelques-unes d'entre elles. Le lien entre les deux questions peut avoir un impact sur les résultats obtenus. Les enseignants avaient relevé peu de difficultés comme étant problématiques dans leurs pratiques. Ainsi, il aurait été possible qu'ils ne

ressentent pas la nécessité de réaliser une réforme ou une simplification dans le contexte de leurs pratiques personnelles. Pourtant, ils sont une majorité à vouloir leur simplification. Il s'agit donc d'un résultat très positif. Il reste à savoir si la question posée dans un autre contexte obtient autant d'adhésion.

Autre élément digne d'attention, on constate que presque 70% des enseignants du primaire et du secondaire supérieur réagissent de façon positive à l'égard d'une réforme face à seulement 53% des enseignants du secondaire inférieur. Ces derniers semblent moins favorables. On peut y voir un effet de la question précédente pour laquelle ils étaient également nombreux à affirmer rencontrer peu de difficultés concrètes dans leurs pratiques.

Comparaison avec les résultats de 2012

Les résultats du groupe RO indiquaient déjà une majorité belge de 70% en faveur d'une réforme sur des points jugés difficiles (Dister & Moreau, 2012 : 39). La même tendance s'est donc maintenue à l'heure actuelle. Cependant, alors qu'on aurait pu espérer une légère augmentation dans les résultats actuels grâce notamment au laps de temps écoulé depuis le décret de 2008, on observe l'inverse.

Néanmoins, on peut observer que dans les réponses, les items « positive » et « très positive » sont plus sélectionnés qu'il y a dix ans : « positive » : 22,3% → 25,7% ; « très positive » : 12% → 16,6%. On peut en déduire que certains enseignants ont une position plus affirmée à l'égard d'une réforme. Cependant, le nombre de témoins étant beaucoup plus limité, il reste délicat de s'assurer d'un tel constat.

Enfin, si en 2012 : *« le positionnement des enseignants du primaire se distingue de tous les autres : cette catégorie d'enseignants est la plus favorable à une simplification des règles orthographiques sur les secteurs jugés complexes (79,8 %) »* (Dister & Moreau, 2012 : 43) Il semble que cette distinction se soit atténuée en 2022 et que leur degré d'adhésion se soit quelque peu fragilisé (69,9%). Cependant, parmi les témoins ayant répondu à l'ensemble de l'enquête en 2022, seuls 13 enseignants du primaire sont comptabilisés. Il s'agit d'une très faible proportion qui n'est probablement pas totalement représentative des tendances réelles.

Question 1.1.7. : les souvenirs liés à l'apprentissage de l'orthographe

À la question 1.1.7 : « Quel souvenir avez-vous, globalement, des cours d'orthographe et de conjugaison que vous avez suivis ? » au total 80,6% affirmaient avoir de bons souvenirs de leurs apprentissages linguistiques. Ce constat est quelque peu attendu étant donné que les témoins ont décidé de les enseigner durant leur carrière.

Si une grande majorité semble donc avoir apprécié ses cours d'orthographe et de conjugaison, il est intéressant de mettre en lien ces résultats avec la réaction des enseignants par rapport à la perspective d'une réforme sur des points considérés comme difficiles dans la langue française.

Tableau 4 : mise en lien des souvenirs avec la réaction vis-à-vis d'une réforme

	Prim.	Sec. Inf.	Sec. Sup.	Autre	MOY
Souvenirs positifs ET réaction positive à une réforme	7 = 10,6%	7 = 10,6%	18 = 27,2%	3 = 4,5 %	35 = 53%
Souvenirs positifs, MAIS réaction négative à une réforme	3 = 4,5%	7 = 10,6%	8 = 12,1%	0	18 = 27,2%
Souvenirs négatifs ET réaction positive à une réforme	2 = 3%	2 = 3%	5 = 7,5%	0	9 = 13,6%
Souvenirs négatifs, MAIS réaction négative à une réforme	1 = 1,5%	1 = 1,5%	2 = 3%	0	4 = 6%

On peut constater que malgré de bons souvenirs de leurs cours d'orthographe et de conjugaison, plus de la moitié des témoins réagissent de façon favorable à l'égard d'une réforme sur les difficultés mentionnées précédemment. Cela signifie qu'ils ne se positionnent pas seulement à partir de leurs vécu et besoin personnel.

Parmi les enseignants n'ayant pas conservé de souvenirs positifs de leurs apprentissages orthographiques, ils sont presque deux tiers à accueillir favorablement l'idée d'une réforme. Le dernier tiers est plus questionnant. En effet, certains enseignants, bien que marqués négativement par leurs souvenirs scolaires en matière linguistique, s'opposent à l'idée d'une réforme qui les simplifierait pour les suivants. Une tentative d'explication pourrait apparaître dans la crainte de l'effort vain. Après avoir souffert et surmonté maintes difficultés, il pourrait être difficile pour ces témoins de voir cela réduit à néant par une simplification.

Question 1.2.1. : une nouvelle réforme

Il est intéressant de comparer les résultats de la question 1.1.6 avec ceux obtenus dans la prochaine question, la 1.2.1 : « À priori, quelle est votre position par rapport à la perspective d'une NOUVELLE réforme de l'orthographe (étant entendu que celle-ci pouvait être proposée dès 2014, au plus tôt) ? »

Nous sommes actuellement en 2022, plus de huit ans plus tard et plus de trente ans après la publication de la nouvelle orthographe, passé le délai annoncé par Druon qui préconisait de continuer à faire évoluer l'orthographe selon les usages. La question est donc plus que jamais d'actualité.

La question comporte également une échelle de 6 réponses allant de « tout à fait contre » à « tout à fait pour ».

Tableau 5 : répartition des réponses selon le niveau d'enseignement

	Prim. n = 13	Sec. Inf. n = 17	Sec. Sup. n = 33	Autre n = 3	TOTAL n = 66
Tout à fait contre		4	2		6 = 9%
Contre		1	5		6 = 9%
Plutôt contre	5	6	4	1	16 = 24,2%
Total défavorable	5	11	11	1	28 = 42,4%
Plutôt pour	6	3	10		19 = 28,7%
Pour	2		7	1	10 = 15,1%
Tout à fait pour		3	5	1	9 = 13,6%
Total favorable	8	6	22	2	38 = 57,5%

Contrairement à la question 1.1.6 portant sur la réforme de difficultés concrètes, les résultats sont plus partagés. En effet, même si une majorité des témoins se positionnent en faveur d'une nouvelle réforme de l'orthographe : 57,5%, les opposants restent nombreux : 42,4%.

Tableau 6 : comparaison des réponses positives des questions 1.1.6. et 1.2.1.

	Prim.	Sec. Inf.	Sec. Sup.	Autre	TOTAL
Question 1.1.6.	9 = 13,6%	9 = 13,6%	23 = 34,8%	3 = 4,5%	44 = 66,7 %
Question 1.2.1.	8 = 12,1%	6 = 9%	22 = 33,3%	2 = 3%	38 = 57,5%
Différence	-1,5%	-4,6%	-1,5%	-1,5%	-9,2%

Différentes hypothèses peuvent être proposées pour tenter d'expliquer ces résultats. La plus probable est que cette position plus conservatrice peut s'expliquer par la prégnance des fortes représentations associées au terme de « réforme ». Celui-ci a en effet tendance à impressionner et refroidir les locuteurs, souvent très attachés à la langue telle qu'ils la connaissent et craignant des changements trop importants. Probablement parce que le flou qui l'accompagne ravive des craintes comme celle d'une écriture phonétique.

Ainsi, la perspective d'une réforme en lien avec des difficultés concrètes comme dans la question 1.1.6 obtient plus d'adhésions que celle de la mention d'une nouvelle réforme sans objet particulier.

Comparaison avec les résultats de 2012

Cette divergence de résultats entre les deux questions apparaissait déjà dans les résultats de 2012. À la question 1.2.1 sur une nouvelle réforme, le total négatif était de 54,9% face à 45,1% de témoins favorables (Dister & Moreau, 2012 : 44). Si le résultat était aussi relativement mitigé, à l'époque, la majorité adoptait une position opposée à tout projet de nouvelle réforme. Le bilan est donc plus positif en 2022. Cette évolution peut s'expliquer par le laps de temps écoulé depuis 1990 et 2008.

Question 1.2.2. : justifications de leur position à l'égard d'une nouvelle réforme

Pour comprendre la position actuelle des enseignants et les changements opérés dans les mentalités depuis 2012, il est intéressant de prendre connaissance des justifications formulées par les témoins. En effet, tous sont invités à justifier leur réponse. Sur les 66 répondants, seuls deux, opposés à une réforme, ne se sont pas expliqués.

Parmi les opposés au projet d'une nouvelle réforme, différents arguments sont repris. Premièrement, il y a la résistance au changement. Il est souvent difficile de modifier ses habitudes et dans le cas des enseignants, l'introduction de nouvelles graphies les place dans un certain inconfort en particulier en cas de digraphie. Sept d'entre eux en font part :

Pour les enfants ça pourrait être bénéfique et plus aisé pour leurs apprentissages, mais pour les adultes, comme moi, reprendre de nouvelles habitudes orthographiques ou les enseigner me paraît plus compliqué. (*Prim.*)

On va devoir tout réapprendre et tolérer les deux avec nos élèves donc c'est plus compliqué (*Prim.*)

Des nouveautés, ça perturbe, ça pose question. Ça ne simplifie rien. (*Sec. Sup.*)

Deuxièmement, deux enseignants ne sont pas convaincus des bénéfices qu'une réforme apporterait et critiquent encore la difficile intégration de la nouvelle orthographe :

Très peu de personnes appliquent la "nouvelle" orthographe de 1990! Ça risquerait donc de compliquer encore les choses. Un exemple: mes élèves de 1ère secondaire (nés en 2010 donc) ne connaissent pas la nouvelle orthographe datant pourtant de 20 ans avant leur naissance... Ils ont appris l'ancienne; au mieux on leur a dit: "Mais vous avez aussi le droit de l'écrire comme ça". Les livres à destination des enfants de primaire (ex.: J'aime Lire, mais beaucoup d'autres!) n'appliquent pas encore la nouvelle orthographe... (*Sec. Sup.*)

"Nouvelle" ??? Commençons par apprendre les bases avant de changer ... 1 réforme qui ne sera suivie que par quelques uns... (*Sec. Inf.*)

Troisièmement, ils sont les plus nombreux à voir en tout projet de réforme un acte de nivèlement par le bas du niveau scolaire. Ils vont parfois jusqu'à utiliser des mots forts pour l'exprimer :

Je trouve aussi que nous créons de plus en plus une société de personnes assistées, pour qui tout est simplifié. Ce n'est pas rendre service à notre population. Un peu de mémoire et de réflexion ne fait pas de mal. (*Sec. Inf.*)

Peut-être faudrait-il revenir à une culture de l'effort et non à un assistanat permanent ! (*Sec. Inf.*)

Je n'aime pas tous ces changements...qui tirent les apprentissages vers le bas ! (*Sec. Inf.*)

Nouvelle orthographe = orthographe pour paresseux ! (*Sec. Sup.*)

Parce que ces réformes cèdent devant les incompétences. C'est la rigueur et la précision qui doivent être enseignées. Il faut maintenir le niveau que nos aînés ont connu et conserver la richesse et la complexité de notre langue. [...] Il faut élever les moins doués vers le haut et non descendre les meilleurs vers le bas. (*Sec. Sup.*)

Enfin, les arguments faisant référence aux vertus et à l'histoire de la langue apparaissent chez quatre enseignants :

Le français est complexe et c'est ce qui fait sa richesse et sa beauté. (Sec. Sup.)

dévalorisation de la culture, des connaissances générales. Hors contexte, comment comprendre un mot sans en connaître la racine? l'origine? (Sec. Inf.)

La langue française est une langue riche et tout ce que font les réformes c'est lui enlever cette richesse en simplifiant les mots ou les règles. Ça lui enlève une part de son histoire et de sa beauté. (Sec. Inf.)

Certaines règles d'orthographe ont pour origine le latin. Cela n'aurait pas de sens en fonction de la racine des mots. (Prim.)

Ce dernier argument laisse présager que la réforme portant sur la suppression des lettres étymologiques a encore peu de chances d'être acceptée à l'heure actuelle.

Du côté des partisans d'une nouvelle réforme, les arguments sont autres. La grande majorité attend d'une réforme une orthographe plus cohérente, plus logique et plus simple :

Je trouve que si cela simplifie particulièrement les règles d'accords grammaticaux, en supprimant des exceptions, une nouvelle réforme d'orthographe pourrait être intéressante. (Prim.)

Si cette réforme peut simplifier des règles de grammaire et d'orthographe qui posent problème à tous et éviterait les situations d'insécurité linguistique je suis preneuse. (Sec. Sup.)

Deux d'entre eux voient dans la perspective d'une réforme une façon de rendre la langue accessible au plus grand nombre :

La langue est un outil de communication, à ce titre elle doit être **accessible au plus grand nombre**. de plus quand on connaît les raisons justifiantes telle ou telle règle, il y avait une réelle volonté de compliquer l'accès au plus grand nombre. cela doit donc être **corrigé**. (Sec. Sup.)

Si la langue est trop difficile, voire inaccessible, pour la plus grande partie de ses usagers dont c'est la langue maternelle, il faut songer à la simplifier. Ceci d'autant que certaines règles ne suivent pas de logique mais confortent un élitisme intellectuel.

Ils sont également six à faire référence à la nécessité de faire évoluer la langue :

La langue évolue sans cesse, pourquoi ne pas choisir une orthographe qui ait du sens avec la langue telle qu'elle est parlée aujourd'hui ? La complexité pour le plaisir de la difficulté n'est pas raisonnable ; faisons au plus simple et au plus logique. (Sec. Inf.)

La langue française est une langue vivante donc en évolution. (Sec. Sup.)

D'un point de vue scolaire, cinq enseignants se réjouissent des bénéfices qu'apporterait une réforme :

En tant qu'enseignante, je déplore **le temps perdu** avec des règles d'orthographe, de grammaire ! Alors qu'il faudrait privilégier le fond, plutôt que la forme. (Prim.)

Le temps consacré à étudier l'orthographe est perdu pour les autres apprentissages. (Sec. Sup.)

Enfin, cinq plaident sur le retour d'une orthographe au service de ses locuteurs :

L'orthographe doit être un outil qui sert à transmettre un message. Si l'outil est trop compliqué, autant le simplifier. L'orthographe est un moyen, pas une fin. (Sec. Sup.)

Comparaison avec les résultats de 2012

Une partie des résistances exprimées en 2012 étaient liées à l'impact de la circulaire de 2008. On sent que ce n'est plus le cas à l'heure actuelle. De plus, parmi les opposants, ils étaient également nombreux à craindre une réforme trop extrême. Il semble que ce ne soit plus leur premier argument pour s'opposer au projet d'une réforme.

À l'inverse, ils sont encore plusieurs à craindre les perturbations qu'apporteraient de nouvelles graphies et les conflits qu'elles provoqueraient avec l'ancienne norme.

Pour le reste, il s'agit des mêmes arguments qu'il y a dix ans. Cependant, de façon générale, les arguments des opposants sont moins nombreux. Cependant, la plupart d'entre eux sont encore empreints de représentations et valeurs associées à l'orthographe. Ainsi, ces justifications illustrent la prégnance encore forte dans les esprits d'idéologies et croyances liées à l'orthographe.

Si la validité de la plupart de ces arguments a été remise en cause précédemment, il n'empêche qu'ils restent très présents dans les mentalités actuelles. Il sera intéressant de mettre cela en lien avec les connaissances de ces enseignants sur l'orthographe et les rectifications de 1990.

Cependant, aucune position et aucun type d'arguments ne semblent être plus spécifiques à des enseignants d'un même niveau d'enseignement ou d'un âge similaire. En revanche, d'un point de vue géographique des distinctions s'opèrent :

Tableau 7 : répartition des réponses par région/provinces

	Hainaut	Brabant wallon	Namur	Luxembourg	Liège	Bruxelles-Capitale
	n = 14	n = 14	n = 15	n = 5	n = 4	n = 14
Favorable	3	12	6	3	1	13
Défavorable	11	2	9	2	3	1

On peut observer que des provinces ou régions belges manifestent une position plus marquée. Ainsi, les témoins enseignant dans le Brabant wallon et en Région de Bruxelles-Capitale semblent majoritairement en faveur d'une nouvelle réforme à l'inverse de ceux du Hainaut. La position des enseignants de Namur est plus mitigée, même si une majorité penche de façon défavorable aux changements. Concernant les deux dernières provinces, Liège et le Luxembourg, le très faible taux d'échantillon n'invite pas à interpréter des tendances. Les tendances les plus marquées peuvent être liées au contenu des formations ou à l'encadrement dont bénéficient les enseignants. Dans le cas de la Région de Bruxelles-Capitale, l'hétérogénéité et l'interculturalité du public actuel peuvent aussi expliquer que ses enseignants soient plus sensibles aux bénéfices qu'une réforme offrirait.

2.1.3. Les représentations actuelles liées à l'orthographe

La suite de l'enquête s'intéresse à la façon dont les témoins se représentent l'orthographe. En effet, comme expliqué précédemment, la dimension des représentations joue un rôle non négligeable dans la perspective d'une évolution orthographique.

Question 1.2.3. : épreuve d'association verbale

À travers la question ouverte 1.2.3, les enseignants sont invités à partager les trois premiers mots qu'ils associent à l'orthographe. Au total, 66 associations ont été recueillies.

Lors de l'analyse des réponses, l'ordre des mots n'a pas été pris en compte. Tous ont été subdivisés en catégories ou sous-catégories inspirées de celles utilisées par le groupe RO en 2012. Ces dernières sont réalisées de façon plus ou moins objective en l'absence d'un contexte ou d'une explication claire pour interpréter les réponses et leur signification pour les témoins. En outre, l'interprétation de certains mots pouvait avoir un sens positif ou négatif et a pu être influencée par les deux autres mots donnés dans la réponse.

Un autre élément dont il faut tenir compte dans l'analyse des réponses est l'influence de l'énoncé même. Pour s'assurer de la bonne compréhension de l'intitulé de la question, des mots étaient donnés en guise d'exemples : « *chinoiserie, challenge, passionnant, barbant, intéressant, utile, inutile, stimulant, facile, difficile* ». Il est possible que leur présence ait inspiré des enseignants à les utiliser ou à réfléchir davantage dans une direction. En effet, il est fort probable que si ces exemples avaient été différents, les réponses des témoins l'auraient été également.

Tableau 8 : catégorisation des 66 associations

Catégories	n =	Mots recueillis
Complexité	63	<u>Difficile</u> (-, - inutilement) [14], <u>complexe</u> [16], <u>compliquée</u> [14], épineuse, exagérée, pénible, démotivante, <u>exigeante</u> [2], anxiogène, lettres muettes, sons pas du tout phonétiques, <u>exceptions</u> (-, - trop d') [8], prise-de-tête
Vertus esthétiques, culturelles et historiques	34	Jolie, <u>belle</u> [4], raffinement, extraordinaire, élégante, agréable, <u>riche</u> [11], richesse, subtile, subtilités (-, - pleine de), prestigieuse, savante, civique, vaste, experte, intelligence, patrimoine, pleine d'histoire, fondatrice
Intéressante	27	<u>Intéressante</u> [12], enrichissante, <u>passionnante</u> [7], <u>stimulante</u> [4], fascinante, amusante, stimulation intellectuelle
Arbitraire	15	parfois insensé, parfois incohérente, <u>irrégulière</u> [2], insensé, absence de logique, <u>illogique</u> [5], incongrue, déroutante, injustifiée, perturbante
Logique	11	<u>Logique</u> [5], <u>réflexion</u> [4], règles, réflexive
Élitiste	10	<u>Élitiste</u> [4], <u>discriminante</u> [2], sélective, prétentieuse, sectaire, humiliante
Utile	10	<u>Utile</u> [10]
Défi	6	<u>Défi</u> [2], <u>challenge</u> [4],

Apprendre	4	à mémoriser, par cœur, drill [2]
En danger	3	Malmenée, décriée, débattue
Identitaire	1	unique,
Archaïque	2	Obsolète, figée
Facile	1	facile
Autres	5	Bof bof, relative, règles simples, sous-estimée, curieuse
TOTAL	192	

Pour en revenir à la remarque précédente concernant les dix exemples donnés dans l'intitulé, on peut observer que sept d'entre eux sont cités : *difficile* [14], *intéressante* [12], *utile* [10], *passionnante* [7], *stimulante* [4], *challenge* [4], *facile* [1]. En revanche, tous n'ont pas eu le même accueil parmi les témoins.

Au total, 14 catégories ont été réalisées. Trois d'entre elles se distinguent : « difficile » avec 63 réponses sur 192, « vertu » avec 27 réponses et « arbitraire » avec 15 réponses. La catégorie relative à la complexité de l'orthographe est largement en tête avec un tiers des réponses. Ensuite viennent les vertus qui lui sont attribuées. Beaucoup de témoins ont une image très positive et esthétique de l'orthographe française. Cette catégorie est suivie d'assez près par des témoins exprimant leur intérêt et passion envers la langue française. Venant d'un public enseignant, il semble assez naturel de voir ces sentiments ressortir de façon importante.

Cependant, il importe de préciser qu'aucune catégorie ne semble être répartie dans les réponses au point de former des camps divisés et opposés. La combinaison qui suit illustre bien les sentiments très distincts qui animent un même témoin au sujet de l'orthographe : « *Inutilement difficile, mais passionnante* ».

Enfin, on observe que la catégorie « intéressante » est aussi bien citée dans des combinaisons évoquant également les « vertus » de l'orthographe que dans celle évoquant sa « complexité ».

Si on associe ces catégories à une position vis-à-vis de l'orthographe, on obtient cette division :

Tableau 9 : regroupement des catégories selon leur orientation

Catégories à orientation négative	n =	Catégories à orientation positive	n =
« difficile »	63	« vertu »	34
« arbitraire »	15	« intéressante »	27
« élitiste »	10	« logique »	11
« archaïque »	2	« utile »	10
		« défi »	6
		« apprendre »	4
		« en danger »	3
		« identitaire »	1
		« facile »	1
TOTAL	90	TOTAL	98
Pourcentage sur 192	46,8%	Pourcentage sur 192	51%

Grâce au tableau, on constate qu'une majorité des catégories peut s'associer à une attitude positive à l'égard de l'orthographe et de ce fait, exprime une position plus conservatrice. Les témoins sensibles à ces catégories pourraient donc être plus susceptibles de réagir avec réticences à l'annonce d'une réforme. Cependant, les résultats des questions précédentes montrent que ce n'est pas le cas. Il est fort probable que la position finale de ces enseignants dépende de l'objet même de la réforme et la façon dont il incarne certaines valeurs ou intérêts chez eux.

Cependant, si une majorité de ces catégories se rangent du côté opposé à une réforme, elle reste particulièrement faible, 51%, et pourrait donc être inversée.

Comparaison avec les résultats de 2012

Dans les résultats publiés par Dister et Moreau (2012 : 54), on observe également loin en tête la catégorie « difficile » suivie de la catégorie « intéressante ». Il semblerait qu'ils apparaissent comme une constante au fil du temps. Ainsi, la complexité de l'orthographe française est reconnue par le plus grand nombre, l'intérêt qu'elle suscite reste probablement davantage lié au public enseignant.

En troisième position apparaissait la catégorie intitulée « utile ». Actuellement, cette dernière a perdu beaucoup d'importance. On peut en déduire que les enseignants sont maintenant plus nombreux à percevoir les incohérences de l'orthographe.

À la suite, enfin apparaissait la catégorie liée aux vertus de l'orthographe. Il semble que les témoins interrogés en 2022 manifestent un plus grand attachement et une plus grande valorisation à l'égard de l'orthographe. Une hypothèse est que les témoins ayant pris le temps de répondre de façon complète à l'enquête malgré sa longue durée étaient déjà particulièrement sensibles au sujet de l'orthographe et de son évolution dans un sens ou dans un autre. Ainsi, une partie d'entre eux étaient curieux de voir quelles évolutions pourraient simplifier l'orthographe tandis que d'autres saisissaient l'occasion pour exprimer le maintien de leur position conservatrice et leur penchant pour l'orthographe actuelle allant systématiquement à l'encontre de toute perspective de réforme.

Quant au reste des catégories, leurs ordre et importance ne varient pas de façon significative entre les deux éditions de l'enquête. Cependant, le succès relatif de la catégorie « défi » s'est inversé au profit de celle « arbitraire ». Ainsi, l'apprentissage de l'orthographe ne semble plus être autant un motif de défi pour les élèves de la part des enseignants. Ce changement peut être lié avec la croissance du sentiment de non-sens et d'incohérence chez la plupart d'entre eux.

On peut donc constater que si l'attachement des enseignants à l'égard de l'orthographe reste très présent, il semble y avoir une véritable prise de conscience sur ses incohérences et sa complexité qui ne fait qu'augmenter. Cette évolution des mentalités pourrait finir par augmenter le degré d'adhésion à la perspective d'une nouvelle réforme. La mise en avant de la cohérence et logique des nouvelles propositions pourrait alors être un atout de taille.

Question 1.2.5. : un parfum d'imaginaire associé à l'orthographe

De nombreux discours emprunts d'idéologies et de stéréotypes circulent au sujet de l'orthographe dans l'espace public. L'objectif de la question 1.2.5 est de parvenir à identifier dans quelle mesure les enseignants sont réceptifs à ces affirmations. L'enquête leur a donc soumis toute une série d'énoncés qui véhiculent des positions parfois très éloignées les unes des autres sur la langue et l'orthographe.

Au total, les témoins devaient répondre à 29 questions fermées du même type. Elles étaient présentées dans un grand tableau offrant différents items de réponses d'une échelle de 6 allant du plus négatif « - - - » au plus positif « + + + ».

Les énoncés ne sont pas repris dans l'ordre soumis aux enseignants, mais ils ont été rassemblés et colorés selon différents thèmes qui seront explicités ultérieurement. Ces catégories sont reprises des analyses des résultats du groupe RO (Dister & Moreau, 2012 : 81). La dernière colonne reprend la tendance majoritaire des témoins. À chaque fois, elle s'accompagne d'un pourcentage réalisé à partir du nombre total de répondants, $n = 66$. Lorsqu'une majorité est particulièrement faible, il est indiqué comme suit le résultat : « $P > C$, 52% ». Dans ce cas de figure fictif, les enseignants favorables à l'intitulé sont un peu plus nombreux que les opposants.

Ces résultats sont mis en lien avec ceux de la question 1.2.1 portant sur la perspective d'une nouvelle réforme. Si le tableau n'indique pas l'adhésion aux énoncés selon la position par rapport à une réforme de façon chiffrée, les analyses ultérieures mentionnent ce lien dans les cas où il s'avère pertinent.

Tableau 10 : degré d'adhésion à des énoncés sur l'orthographe

n°	Énoncés	MAJ
1	L'orthographe est de plus en plus une question de distinction sociale : d'un côté l'élite, qui la connaît ; de l'autre, la masse, qui la pratique mal.	Pour 81,8%
2	Si on ne réforme pas l'orthographe, le fossé entre les classes sociales va encore s'accroître.	P > C 51,5%
3	Le français évolue, il est normal que son orthographe évolue aussi.	Pour 75,7%

4	Il faut dédramatiser la question des fautes d'orthographe et considérer comme prioritaire que les gens s'expriment.	Pour 60,6%
5	L'intérêt pour l'orthographe, c'est une question de génération : les aînés trouvent que c'est important, mais pas les jeunes.	Pour 66,6%
6	Le temps et l'énergie dépensés dans l'apprentissage de l'orthographe pourraient plus utilement être consacrés à d'autres apprentissages (compréhension de textes, synthèse, rédaction...).	P>C 54,5%
7	Réformer l'orthographe simplifierait l'apprentissage du français.	Pour 71,2%
8	Le recul du français face à l'anglais est dû, au moins partiellement, aux complications de son orthographe.	C>P 54,5%
9	La complexité de son orthographe nuit à l'image du français.	P>C 51,5%
10	Si on réformait l'orthographe du français, on donnerait de cette langue une image plus dynamique, plus moderne.	P = C
11	Il faut plus de temps pour lire des textes contenant beaucoup de fautes d'orthographe.	Pour 72,7%
12	L'orthographe n'est pas une fin en soi, c'est un moyen de bien se faire comprendre, en évitant les ambiguïtés notamment.	Pour 87,8%
13	Une mauvaise orthographe empêche de se concentrer sur le contenu.	Pour 83,3%
14	Pour bien orthographier, il faut savoir analyser la langue, et cette capacité d'analyse est indispensable pour d'autres matières.	Pour 90,9%
15	Le degré de maîtrise de l'orthographe peut être mis en rapport avec le degré d'intelligence.	Contre 84,8%
16	Dans un texte mal orthographié, le contenu n'est en général pas très intéressant.	Contre 74,2%
17	Apprendre l'orthographe, c'est acquérir une certaine rigueur.	Pour 92,4%
18	Quelqu'un qui ne connaît pas l'orthographe a le plus souvent d'autres difficultés dans la maîtrise de la langue.	Pour 63,6%
19	Je trouve inadmissible que des étudiants sortant de l'université soient incapables d'écrire un texte sans faire de nombreuses erreurs orthographiques.	Pour 89,3%
20	On devrait faire passer un test d'orthographe aux futurs enseignants de français ; ceux qui n'atteindraient pas un certain niveau ne pourraient pas poursuivre.	Pour 77,2%
21	Dans le secondaire supérieur et à l'université, les enseignants devraient refuser de noter un travail d'une page A4 qui contiendrait 5 fautes d'orthographe ou plus.	C>P 56%
22	Je trouve normal que l'orthographe soit utilisée comme critère à l'embauche.	Pour 62,1%
23	Si on réforme l'orthographe, les jeunes ne pourront plus lire les auteurs des siècles passés et c'est dramatique.	Contre 68,1%
24	L'orthographe est fondamentale pour marquer les origines (latines et grecques) du français.	P>C 53%
25	Ces 20 dernières années, le niveau en orthographe des élèves francophones a baissé de manière importante.	Pour 81,8%
26	C'est la subtilité de son orthographe qui fait la beauté du français.	P>C 54,5%
27	Il ne faut pas réformer l'orthographe, mais mieux l'enseigner.	Pour 63,6%
28	Une bonne réforme doit concerner seulement l'orthographe des mots, sans toucher aux règles grammaticales	Contre 63,6%

Au préalable, il convient de rappeler qu'une part des réponses ci-dessus peut être imputable d'une certaine distraction ou d'une mauvaise compréhension de l'intitulé. De plus, beaucoup font référence à des idées véhiculées dans la société et parfois relayées par les témoins sans distance critique

ou réelle prise de conscience. Par exemple, la confusion entre langue et orthographe est particulièrement récurrente chez les locuteurs et peut influencer une part des résultats obtenus.

Les deux énoncés en rose (1 et 2) sont relatifs à la dimension sociale d'une réforme. Il semble qu'il y ait un large consensus parmi les témoins pour attribuer un côté élitiste à l'orthographe actuelle, et ce, parmi les opposants et les partisans à une réforme. Cependant, ils restent beaucoup moins nombreux à la relier avec un fossé grandissant entre les classes sociales plus et moins favorisées.

Les trois énoncés de couleur bleu clair (3, 4 et 5) évoquent la relativité de la norme orthographique. Concernant la nécessaire évolution du français, sans surprise, les partisans d'une réforme sont les plus nombreux à manifester leur accord. Néanmoins, presque la moitié des opposants se positionnent pour également. La dédramatisation des fautes obtient aussi une majorité favorable, mais plus réduite parmi les opposants à une réforme. Quant à une baisse d'intérêt pour l'orthographe chez les jeunes, elles semblent rassembler une majorité dans les deux camps.

Les énoncés beiges (6 et 7) exprimaient le bénéfice pédagogique d'une réforme. L'énoncé 6 évoquait le gain de temps réinvesti dans d'autres apprentissages qu'offrirait une réforme et simplification de l'orthographe. Il semblerait que seule une moitié des enseignants en soit convaincue, et ce, quel que soit le niveau d'enseignement. Même en primaire, les réponses sont très mitigées alors qu'ils sont les plus concernés par les apprentissages linguistiques de base. Quant à l'énoncé 7, il obtient quant à lui une majorité positive. Élément digne d'intérêt, même parmi les opposants à une réforme, la plupart sont en accord avec cette affirmation. Ainsi, leur opposition à une nouvelle réforme peut s'expliquer par les craintes qu'ils y associent et ils pourraient peut-être changer de position face à une proposition plus concrète.

Les énoncés colorés en vert (8, 9 et 10) étaient relatifs à l'image du français sur la scène internationale. Ce sont les énoncés pour lesquels le positionnement des enseignants est le plus divisé. Les majorités sont extrêmement faibles sur l'implication de la complexité de l'orthographe du français sur son image. Probablement parce que pour bon nombre d'enseignants, sa complexité fait partie de son histoire et parfois même de son charme. Quant à l'énoncé 10 portant sur l'image qu'une réforme de l'orthographe donnerait au français, il obtient même une égalité parfaite parmi les témoins. Néanmoins, il est à relever que pour les trois intitulés, les opposants à une réforme réagissent en majorité de façon négative.

Les trois énoncés suivants de couleur orange (11, 12 et 13) font référence à la relation entre l'orthographe et d'autres capacités cognitives. Le 11 et le 13 évoquent le dérangement causé par un

texte composé de nombreuses fautes d'orthographe et obtiennent un grand degré d'adhésion. Il est peu étonnant d'observer un tel résultat avec un public d'enseignants habitué à y prêter attention dans les productions des élèves. L'énoncé 12 définit quant à lui l'orthographe comme un « moyen de bien se faire comprendre ». Encore une fois, une grande majorité marque son accord avec cette affirmation, et ce, du côté des partisans et des opposants à une réforme. Ainsi, lors de toute prochaine tentative d'évolution de l'orthographe, il pourra être intéressant de remettre cette dimension de l'orthographe en avant pour obtenir une meilleure adhésion.

Les cinq énoncés en jaune (de 14 à 18) établissent une relation entre l'orthographe et d'autres capacités cognitives. Les énoncés 14 et 17 mettent d'ailleurs en avant les bienfaits et l'importance des apprentissages linguistiques et de l'orthographe. Face à un public d'enseignants évidemment, ils obtiennent presque l'unanimité. On y retrouve le célèbre argument de l'acquisition de « la rigueur » (énoncé 17), qualité développée grâce à l'apprentissage ardu de l'orthographe française... Même les partisans à une réforme restent favorables à ces propos. À l'inverse, les deux énoncés 15 et 16 mettant en lien l'orthographe et le degré d'intelligence ou de réflexion d'un locuteur soulèvent une grande opposition, même chez les opposants à une réforme. Enfin, le dernier énoncé de cette catégorie, le 18, met en lien les difficultés orthographiques avec d'autres. Une plus petite majorité manifeste son accord. Probablement parce qu'il est probable qu'un élève souffrant de difficultés orthographiques met plus d'efforts cognitifs sur la maîtrise de la langue parfois au détriment d'autres compétences ou critères essentiels.

Les énoncés bleu foncé (de 19 à 22) véhiculent l'idée d'employer l'orthographe comme critère de sélection. Les deux premiers énoncés, le 19 et le 20, mettent en avant l'importance de la prise en considération de l'orthographe dans les évaluations des étudiants sortants de l'université et des futurs enseignants. Aussi bien chez les opposants à une réforme que chez les partisans, une bonne majorité est en accord avec ces deux énoncés. Ensuite vient l'énoncé 22 affirmant la légitimité d'utiliser l'orthographe comme critère à l'embauche. Il obtient aussi une majorité de témoins qui sont d'accord. Une très grande partie d'entre eux sont les enseignants opposés à l'idée d'une nouvelle réforme. Le 21, quant à lui, propose un seuil de tolérance orthographique pour toutes les évaluations des élèves du secondaire et étudiants de 5 fautes par page maximum. Les opinions sont beaucoup plus mitigées et une faible opposition obtient néanmoins la tendance majoritaire.

Les énoncés de couleur turquoise (23 et 24) évoquent l'orthographe et son histoire. Concernant l'énoncé 23, ils semblent qu'une majorité des enseignants ne jugent pas qu'une réforme de l'orthographe puisse altérer l'accessibilité des élèves aux œuvres des grands auteurs du passé. Or, il

s'agissait d'un argument récurrent de la part des opposants aux réformes. Il semble donc qu'ils soient moins nombreux à encore le prendre en compte actuellement. L'énoncé 24, quant à lui, divise presque parfaitement les témoins de l'enquête. Seule une petite majorité marque encore son accord sur l'importance du rôle de l'orthographe pour marquer les origines du français. Néanmoins parmi les témoins de l'enquête opposés à une réforme, ils sont 75% à manifester leur adhésion à cet énoncé.

Les derniers énoncés (de 25 à 28) sont restés en blanc. Le 25 obtient un grand degré d'adhésion et évoque la baisse de niveau en orthographe des élèves francophones. Ce résultat est peu étonnant compte tenu des nombreux commentaires exprimés à ce propos de façon spontanée à travers l'enquête. Il en sera question davantage dans la partie relative aux difficultés rencontrées par les élèves. Le 26 obtient un résultat très mitigé. En effet, seule une très petite majorité continue d'affirmer que « la subtilité » de l'orthographe française continue de contribuer à son charme. Il s'agit principalement des opposants à une réforme. Il semble donc que l'attachement esthétique à la langue soit encore un argument prégnant, mais qu'il ait perdu de son importance. Dans l'énoncé 27, une plus grande majorité marque son accord sur la nécessité d'améliorer l'enseignement de l'orthographe plutôt que de la réformer. Dans cette majorité, on retrouve la moitié des témoins en faveur d'une réforme. Leur position est donc quelque peu contradictoire. Cependant, elle manifeste que les changements ne doivent pas seulement provenir des disciplines enseignées, mais aussi de la façon de les enseigner. Ainsi, une réforme offrant aux enseignants une application simple et efficace pourrait augmenter ses chances de succès. Enfin, dans l'énoncé 28, les enseignants sont une majorité à ne pas vouloir d'une réforme exclusivement centrée sur l'orthographe lexicale. Ce constat est relativement prévisible de la part des opposants attachés à la langue. À l'inverse, il est questionnant de savoir qu'une majorité des enseignants partisans à une réforme sont également contre. Cependant, les témoins n'ayant pas été plus interrogés sur le contenu d'une réforme à ce stade, il est compliqué de disposer de suffisamment d'éléments d'interprétation pour formuler une hypothèse valable.

Comparaison avec les résultats de 2012

Les énoncés 14 et 17, postulant une liaison entre orthographe et autres capacités cognitives, obtenaient déjà une forte adhésion en 2012, surtout de la part des opposants à une réforme. Cette tendance n'a pas changé à l'heure actuelle.

Autre élément significatif, en 2012, les opposants à une réforme étaient les plus nombreux à percevoir une baisse de niveau (25) et ne pas vouloir de réforme concernant l'orthographe lexicale (28). À l'heure actuelle, ces énoncés rencontrent aussi beaucoup d'adhésion auprès des partisans d'une réforme. Ainsi, la baisse de niveau semble se pressentir de plus en plus parmi les enseignants.

Contrairement aux résultats de 2012, les enseignants partisans d'une réforme sont moins sensibles à l'influence de l'orthographe sur l'image de la langue. Il semble que l'échantillon de témoins obtenus en 2022 ne voit pas un lien de cause à effet évident entre l'image du français à l'international et la complexité de son orthographe.

De plus, le taux des opposants à une réforme ayant marqué leur adhésion aux énoncés 3, 4 et 5 liés à la relativité de la norme orthographique a considérablement changé depuis 2012. Beaucoup d'enseignants pourtant opposés de prime abord à la réalisation d'une nouvelle réforme marquent néanmoins leur accord sur la nécessité pour la langue française de continuer à évoluer... Plus encore, à l'énoncé « réformer l'orthographe simplifierait l'apprentissage du français », une grande majorité des opposants à une réforme marque leur adhésion. Ce changement de mentalité en dix ans est encourageant en vue d'une nouvelle évolution de l'orthographe.

Cependant, si les bienfaits et la nécessité de faire évoluer l'orthographe semblent désormais acceptés et validés par une grande majorité des enseignants, certaines valeurs associées à l'orthographe restent encore fort ancrées chez plusieurs d'entre eux comme l'attestent les énoncés 17 et 22 sur la rigueur apportée par l'apprentissage de l'orthographe et sa prise en compte en tant que critère à l'embauche.

Question 1.2.6 : hypothèses de réforme

La question 1.2.6 porte sur la perspective d'une réforme sur des points de langue concrets.

Lors des dernières réformes orthographiques adoptées pour le français, on n'a pas imposé les nouvelles formes, mais on a laissé le choix entre les graphies réformées et les non-réformées pendant plusieurs décennies. Ainsi, quand on a proposé d'écrire *clé* ou *cuillère* ou *nénufar*, on ne signifiait pas que *clef*, *cuiller* et *nénuphar* devaient être considérés comme des fautes, comme le sont *clée*, *cuillaire* et *nénuphard*. Chacun garde la possibilité d'utiliser la forme réformée ou la non réformée.

Elle était précédé d'un petit texte introductif. L'importance de ce passage est à ne pas négliger dans les réponses. Des enseignants réclament la possibilité de continuer à employer les anciennes graphies ou à l'inverse expriment la volonté qu'un choix définitif soit réalisé. Ces prises de position ont très certainement un impact sur les réponses qui suivent.

17 propositions étaient soumises aux enseignants. Pour chacune d'entre elles, une échelle de 6 items, allant du plus négatif « - - - » au plus positif « + + + », leur était proposée. Les réponses sont classées selon leur succès : en premier lieu, celles obtenant le plus de soutien, en deuxième lieu, celles ayant une faible majorité d'oppositions et pour finir, les propositions ayant une opposition moyenne, voire importante. Les couleurs associées sont relatives aux types de changements qu'elles impliquent du point de vue du système.

Tableau 11 : position par rapport à des hypothèses de réforme

	---	--	-	+	++	+++	MAJ
Dans tout le système actuel, le son /g/ est transcrit par g devant a et o (gare, godet), aligner la conjugaison sur le reste : en fatigant, nous fatignons...	9	5	13	15	11	13	Pour 59%
Participe passé avec <i>être</i> (dont les pronominaux) : l'accorder toujours avec le sujet.	9	5	11	6	11	21	Pour 57,5%
Dans les adverbes, abandonner les formes en <i>–amment</i> et <i>–emment</i> au profit de <i>–ament</i>	14	5	9	13	9	16	Pour 57,5%
Ecrire <i>b, m, n, p, r</i> , etc. au lieu de <i>bb, mm, nn, pp, rr</i> , etc., quand cela ne change pas la prononciation	15	6	9	15	10	11	Pour 54,5%
Participe passé avec <i>avoir</i> : le laisser toujours invariable.	14	6	10	11	9	16	Pour 54,5%
Transcrire systématiquement le son /f/ par la lettre <i>f</i> et abandonner la graphie <i>ph</i> .	20	6	9	13	4	11	Contre 53%
Remplacer les y d'origine grecque par des <i>i</i> : <i>micose</i> ...	16	12	8	12	7	10	Contre 54,5%
Participe passé des verbes pronominaux : le laisser toujours invariable.	15	8	14	11	7	10	Contre 56%
Généraliser le pluriel en <i>–s</i>	20	6	12	7	9	11	Contre 57,5%
Suppression de tous les accents circonflexes (mais <i>ê</i> serait remplacé par <i>è</i>).	16	12	11	8	9	8	Contre 59%
Remplacer tous les <i>th</i> par un <i>t</i> : <i>têâtre</i> ...	19	10	13	7	5	12	Contre 63,6%
Supprimer tous les trémas	25	10	10	8	6	5	Contre 68,1%
Supprimer les <i>h</i> (sauf dans le <i>ch</i> de <i>chien</i> , p.ex.) : <i>istoire</i> ...	26	11	15	7	4	2	Contre 78,7%
Dans la conjugaison, écrire de la même façon ce qui se prononce de la même façon : <i>j'aime, tu aime</i> ...	27	15	11	5	2	5	Contre 80,3%
Pour les verbes en <i>–quer</i> , transcrire le son /k/ par c devant <i>a</i> et <i>o</i> .	24	10	19	5	7	1	Contre 80,3%
Transcrire le son /s/ par la lettre <i>s</i> : <i>mersi</i> ...	26	14	13		4	7	Contre 80,3%
Transcrire le son /k/ par la lettre <i>k</i> : <i>kafé</i> ...	35	8	12	3	2	3	Contre 83,3%

De prime abord, on peut observer que sur 17 propositions, seules cinq d'entre elles obtiennent une faible majorité en faveur de leur application avec la garantie que l'ancienne norme reste tolérée.

Parmi elles, on retrouve bien évidemment deux propositions de réformes syntaxiques sur la simplification des accords du participe passé ; une proposition de réforme graphématique : la suppression du redoublement consonantique ; deux propositions de modifications d'ordre morphographématique : la simplification de la formation des adverbes et la généralisation du son /g/ par la graphie *g* dans la conjugaison. Les deux premières d'entre elles font partie des projets de réforme qui sont soumis aux enseignants à la fin de l'enquête. Ces résultats laissent présager qu'elles ont des chances d'obtenir le soutien et l'approbation des répondants.

Les cinq propositions suivantes obtiennent une faible majorité contre leur application qui n'atteint pas les 60%. Il peut donc s'agir de propositions pour lesquelles la tendance pourrait s'inverser : la simplification des lettres étymologiques telles que le *ph* en *f* et le *y* en *i* ; l'invariabilité des participes passés employés avec des verbes pronominaux et la généralisation du pluriel en -s d'un point de vue syntaxique ; la simplification des accents circonflexes en accent grave concernant les signes diacritiques.

Les dernières propositions qui subissent le plus de résistances sont en majorité liées à des modifications graphématiques. Ces changements impactent particulièrement l'image des mots, ce qui peut expliquer les vives résistances qu'elles rencontrent.

Comparaison avec les résultats de 2012

Il y a dix ans, la proposition la plus approuvée par les témoins belges portait sur la simplification de l'accord du participe passé employé avec *être* incluant les verbes pronominaux (62,8%). Ce résultat est donc identique à celui d'aujourd'hui. Parmi les propositions arrivant à la suite du classement, on retrouve également la formation des adverbes, le redoublement consonantique et la transcription du son /g/ dans la conjugaison (Dister & Moreau, 2012 : 103). On peut en déduire que l'opinion des enseignants sur le sujet s'est maintenue et même confirmée puisqu'à l'époque, ils restaient moins de 50% à soutenir toutes ces propositions.

En 2012, les propositions relatives à la suppression des lettres d'origine étymologique et la généralisation du pluriel en -s obtenaient peu de soutien, ne dépassant pas les 30%. À l'heure actuelle, ils sont parvenus à 40% d'adhésion. Il semble donc que lentement, mais progressivement, l'opinion des enseignants évolue favorablement à l'égard de ces propositions. Néanmoins, l'opposition reste majoritaire et ne présage pas la réussite des deux derniers projets de réforme soumis aux enseignants.

Question 1.2.7. : points à traiter en priorité

Parmi toutes les propositions listées sous la forme d'un tableau, les enseignants sont invités à en sélectionner trois qui leur semblent prioritaires à traiter dans le cadre d'une réforme. Il s'agit d'une question ouverte ce qui permet aux enseignants de s'exprimer librement. Si certains respectent la consigne, d'autres en profitent pour réaffirmer leur position contre une réforme.

Une fois de plus, la présentation des items se fait par ordre croissant des résultats et ne correspond pas à l'ordre dans lequel ils sont présentés aux enseignants dans l'enquête.

Seule une moitié des enseignants du primaire proposent trois points prioritaires. Chez les enseignants du secondaire, ils sont une majorité à répondre trois propositions. De façon générale, le degré d'investissement des enseignants à cette question ouverte est une réussite, néanmoins ils sont au total neuf à ne pas avoir répondu. Il s'agit évidemment d'enseignants opposés à une réforme.

Tableau 12 : points prioritaires selon les niveaux d'enseignement

	Prim.	Sec. Inf.	Sec. Sup.	Autre	TOTAL
Les accords du pp (<i>avoir</i> et <i>être</i>)	5	8	15	1	29
L'accord des pp avec des verbes pronominaux	2	4	10	1	17
Les doubles consonnes	3	4	8	0	15
La généralisation du pluriel en -s	2	4	8	1	15
Le son /g/ dans la conjugaison	5	3	4	1	13
La formation des adverbes	2	5	4	0	11
Les accents circonflexes	3	1	3	1	8
La suppression du <i>th</i>	0	2	3	0	5
La suppression du <i>y</i>	1	1	2	0	4
La suppression du <i>ph</i>	0	1	2	0	3
La suppression des trémas	1	0	1	1	3
Le son /s/	1	1	0	0	2
*Les accords des adjectifs de couleurs	0	0	2	0	2
Le son /k/	1	0	0	0	1
*Les accords nom-adjectif	0	0	1	0	1
*Les majuscules	0	0	1	0	1
Aucun	2	3	3	1	9

Quelques témoins proposent des points qui ne font pas partie de la liste soumise dans la question précédente. Parmi ces points, l'accord des adjectifs de couleur a déjà été mentionné par beaucoup comme une source de difficultés dans leurs pratiques.

Au niveau des résultats, les accords du participe passé arrivent loin en tête avec notamment l'accord plus spécifique du participe passé avec les verbes pronominaux. Au total, plus d'une moitié des témoins, 34 au total, citent au moins un cas d'accord du participe passé comme faisant partie des points à réformer de façon prioritaire. Suivent ensuite à égalité le redoublement consonantique et la simplification du pluriel. Ensemble, ils constituent trois des quatre projets de réforme soumis aux enseignants dans la suite de l'enquête. Une fois de plus, on peut constater que ces points sont non seulement ciblés en tant que difficultés problématiques, mais aussi comme points susceptibles d'être l'objet d'une réforme. Malgré que la volonté de leur simplification reste encore timide pour certains d'entre eux, ils sont sans conteste les plus susceptibles d'être modifiés à l'heure actuelle.

À l'inverse, les propositions des témoins concernant la suppression de lettres étymologiques ou similaires sont beaucoup plus rares. Ce constat vient confirmer le sentiment qu'une proposition de réforme sur ces points aura moins de chance de rencontrer l'adhésion du public de cette enquête.

Au niveau des différents niveaux d'enseignement, on peut observer que les avis sont presque unanimes sur les points à réformer en priorité, tout particulièrement dans le cas de l'accord du participe passé. Ainsi, on peut déduire que, quel que soit le public auquel ces enseignants sont confrontés, ils identifient les mêmes difficultés et les mêmes priorités.

Comparaison avec les résultats de 2012

Dans l'enquête de 2012, une fois de plus, on constate que les mêmes points sont cités avec le plus de récurrences. Sans surprise, ce sont encore les accords du participe passé qui sont cités en premier lieu. Suivis par le redoublement consonantique, le son /g/ dans la conjugaison et la formation des adverbes. Concernant la récurrence de la simplification le son /g/, il peut s'agir d'une réforme à envisager réellement et dont l'impact sur le système et l'image de la langue restera suffisamment minime pour qu'ils échappent à toute une série de résistances.

La suppression du tréma et la généralisation du pluriel en -s arrivent bien après, mais rencontrent néanmoins plus de soutien que la suppression des lettres étymologiques et la généralisation de la transcription de sons comme le /s/.

Question 1.2.8. : possibilité d'ajout

Des enseignants l'avaient déjà fait spontanément à la question précédente, mais pour laisser la possibilité à tous de s'interroger sur des propositions supplémentaires, la question ouverte 1.2.8 leur offrait l'opportunité de soumettre d'autres points jugés prioritaires et absents des listes précédentes.

Sur les 35 réponses obtenues, peu sont dignes d'intérêt. Ils sont nombreux à répondre « non » et quelques-uns en profitent pour exprimer une nouvelle fois leur opposition à toute réforme.

Seules quelques propositions claires et jugées valables sont retenues : « Les mots dont le son ne correspond pas à l'orthographe ex. oignon » ; « l'accord des adjectifs de couleur » (cité à cinq reprises) ; « le pluriel des noms composés ».

2.1.4. L'intégration actuelle des rectifications orthographiques de 1990

Depuis leur publication en 1990, jamais l'emploi des rectifications de 1990 n'est devenu obligatoire et unique. La tolérance graphique est toujours autorisée dans les pratiques personnelles des locuteurs. Cependant, depuis 2008, les enseignants belges sont censés transmettre de façon prioritaire le contenu des rectifications à leurs élèves. Pour ce faire, il est nécessaire qu'ils aient appris à les maîtriser. L'enquête cherche donc à connaître l'étendue de l'intégration actuelle des rectifications orthographiques de 1990 dans le public enseignant.

Question 1.2.4. : degré de connaissance sur les rectifications de 1990

Les enseignants ont une échelle de quatre degrés pour exprimer l'état de leurs connaissances sur les rectifications de 1990 :

Tableau 13 : état de connaissance des Rectifications orthographiques de 1990

	Prim.	Sec. Inf.	Sec. Sup.	Autre	Moy
« Jamais entendu parler »	1	0	3	0	4 = 6%
« Très vaguement »	5	4	3	0	12 = 18,2%
« Je connais dans l'ensemble »	3	7	11	2	23 = 34,8%
« Je connais »	4	6	16	1	27 = 40,9%

74% des témoins affirment les connaître du moins dans l'ensemble. Ce résultat est quelque peu questionnant lorsqu'on sait qu'elles doivent être enseignées de façon prioritaire par tous les enseignants depuis quatorze ans et que dès lors les formations diplômantes ont eu suffisamment de temps à disposition que pour s'adapter et combler ce besoin. D'autant plus que quatre témoins ont répondu n'en avoir « jamais entendu parler »... Or, tous les quatre présentent un âge et un parcours différents qui ne permettent pas de produire une hypothèse commune et spécifique qui explique ce manque d'informations. Deux explications semblent possibles : soit la diffusion de leur contenu s'est avérée particulièrement insuffisante, soit la résistance aux changements de la part des enseignants explique la mauvaise intégration des graphies de 1990 dans leurs pratiques.

Comparaison avec les résultats de 2012

En 2012, seuls 21,5% des témoins belges estimaient connaître le contenu de la nouvelle orthographe. Ils sont désormais 40,9%, soit près du double en dix ans. Au total, en prenant en considération les témoins ayant sélectionné l'item « je connais dans l'ensemble », ils sont passés de 67% à 75,7%. Une amélioration a bien eu lieu, mais un quart des enseignants ayant répondu à l'enquête ne les maîtrisent toujours pas. On peut en déduire que l'intégration des rectifications de 1990 ne s'est jamais complètement réalisée et qu'à l'heure actuelle, elles ne sont pas enseignées partout et à tous les apprenants belges francophones.

Question 1.3.1. : période d'information des rectifications de 1990

Tableau 14 : période d'information des rectifications de 1990

	Prim.	Sec. Inf.	Sec. Sup.	Autre	Moy
1990-1994	4	3	12	2	21 = 31,8%
1995-1999	0	2	4	1	7 = 10,6%
2000-2004	1	1	7	0	9 = 13,6%
2005-2009	0	3	2	0	5 = 7,5%

2010-2014	3	5	3	0	11 = 16,6%
2015-2019	4	2	3	0	9 = 13,6%
2020-2022	1	1	2	0	4 = 6%

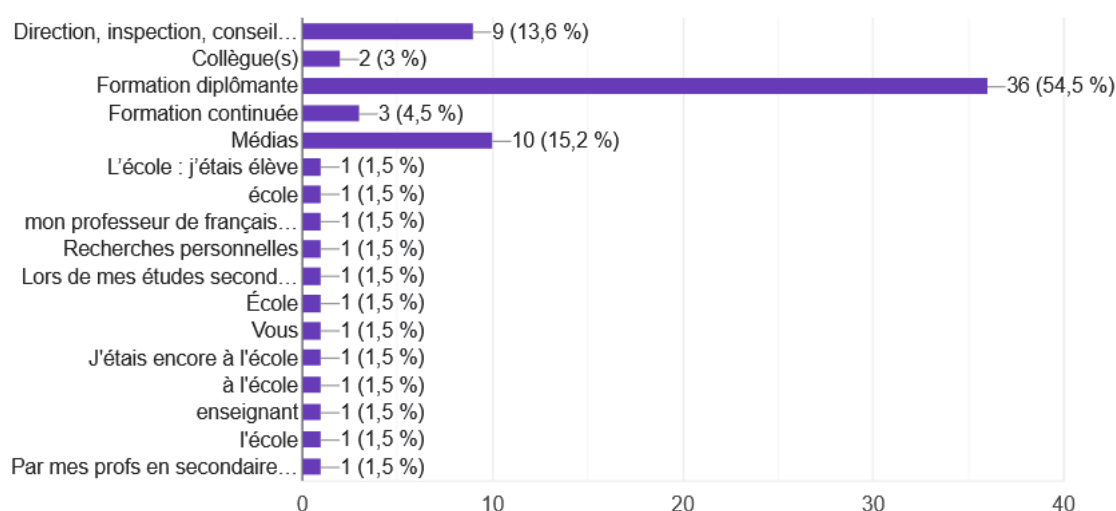
Lorsque les enseignants sont interrogés sur la période à laquelle ils ont été informés sur les rectifications de 1990, une bonne majorité répond la période de 1990-1994 qui correspond à la date de leur publication. Pour le reste, la réponse sélectionnée correspond la plupart du temps à la période de leurs études.

Il est également préoccupant de constater que très peu d'enseignants, seulement 5 d'entre eux, affirment avoir été informés aux alentours de 2008, date de la circulaire imposant l'enseignement prioritaire des nouvelles graphies. En y regardant de plus près, ces 5 enseignants avaient entre 10 et 25 ans au moment de la publication du décret. Très peu d'entre eux étaient alors en pleine carrière d'enseignant. On peut en déduire que la campagne d'informations qui a accompagné ce décret en 2008 n'a probablement pas été suffisamment efficace ou longue pour assurer de la diffusion et l'intégration des rectifications de 1990 dans l'enseignement belge à l'époque.

Question 1.3.2. : canal d'information des « rectifications de 1990 »

Pour tenter de comprendre au mieux l'intégration actuelle de la nouvelle orthographe, les enseignants sont également invités à expliciter le canal via lequel ils avaient été le plus informés.

Tableau 15 : canal d'informations



Un peu plus de la moitié des témoins, 36 exactement, affirment avoir été informés via leur formation diplômante. Si on regarde selon les niveaux d'enseignants, dans le primaire et le secondaire supérieur, ils sont près de la moitié à sélectionner cette option. Dans le secondaire inférieur, ils sont

deux tiers à sélectionner cette option. On peut y voir une particularité liée au contenu de leur formation. Cependant, à l'heure actuelle, ce nombre semble encore bien trop insuffisant.

Les directions et les médias semblent également avoir joué un rôle dans la diffusion de ces rectifications, mais de façon moins importante et pas significative selon les niveaux d'enseignement. Cependant, il semble que les témoins ayant sélectionné le plus cette option sont les plus âgés. Probablement parce que la publication des rectifications a eu lieu après leurs années d'études.

Au total, 10 d'entre eux répondent que c'était via l'école et leurs professeurs qu'ils les ont découvertes. Cela équivaut à 15% du nombre total des témoins.

Comparaison avec les résultats de 2012 :

On observe néanmoins une évolution du canal de diffusion des rectifications de 1990 depuis dix ans. À l'époque, une majorité de témoins (39,3%) annonçaient avoir été informés par leur direction (Dister & Moreau, 2012 : 139). 18% avaient découvert le contenu des rectifications par leurs collègues. Il semble que ce soit le canal le moins cité à l'heure actuelle.

À l'inverse, alors que seuls 17,4% des témoins de 2012 citaient la « formation diplômante », ils sont 54,5% à l'heure actuelle. Seul l'item « médias » conserve une moyenne régulière proche des 15%.

Question 1.3.3. : estimation des connaissances sur les rectifications de 1990

À la suite, les enseignants doivent estimer de façon personnelle s'ils connaissaient en suffisance la nouvelle orthographe. Pour ce faire, ils ont le choix entre deux options dans une question fermée : « oui » ou « non ».

Tableau 16 : estimation de la connaissance du contenu de la réforme

	Prim.	Sec. Inf.	Sec. Sup.	Autre	TOTAL
	n = 13	n = 17	n = 33	n = 3	n = 66
« Oui »	4	7	19	1	31 = 46,9%
« Non »	9	10	14	2	35 = 53%

Alors que le contenu de ces rectifications devrait être enseigné de façon prioritaire en Belgique, les enseignants francophones belges sont une majorité à considérer ne pas les maîtriser en suffisance, en particulier dans le primaire et le secondaire inférieur. Seuls les enseignants du secondaire supérieur estiment majoritairement les connaître convenablement. Ce résultat est étonnant puisqu'ayant les

élèves en fin de scolarité, ils sont les moins concernés par l'acquisition des apprentissages linguistiques, contrairement aux enseignants du primaire qui sont quant à eux en première ligne.

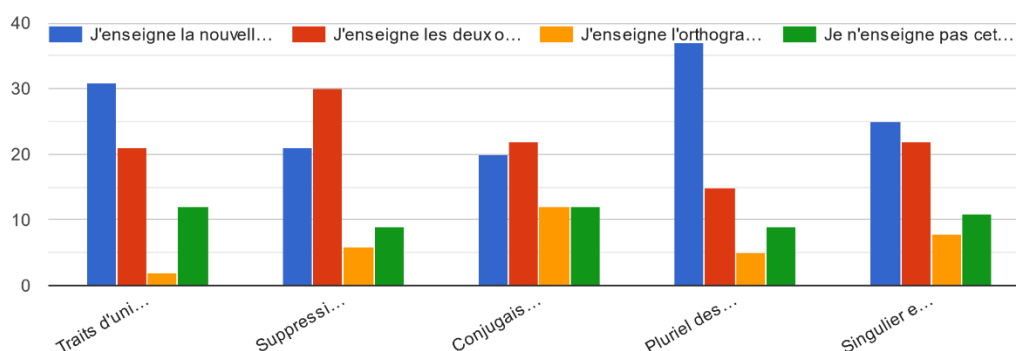
Comparaison avec les résultats de 2012

En 2012, en moyenne 66,1% des témoins belges estiment ne pas connaître suffisamment le contenu des rectifications de 1990. Ce résultat est en baisse à l'heure actuelle, mais reste encore important, à 53%. Autre élément de différence, ce sont déjà les enseignants de primaire, mais aussi les enseignants du secondaire supérieur qui estiment ne pas les maîtriser en suffisance. On remarque que la situation s'est inversée avec les enseignants du secondaire inférieur (Dister et Moreau, 2012 : 140).

1.3.4. : l'enseignement des formes recommandées

Cependant, si les enseignants semblent estimer en nombre ne pas maîtriser les rectifications correctement, la dernière question sur le sujet permet de détailler le contenu de la réforme pour prendre connaissance des parties qui posent réellement défaut. En effet, bien que beaucoup d'entre eux n'aient pas un sentiment de maîtrise suffisant, il est possible que les graphies rectifiées soient déjà ancrées en partie dans leurs pratiques de façon inconsciente.

Ce premier graphique montre un aperçu global de l'orthographe enseignée par les enseignants concernant cinq points de langue modifiés par les rectifications de 1990. Pour chacun, les témoins devaient indiquer quelle(s) graphie(s) ils utilisaient ou préciser s'ils n'enseignaient pas cette matière.



On peut observer que sur les cinq points de langue sondés, trois d'entre eux se voient enseigner selon la nouvelle orthographe de façon majoritaire : le trait d'union dans les numéraux composés, le pluriel des noms étrangers et le singulier et pluriel des noms composés. En revanche, pour la suppression des accents circonflexes sur le *i* et le *u* et la modification de la conjugaison des verbes en *-eler* et *-eter*, la double graphie prévaut encore. Or, les enseignants étaient nombreux à envisager une nouvelle réforme simplifiant les accents. Différentes hypothèses peuvent expliquer ce constat. Soit, les

enseignants jugent ne pas suffisamment maîtriser les modifications pour les appliquer. Soit, on peut interpréter que si la double graphie est encore fort présente à l'heure actuelle, ce n'est pas par refus de la réforme, mais davantage à cause de la difficulté de modifier ses habitudes graphiques.

En revanche, on constate que les enseignants ayant uniquement conservé dans leurs pratiques les graphies non réformées (en jaune) sont en minorité partout. Ils sont un peu plus présents concernant la modification de la conjugaison des verbes en *-eler* et *-eter*. Cela peut s'expliquer par les changements plus importants dans l'image visuelle de ces verbes ou encore par l'attachement pour la rigueur et les efforts que nécessitent ces apprentissages en conjugaison.

Si on s'intéresse de façon plus détaillée aux pratiques des enseignants selon les niveaux d'enseignement, les enseignants du primaire enseignent en majorité les nouvelles graphies excepté concernant le trait d'union entre les numéraux où la double graphie est toujours majoritaire. Dans le secondaire, la majorité est plus divisée comme l'indique ce tableau :

Tableau 18 : rectifications enseignées selon les niveaux d'enseignement

		Traits d'union dans les numéraux	Suppression de l'accent circonflexe sur le <i>i</i> et le <i>u</i>	Conjugaison des verbes en <i>-eler</i> et en <i>-eter</i>	Pluriel des noms étrangers	Singulier et pluriel des noms composés
J'enseigne la nouvelle orthographe	Prim.	6	8	5	9	7
	Sec. Inf.	8	2	6	10	6
	Sec. Sup.	12	11	8	16	11
J'enseigne les deux orthographes	Prim.	7	2	3	2	2
	Sec. Inf.	7	12	7	4	8
	Sec. Sup.	12	13	10	8	10
J'enseigne l'orthographe non réformée	Prim.	0	2	2	0	2
	Sec. inf.	0	1	3	2	2
	Sec. Sup.	1	3	7	3	4
Je n'enseigne pas cette matière	Prim.	0	1	3	2	2
	Sec. Inf.	2	2	1	1	1
	Sec. Sup.	8	6	8	6	8

Pour cette question centrée sur les pratiques enseignantes, il n'a pas semblé pertinent de faire apparaître les trois derniers témoins appartenant à la catégorie « autre ». Les réponses de la case « je n'enseigne pas cette matière » ne sont pas non plus prises en considération.

Au niveau des pratiques enseignantes, différentes observations sont dignes d'intérêt. Tout d'abord, on peut voir qu'une majorité des témoins de tous les niveaux d'enseignement inculquent les graphies réformées du pluriel des noms étrangers. Les autres points de la réforme sur lesquels les enseignants étaient interrogés présentent des résultats plus contrastés. Ainsi, une majorité des

enseignants de secondaire interrogés affirment transmettre les nouvelles graphies des numéraux composés, mais pas ceux du primaire. Or, ce sont ces derniers qui sont les premiers chargés de leur apprentissage. Concernant le singulier et pluriel des noms composés, seuls les enseignants du secondaire inférieur ne sont pas une majorité à enseigner le contenu des rectifications. Enfin, les professeurs du primaire sont les seuls à enseigner en majorité les réformes des accents circonflexes sur le *i* et le *u* et la conjugaison des verbes en *-eler* et *-eter*.

Cependant, si des majorités d'enseignants n'enseignent pas le contenu de la réforme de façon privilégiée, elles enseignent les deux graphies. Ainsi, ils ne sont qu'une minorité, et ce, quel que soit le niveau d'enseignement, à continuer de transmettre uniquement les anciennes graphies.

Pour en revenir au sentiment de maîtrise des enseignants par rapport à la nouvelle orthographe, les résultats de ce dernier tableau portent à croire qu'une grande partie de son contenu est maîtrisée et enseignée par les témoins, mais probablement en partie de façon inconsciente.

Comparaison avec les résultats de 2012

Dans les résultats de 2012, il était mis en évidence par nationalité le pourcentage de témoins enseignant « l'orthographe non réformée ». Il s'agit donc du point de comparaison choisi.

Tableau 19 : évolution du nombre de témoins enseignant les graphies non réformées

	2012	2022
Traits d'union dans les numéraux	22%	1,5%
Suppression de l'accent circonflexe sur le <i>i</i> et le <i>u</i>	33,7%	9%
Conjugaison des verbes en <i>-eler</i> et en <i>-eter</i>	46%	18%
Pluriel des noms étrangers	23,9%	7,5%
Singulier et pluriel des noms composés	39%	12,1%

On peut observer que pour tous les points, ils sont de moins en moins nombreux à n'enseigner que l'ancienne orthographe. Seule la graphie réformée des verbes en *-eler* et *-eter* reste celle qui subit le plus de résistances encore à l'heure actuelle.

2.1.5. Les conditions d'une BONNE réforme

Question 1.2.10. : conditions à remplir pour proposer une BONNE réforme

À travers l'item assez large de *condition*, les enseignants doivent formuler en réponse à une question ouverte les qualités et attentes qu'ils ont d'une « BONNE réforme ». La question leur était soumise peu après celles concernant leur degré d'adhésion à des points de langue pouvant faire l'objet d'une éventuelle réforme.

Pour analyser les résultats de cette question, les réponses ont été listées et regroupées sous différentes catégories. Il est possible qu'une même réponse soit composée de différents éléments classés séparément dans le tableau.

Tableau 20 : liste des conditions relevées dans les réponses

Catégories	Propositions des enseignants	TOTAL
ADHÉSION/SOUTIEN	Adhésion de l'opinion publique, des locuteurs	1
	Adhésion des enseignants, éditeurs, presse	3
	Adhésion de l'Académie française	1
	Soutien politique	1
	Fruit d'une concertation (sans précision)	1
	Soutien de plusieurs pays francophones	2
QUALITÉS	Simplicité/simplification/diminution des difficultés	12
	Suppression ou limitation du nombre d'exceptions/viser le général	7
	Accessible par tous	4
	Clarté	2
	Plus de cohérence/logique/sens	11
	En réponse à un besoin	1
	Respectueuse des usages actuels	2
	Ambitieuse	2
	Pas extrême/limitée	5
	Conservation de l'origine des mots, de l'histoire	8
MODALITÉS D'APPLICATION ET DE DIFFUSION	Aide/accompagnement dans son application	4
	Meilleure transmission/information de son contenu	4
	Présence et intégration dans le quotidien (pub, journaux...)	1
	Délai d'intégration	1
	Application rapide	2
	Obligation d'application/nouvelle norme unique	3
	Tolérance graphique à l'égard de l'ancienne	2
PAS DE CONDITION	Pas d'avis	6
	Pas de réforme	8
	Pas de bonne réforme	1

Un premier constat est que près d'un quart des témoins, 15 exactement n'ont pas proposé de conditions. La plupart d'entre eux sont opposés à toute tentative de réforme, mais d'autres n'ont pas d'avis ou ne se sentent pas légitimes à en formuler un : « *Je ne suis pas assez experte pour y répondre* ».

Une autre partie des témoins fait part de l'importance du degré d'adhésion d'une réforme et du soutien qu'elle nécessite pour avoir une chance d'aboutir. Beaucoup d'entre eux citent des instances différentes dont il faudrait tenir compte. Aucun consensus ne ressort clairement de leurs réponses.

Une importante part des enseignants formulent des qualités, des caractéristiques qui sont attendues, voire exigées dans une réforme : « *Simplifier certaines règles (accord du PP par ex.) qui sont uniquement le fruit d'erreurs de transcription du passé (moine copiste) et qui n'ont aucun sens. Surtout ne pas perdre l'étymologie du mot.* » (Sec. Inf.) Si ces témoins sont souvent favorables à une

réforme, ils y mettent également des limites comme la volonté de préserver les origines de la langue ou de ne pas la modifier de façon trop radicale ou extrême. On remarque néanmoins que les conditions les plus citées par les témoins sont la simplicité, la cohérence et la diminution du nombre d'exceptions : « *Simple et sans exception* » (Sec. Inf.) Ce sont de thèmes qui ressortaient déjà en majorité dans les justifications relatives à la perspective d'une nouvelle réforme. Ainsi, pour maximiser ses chances d'aboutir, une réforme devrait mettre en évidence ce type de qualités dans son contenu.

Une troisième catégorie de réponses porte sur les modalités d'application de la réforme. Une partie d'entre eux insistent sur l'importance de la diffusion informative de son contenu et la façon de la transmettre. C'est également dans cette partie qu'apparaissent des prises de position plus opposées. Si certains veulent que le contenu de la réforme remplace l'ancienne norme, d'autres invoquent la tolérance et l'existence d'une digraphie. Il en est de même sur son délai d'intégration, si différents témoins préconisent de prendre le temps, plusieurs veulent une obligation directe d'emploi.

Comparaison avec les résultats de 2012

En 2012, les témoins ayant répondu prônaient déjà la simplification et la régularisation apportée par une réforme tout en insistant sur la nécessité de lui mettre des limites. Il s'agit d'une tendance toujours présente à l'heure actuelle.

Toujours dans les constantes observées, on perçoit encore un fort attachement aux aspects symboliques et historiques de la langue, et ce, même si ces témoins sont favorables à une simplification.

Enfin, la « bonne » réforme n'était pas non plus consensuelle en 2012. Les mêmes ambivalences se retrouvent que ce soit sur les modifications limitées qu'elle apporte, le soutien qu'elle nécessite ou encore les modalités de sa diffusion.

De manière générale, il n'y a pas d'évolution significative visible à travers cette question.

2.1.6. La question d'autorité et de légitimité en matière de réforme

Question 1.2.11. : les sources d'autorité reconnues par les enseignants

Toujours dans la perspective de sonder les enseignants sur l'éventualité d'une nouvelle tentative de réforme, il leur est désormais demandé : « A votre avis, si un groupe de spécialistes de la langue proposait une réforme de l'orthographe (ce qui est actuellement le cas), qui pourrait décider de son adoption en Belgique ? »

La question est précisément centrée sur le cas de la Belgique. Elle laisse sous-entendre la possibilité qu'une réforme se réalise dans notre pays, sans nécessairement être accompagnée de la France et du reste de la Francophonie. L'intitulé même de la question invite ainsi à se détacher de l'hégémonie française en matière de décision linguistique.

Tableau 21 : sources d'autorité et de légitimité par niveau d'enseignement

	Prim.	Sec. Inf.	Sec. Sup.	Autre	TOTAL
Un ou plusieurs ministres belges	3	0	4	2	9
Le Parlement d'une Communauté	4	2	10	3	19
La Direction de la langue française	6	2	7	0	15
Le Conseil supérieur de la langue française	9	7	20	1	37
L'Académie française	5	9	15	1	30
La France	0	0	0	1	1
Les enseignants	6	10	15	0	31
Une grande consultation populaire	5	6	9	0	20
Autre	0	0	2	0	2

Il est important de préciser que les enseignants peuvent sélectionner autant de propositions qu'ils le désirent. Rares sont ceux à ne choisir qu'une seule réponse. Cela signifie donc qu'à leurs yeux, il n'y a pas une seule et unique source d'autorité et de légitimité relative à la question de l'orthographe.

Parmi les 66 témoins, seul l'un d'entre eux ne répond pas et un autre suggère une autre proposition : « un conseil international des pays francophones, unissant des linguistes, des citoyens et des acteurs politiques ». Cette suggestion fait écho à des propos tenus dans les conditions d'une bonne réforme et met en évidence la volonté d'une concertation à grande échelle.

Près de la moitié des témoins s'accordent sur trois réponses : « le Conseil supérieur de la langue française » (en tête avec une majorité de 56%), « les enseignants » eux-mêmes (46,9%) et « l'Académie française » (45,4%). Parmi elles, « le Conseil supérieur de la langue française » obtient la majorité dans le primaire et le secondaire supérieur tandis qu'une majorité des enseignants du secondaire inférieur choisissent « les enseignants ».

Le Conseil supérieur de la langue française est une instance dont le rôle est de conseiller les autorités politiques sur tous les aspects linguistiques, sociaux et politiques liés au français et à la francophonie. Son rôle est aussi de suivre attentivement l'évolution de la langue et de ses usages, de promouvoir le français et notamment de veiller à l'élaboration et la diffusion de rectifications orthographiques. À ce titre, il semble que le public enseignant ait conscience de son rôle et le légitimise en le sélectionnant en majorité.

Ensuite, autre réponse récurrente, près d'une moitié des enseignants estiment être une source d'autorité et de légitimité en matière de décision linguistique. S'ils n'ont peut-être pas le rôle et l'organisation nécessaire pour orchestrer des changements, cette réponse montre bien toute l'importance et la nécessité de l'obtention de leur adhésion dans tous projets de réforme. Elle vient également confirmer l'idée que les locuteurs se sentent pourvus d'une certaine autorité sur la langue. Sous oublier que près d'un tiers mentionne également l'organisation d'une « grande consultation populaire ».

Sans grande surprise, les enseignants sont encore nombreux à sélectionner l'Académie française comme source d'autorité et de légitimité. Il semble qu'à l'heure actuelle son pouvoir symbolique soit encore très prégnant, et ce, même jusqu'en Belgique. Son soutien reste donc précieux.

Autre élément digne d'attention, seul un témoin de l'enquête mentionne la France. Il semble donc que son hégémonie en matière linguistique ne soit plus aussi puissante qu'avant. On peut y voir un signe encourageant pour la Belgique pour oser prendre des décisions en matière linguistique sans elle.

Enfin, moins d'un tiers pointe une autorité politique : le Parlement d'une Communauté. Ce choix illustre bien l'organisation politique de la Belgique puisqu'effectivement une grande partie du pouvoir décisionnel en matière de langue provient des Communautés linguistiques.

Comparaison avec les résultats de 2012

Dans la publication complète des recherches du groupe RO dans la revue *Glottopol*, il n'est pas détaillé de façon claire les résultats obtenus à cette question. Cependant, l'article de Vicari (Dister & Moreau, 2012 : 149), sur lequel s'appuie le contenu du point 4.3. de ce travail⁹, étudie la question de l'autorité dans le débat sur les réformes orthographiques à travers un corpus de commentaires issus d'Internet. Quatre acteurs avaient alors été présentés : l'Académie française ; les autorités politiques ; les linguistes et spécialistes de la langue ; les usagers.

Parmi eux, l'Académie française semblait celle qui avait le plus de pouvoir symbolique et d'influence sur la question. On remarque qu'à l'heure actuelle en Belgique, elle conserve une forte domination, mais elle n'est plus la première voix vers qui les locuteurs se tournent. En effet, alors que Vicari exprimait la méfiance à l'égard des linguistes, il semble que les instances officielles et spécialistes en la matière aient désormais une meilleure reconnaissance et légitimité, comme l'atteste

⁹ pp. 20-25.

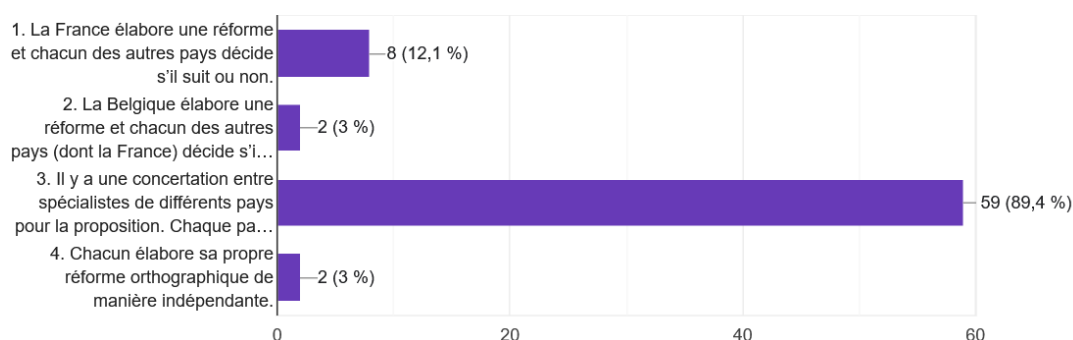
le soutien majoritaire octroyé dans l'enquête au Conseil supérieur de la langue française, devenu en 2020 : le Conseil de la Langue française, des Langues régionales endogènes et des Politiques linguistiques de Belgique, constitué de plus d'une vingtaine de linguistes et universitaires.

Enfin, une dernière constance maintenue en dix ans est la place que s'attribuent les locuteurs eux-mêmes. Près d'une moitié des témoins se désignent comme source d'autorité pour toute question relative à la langue. Vu l'importance qu'ils octroient à leur point de vue et ressenti sur la question, on perçoit encore plus le besoin de leur soutien et adhésion dans le contexte d'une nouvelle réforme.

Question 1.2.12. : faire route seul ou avancer en groupe

Face à l'idée de la concrétisation d'une réforme, les enseignants doivent désormais indiquer leur accord sur quatre cas de figure possibles : « Sachant qu'il existe différents États francophones, qu'est-ce qui vous paraîtrait le plus normal en cas de réforme de l'orthographe ? » L'enquête laisse la possibilité aux enseignants de sélectionner plusieurs réponses.

Graphique 1 : cas de figure envisagés par les enseignants



Une très grande majorité, équivalent à 89,4% des témoins, s'accorde pour qu'il y ait une concertation internationale en vue d'une réforme, mais que le choix final de l'appliquer reste propre à chaque pays (proposition 3). Cet avis est dominant à tous les niveaux de l'enseignement. De plus, il s'agit de l'unique réponse sélectionnée par 83,3% des témoins.

En comparaison, les autres réponses n'obtiennent guère un soutien similaire. Seuls huit affirment encore que l'élaboration d'une réforme orthographique doit venir de France, mais ils restent une minorité. Deux d'entre eux affirment que la Belgique peut faire route seule dès l'élaboration de la réforme et deux autres que chaque pays est libre de prendre ses propres décisions. Ces résultats montrent une fois de plus la volonté d'indépendance en matière linguistique venant des enseignants belges. Elle est de bon augure puisqu'elle présage qu'un nouveau changement peut avoir lieu même sans la participation de la France.

Question 1.3.5. : organiser l'application d'une réforme

« Si une autre réforme de l'orthographe avait lieu, comment pensez-vous qu'il faudrait en organiser l'application dans l'enseignement ? »

Tableau 22 : l'organisation d'une réforme privilégiée par les enseignants

	D'accord	Pas d'accord
Dans le primaire, on devrait enseigner seulement les nouvelles formes.	50	16
Dans toute la scolarité, on devrait considérer comme correctes aussi bien les formes actuelles que les formes nouvelles.	54	12
Pendant une période transitoire, on devrait enseigner les nouvelles formes et les actuelles ; puis, après 10 ans, seulement les nouvelles.	23	43

Ces modalités avaient déjà été mentionnées de façon spontanée par quelques enseignants dans la question relative aux conditions d'une bonne réforme. Il semble qu'il y ait un consensus d'une majorité plus ou moins régulière selon les items sur la façon d'envisager l'organisation d'une réforme dans l'enseignement : enseigner uniquement les nouvelles graphies dans le primaire, mais tolérer les deux graphies durant toute la scolarité. Seule la question du délai d'une tolérance graphique semble un peu plus diviser les témoins, mais il reste une majorité à s'opposer à une longue période de transition.

Concernant la première proposition, sur les 13 enseignants de primaire directement concernés par l'énoncé, ils sont 10 à adhérer à la proposition. Cela signifie qu'une grande majorité d'entre eux acceptent d'enseigner exclusivement les nouvelles graphies.

Ce constat est déconcertant si on le compare à l'intégration du contenu des graphies rectifiées dans l'enseignement. Deux hypothèses peuvent expliquer ce contraste actuel : soit, la dernière réforme ne convainc pas suffisamment les enseignants pour que ces derniers l'appliquent et la transmettent, soit, sa diffusion pose lourdement problème et explique sa difficile intégration dans les pratiques enseignantes actuelles. Néanmoins, d'après les positions des enseignants, on peut conserver cette façon de procéder, mais il faut alors travailler à son amélioration.

2.1.7. Les principales difficultés des élèves

Question 1.3.9. : les principales difficultés des élèves

Il s'agit des derniers résultats analysés dans cette section. Pour cette question, les enseignants sont invités à s'inspirer de la liste de difficultés précédemment donnée dans l'enquête. Les réponses étant ici ouvertes, il a fallu les catégoriser. Cette catégorisation est donc à prendre avec recul puisqu'il n'était pas toujours aisé de comprendre les réponses et de les classer de la façon la plus judicieuse

possible. Certaines réponses n'ont d'ailleurs pas été exploitées, car il a été jugé qu'elles ne répondaient pas de façon suffisamment précise à la question posée, par exemple : « De plus en plus d'enfants dyslexiques éprouvent d'énormes difficultés dans beaucoup de domaines. » S'il est clair que les difficultés des élèves sont multiples, elles ne sont pas précisées dans ce cas-ci.

Tableau 23 : difficultés rencontrées par les élèves

Catégories	Difficultés	Prim.	Sec. Inf.	Sec. Sup.	TOTAL
ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE					
Homophones	distinction participe/infinif	0	0	0	3
	<i>on/ont</i>	0	1	1	2
	<i>son/sont</i>	0	1	0	1
	<i>y et i</i>	0	1	0	1
	<i>à et a</i>	0	0	3	3
	<i>ses/ces/s'est/c'est</i>	0	0	2	2
	homophones et homonymes (sans précision)	1	2	7	10
Accords	accord sujet-verbe	0	5	4	9
	accord nom-adjectif	0	4	6	10
	accord du pp	2	8	17	27
	accord des groupes nominaux	1	0	3	4
	accord en conjugaison	1	0	0	1
	accord des verbes	0	1	8	9
	accords	1	4	3	8
Conjugaison	confusion pluriel en -s ou -ent	1	0	0	1
	verbes (sans précision)	1	0	2	3
	tous les temps	0	1	1	2
	terminaisons verbales	0	0	1	1
	confusion entre fut. simple/cond. présent	0	0	1	1
	passé simple	0	0	1	1
	son /g/ dans la conjugaison	0	1	0	1
	conjugaison (sans précision)	0	2	1	3
Autres	pluriel des noms	2	3	5	10
	féminin	0	1	1	2
ORTHOGRAPHE LEXICALE					
	accents	0	2	4	6
	formation des adverbes	0	1	2	3
	redoublement consonantique	1	3	1	5
	orthographe d'usage	0	4	4	8
Autres	cédilles	1	0	0	1
	lettres muettes	2	0	0	2
	plusieurs graphies d'un même phonème	1	0	0	1
	Les majuscules	0	1	3	4
	La ponctuation	0	0	3	3
Exceptions		0	1	0	1
« Toutes »		1	1	4	6

Au total, 21 difficultés types ont été relevées à partir des 66 réponses des témoins. Parmi elles, on retrouve deux items quelque peu hors catégories relatifs aux « exceptions » et à « toutes les difficultés ».

Un premier constat saute aux yeux : les accords du participe passé sont à nouveau les plus mentionnés. Si on ajoute à leur mention les six enseignants déclarant que leurs élèves rencontrent « toutes » les difficultés, un enseignant sur deux signale une difficulté sur ce point précis.

Autre élément important à mentionner, bon nombre d'enseignants de tous les niveaux affirment que tous les accords posent des difficultés chez les élèves : des verbes, des adjectifs, des noms... Il s'agit même vraisemblablement de la principale source d'erreurs.

Si on compare ces résultats avec les réponses données par les enseignants concernant leurs propres pratiques, on constate que les homophones et homonymes acquièrent ici beaucoup plus d'importance. À l'inverse et curieusement, les doubles consonnes sont très peu citées. Il sera intéressant de mettre en perspective ces résultats avec ceux des prochaines questions portant sur les projets de réforme actuels.

En outre, on observe que le pluriel est également cité à 10 reprises et l'orthographe d'usage à huit. Il semble qu'ils restent donc des points problématiques pour les élèves.

Enfin, certains enseignants, ne répondant pas de façon attendue à la question, ont fait part de commentaires plus généraux sur la maîtrise en orthographe des élèves. Tous font part des difficultés importantes que les jeunes rencontrent et déplorent un niveau d'orthographe particulièrement problématique à travers différents commentaires :

Ils n'ont aucune orthographe. À croire qu'ils n'ont strictement rien appris en primaire. (*Sec. Inf.*)

Tout : car méconnaissance de base comme avoir/être en 2G/ 3G (*Sec. Inf.*)

Tout. Ils ne maîtrisent même plus l'orthographe de base. Ils ne réfléchissent plus à une règle simplissime. On dirait qu'ils n'ont rien retenu de leurs études primaires. [...] (*Sec.Sup.*)

Peu importe qu'ils se situent pour ou contre une réforme de l'orthographe, tous ces enseignants expriment les difficultés bien trop nombreuses subies par leurs élèves dans leur maîtrise de l'orthographe.

Comparaison avec les résultats de 2012

Déjà dans les résultats de 2012 (Dister & Moreau, 2012 : 33), les accords du participe passé tenaient la vedette. Cependant, à l'époque, un enseignant sur trois les mentionnait. Ils sont donc plus nombreux encore à l'heure actuelle.

Pour le reste, il semble que les enseignants aient mis en évidence les mêmes sources de difficultés. Seul le redoublement consonantique est actuellement moins désigné par les enseignants.

De manière générale, les témoins de 2012 expriment aussi le fait que les élèves souffrent en majorité de trop nombreuses difficultés liées à l'orthographe. Beaucoup d'enseignants avaient d'ailleurs également répondu « toutes ».

2.2. Degré d'adhésion aux quatre nouvelles propositions de réforme

Ce dernier volet de l'enquête est nouveau et a été conçu spécialement dans le cadre de ce travail. Il a pour objectifs de sonder de façon précise le degré d'adhésion des enseignants aux quatre derniers projets de réforme réalisés et proposés par des groupes de recherche à l'heure actuelle.

Chacun des projets de réforme est accompagné des mêmes questions, présentées dans un ordre identique. Avant de partager le contenu de la réforme, les enseignants sont interrogés à travers des questions fermées présentant chaque fois une échelle de six pour la réponse. Les deux premières questions portent sur les difficultés occasionnées par le point de langue chez les enseignants eux-mêmes et puis chez les élèves. La troisième question sonde leur accueil d'une simplification.

Cette troisième question est directement suivie par la brochure informative présentant le projet de réforme. À la suite, toujours à travers des questions fermées présentant cette fois une échelle de quatre, les enseignants font part de leur opinion par rapport au projet de réforme : « Trouvez-vous que cette proposition de réforme répond aux qualités attendues d'une BONNE réforme ? » ; « Pensez-vous que cette réforme rende les règles d'accord plus logiques et cohérentes ? » ; « Pensez-vous que cette réforme rende leur apprentissage plus simple pour les élèves ? » ; « Seriez-vous prêt-e à l'enseigner ? »

Seules deux questions ouvertes leur sont données. La première leur demande de justifier leur réponse sur les qualités du projet de réforme présenté, tandis que la seconde, non obligatoire, leur laisse la possibilité de laisser un commentaire à la fin de la section.

Deux dernières questions apparaissent enfin sur la brochure : une de type fermé « La brochure a-t-elle influencé votre impression sur cette proposition de réforme ? » et une de type ouvert « Expliquez votre réponse ».

2.2.1. La simplification des accords du participe passé

Le premier d'entre eux porte sur les fameux accords du participe passé. 56% des témoins de l'enquête estiment qu'il s'agit d'une source de difficultés dans leurs pratiques personnelles et 83,3% affirment que les élèves en souffrent également. Ce résultat confirme les précédents obtenus.

Quand on se souvient des erreurs qui ont mené à sa règle actuelle, il semble opportun de proposer un changement. À ce titre, les enseignants étaient sondés sur la nécessité d'une simplification sur ce point de langue. 77% se sont positionnés pour.

Une brochure expliquant le projet de réforme et ses bienfaits accompagnés d'une perspective historique était ensuite soumise aux enseignants. L'objectif était de leur permettre d'ensuite prendre position de façon plus informée.

Sur l'ensemble des répondants, 78,8% d'entre eux estiment que ce projet répond aux conditions d'une bonne réforme. Ils sont d'ailleurs près de 90% à le trouver logique et simplificateur. Deux des conditions parmi les plus importantes aux yeux des témoins de l'enquête.

Au total, 80,3% d'entre eux sont prêts à l'enseigner. Ainsi, les accords du participe passé par leur manque de cohérence et les difficultés trop nombreuses qu'ils occasionnent peuvent faire l'objet d'une réforme selon un grand nombre d'enseignants belges. Ce résultat est très positif et vient confirmer les attentes. Si beaucoup d'enseignants attendaient une réforme sur le sujet, il semble que celle qui leur est proposée rencontre leur soutien.

De plus, on remarque qu'ils sont plus nombreux à adhérer à la proposition de réforme qu'ils ne l'étaient face à la nécessité de simplifier les accords du participe passé. Ainsi, le contenu de la proposition en a influencé plus d'un.

Parmi les enseignants ayant fait part de la justification de leur position, la simplification et le gain de cohérence sont les premiers arguments ressortis :

La règle est simplifiée, facile à comprendre et à appliquer. (*Prim.*)

Elle simplifie des incohérences de la langue tout en gardant du sens. (*Sec. Inf.*)

Elle est à la fois simple et cohérente et évite, effectivement, de se perdre dans une grammaire trop compliquée et jugée alors inaccessible. (*Sec. Sup.*)

Elle est simple et n'est pas trop ambitieuse dans le sens où elle respecte encore une partie des règles actuelles et n'implique donc pas qu'on doive TOUT réapprendre quand on a déjà passé des heures à apprendre ces règles. (*Sec. Sup.*)

Ils sont également plusieurs à apprécier qu'elle ne soit pas radicale, qu'elle soit proche des usages actuels et facile à mettre en place :

Une règle simple, qui puisse être appliquée facilement. (*Sec. Sup.*)

Enfin, quelques témoins relèvent l'impact du détour historique présent dans la brochure :

Détour historique très éclairant. (*Sec. Sup.*)

À l'inverse, une part d'entre eux restent inflexibles et opposés à une réforme. Parmi eux, les résistances les plus fortes sont animées par deux arguments. Ils ne voient pas de sens dans la proposition tandis que d'autres l'interprètent comme un pas de plus vers la loi du non-effort :

Je n'ai pas de proposition arrêtée; mais la brochure ne résout pas le problème, car ne propose pas de règle qui ait du sens. (*Sec. Inf.*)

On ne fait plus réfléchir les élèves, ils ne se relisent plus ! Je ne forme pas des jeunes pour qu'ils ne soient plus amenés à ne plus réfléchir dans la vie et à analyser ce qu'ils disent/écrivent/ont. (*Sec. Inf.*)

2.2.2. La suppression du redoublement consonantique

La deuxième proposition concrète de réforme portait sur le redoublement consonantique. Il s'agissait également d'un point maintes fois mentionné par les enseignants précédemment. Cependant, il apparaissait peu lors de la question 1.3.9 relative aux principales difficultés des élèves.

D'un point de vue personnel, ils sont seulement 44,3% à trouver ce point de langue difficile, mais ils sont 81,8% à reconnaître les problèmes que les élèves rencontrent à ce sujet. Si le dernier résultat est semblable à celui recueilli pour les participes passés, il chute lorsqu'il est question de sa simplification : 63,6% sont pour.

Au total, ils ne sont que 62% parmi l'ensemble des témoins à accueillir favorablement la réforme expliquée à travers la brochure. Cependant, il est important de souligner que ces 62% sont constants et stables, car il s'agit du même pourcentage relevé pour chacune des questions posées sur cette proposition de réforme (présente les qualités d'une bonne réforme, plus simple, plus cohérente et prête à être enseignée). Les enseignants favorables à ce projet manifestent donc une position sure, décidée et identique sur l'ensemble des aspects de cette réforme.

Si on s'intéresse aux justifications des enseignants, beaucoup y voient un gain de facilité et la suppression de nombreux doutes et hésitations qui bloquent les élèves et parfois même les enseignants dans leurs propres pratiques.

C'est parfois un point qui me pose personnellement problème. Pour certains mots que j'utilise rarement, j'ai parfois des doutes sur la double consonne et souvent, quand il y en a une, elle n'a pas spécialement d'utilité. (*Sec. Inf.*)

Si cela n'affecte pas la prononciation, effectivement ça peut être une bonne idée. (*Sec. Sup.*)

Elle évitera le malaise face au questionnement, qui, parfois, empêche certains de se lancer dans l'écriture. [...] (*Sec. Sup.*)

À l'opposé, les enseignants frileux et désapproubateurs à l'égard d'une réforme sur le redoublement consonantique se montrent principalement peu convaincus par les nouvelles exceptions que cela entraînerait¹⁰. D'autres puisent leurs résistances dans la confusion que pourrait apporter son

¹⁰ Un nombre réduit de doubles consonnes est conservé pour éviter un impact sur l'oral, par exemple : *ennui*.

application si elle a lieu dans un contexte de tolérance graphique. Enfin, plusieurs d'entre eux justifient leur position par leur attachement à la richesse et l'histoire de la langue :

Je trouve que les difficultés liées à cette règle sont de l'orthographe d'usage et donc en rencontrant beaucoup de mots, on apprend "facilement" comment les mots s'écrivent. De plus, je trouve qu'il y a encore beaucoup trop d'exceptions pour que cela devienne une règle intéressante et simple. (*Prim.*)

Simplification, mais toujours trop d'exceptions. (*Sec. Inf.*)

C'est nécessaire de changer ce point d'orthographe toutefois les cas dans lesquels on conserve tout de même la double consonne comme *surréalisme* ne va pas être simple à expliquer aux élèves qui ne voient souvent pas la présence d'un préfixe ou d'un suffixe. (*Sec. Sup.*)

Ça retire la richesse historique et étymologique de certains mots et leur beauté (*Sec. Inf.*)

2.2.3. La suppression des *x* finaux

Contrairement aux sujets des deux projets de réforme précédents, aucun témoin ne pointe les *x* finaux comme une source de difficultés ou un point à simplifier en priorité. Seuls une dizaine d'entre eux mentionne les difficultés provoquées par la formation du pluriel et de ce fait, touche à son contenu.

Ainsi, bien que la suppression de tous les *x* finaux prend tout son sens dans le cadre d'une rationalisation de la langue, cette réforme semble de prime abord avoir peu de chance d'obtenir l'adhésion des enseignants.

De plus, contrairement aux trois autres projets de réforme, cette dernière touche non seulement à l'orthographe lexicale, mais aussi à l'orthographe grammaticale du français en modifiant le pluriel et quelques formes verbales conjuguées. La multiplication des domaines dans lesquels elle opère des modifications peut être un frein chez certains enseignants qui n'en comprendront pas la cohérence générale.

Enfin, l'impact qu'elle aurait sur l'image des mots n'est pas non plus à négliger.

Au niveau des résultats, les enseignants sont minoritaires à l'identifier comme un problème dans leurs pratiques personnelles, 16,6% et dans celles de leurs élèves, 42,4%. Au total, ils n'étaient que 37,8% à trouver qu'il y ait une nécessité à les simplifier. On peut donc s'attendre à de faibles résultats positifs sur le projet de réforme proposé.

Néanmoins, après la lecture de la brochure, ils sont 57,5% à trouver qu'il s'agit d'une bonne réforme et même 63,6% à penser qu'elle simplifie les apprentissages des élèves. Cependant, seuls 48,4% d'entre eux sont prêts à l'enseigner dans sa globalité. Le pourcentage s'améliore quelque peu si la réforme se limite à la modification de la formation du pluriel et obtient même une petite majorité de 54,5%. Malheureusement, le public le plus concerné par l'apprentissage de ces points de langue est minoritairement en sa faveur. Il s'agit des enseignants du primaire : 9 sur 13 sont contre. Curieusement,

ce sont les enseignants du secondaire supérieur qui sont les plus favorables à l'application de cette réforme. On peut émettre l'hypothèse qu'ils ont été davantage sensibilisés durant leur formation ou bien, le fait que cette réforme ne bouleverse pas leurs pratiques les a peut-être encouragés davantage, contrairement aux enseignants du primaire.

Cependant, il ne faut pas oublier qu'à travers ces résultats, les enseignants sont en majorité favorables à une régularisation de la formation du pluriel centrée autour de l'ajout unique du *s*. S'il paraît peu recommandé de réformer l'ensemble des *x* finaux, à l'inverse, simplifier le pluriel est désormais possible avec le soutien d'une majorité des enseignants. En outre, si la proposition de réforme se limite au pluriel, il est probable que le degré d'adhésion qu'elle rencontre parmi les enseignants augmente.

Au niveau de la justification des témoins, la simplification, la logique et le gain de temps apportés par cette réforme sont mis en avant :

C'est plus facile à apprendre pour les nouveaux apprenants, car simplification (*Prim.*)

La règle est très simple, elle a énormément de sens et rend la vie plus facile. (*Sec. Inf.*)

Règle simple et logique, explication claire de l'origine et des raisons de cette réforme. J'ai plus de mal avec les verbes qu'avec les noms, mais je ne sais pas expliquer pourquoi. (*Sec. Sup.*)

Du côté des témoins opposés à cette réforme, différents arguments ressortent. Tout d'abord, l'impact sur l'image de la langue et ses origines. Beaucoup de locuteurs voient négativement l'effet de cette réforme. D'autres sont également réticents à cause des changements provoqués dans leurs habitudes de scripteurs. Il s'agit d'un argument déjà maintes fois relevé précédemment dans l'enquête. Enfin, certains ne voient pas de complexité particulière dans ce point de langue, ce qui rend inutile toute perspective de réforme sur le sujet à leurs yeux :

La réforme est trop différente de ce qui est connu actuellement. Ça me choque un peu. (*Prim.*)

Même si l'origine de cette règle est douteuse, celle-ci est appliquée dans la littérature depuis des siècles sans que jusqu'ici cela ne pose de problème. A vouloir trop simplifier, sa modification pourrait bien compliquer les choses en admettant deux orthographes pendant une période de transition jusqu'à l'oubli des origines de cette règle et donc de son éventuel sens ou non-sens, indépendamment de sa validité. (*Sec. Inf.*)

Bouleversement « esthétique » et de tout ce qu'on a appris. (*Sec. Sup.*)

Pour moi, cela « dénaturerait » trop la langue. (*Sec. Sup.*)

Simplification inutile. (*Sec. Inf.*)

Cette règle n'est pas la plus difficile de la langue française. (*Sec. Inf.*)

2.2.4. La suppression des lettres étymologiques grecques et similaires

Cette dernière proposition de réforme est sans doute celle qui simplifierait le plus l'écriture du français, mais c'est également celle qui en modifie le plus l'image et qui bouleverserait le plus les habitudes des scripteurs.

De plus, dans les résultats de 2012 et dans les précédentes réponses de cette enquête, on observe que ce n'est absolument pas un point faisant partie des priorités en matière de réforme aux yeux des enseignants. De prime abord, il est difficile de prédire qu'elle rencontrera leur adhésion.

Au niveau des difficultés qu'elles occasionnent actuellement dans les pratiques, seuls 33,3% des témoins affirment qu'elles sont compliquées à maîtriser et une majorité de 69,6% exprime qu'elles posent problème aux élèves. Ce dernier résultat fait apparaître que leur simplification pourrait donc être bénéfique pour les apprenants. Cependant, seuls 40,9% des témoins pensent qu'elles devraient être simplifiées.

Face à la proposition de réforme présentée dans la brochure, seuls 37,8% des enseignants se positionnent en sa faveur. Dans tous les niveaux de l'enseignement, ils sont une majorité à avoir voté contre. S'ils sont un peu plus nombreux à trouver qu'elle apporte une réelle simplification, 43,9%, leur nombre chute à nouveau lorsqu'il s'agit d'envisager de l'enseigner. Seulement 34,8% des témoins se disent prêts à la mettre en pratique. Il s'agit sans conteste de la proposition de réforme qui a le moins de chances de rencontrer du succès dans l'enseignement francophone belge actuel.

Au niveau des arguments qui ressortent dans les justifications des enseignants en faveur d'une réforme, on retrouve sa cohérence, son bienfondé et la simplification qu'elle entraîne pour les apprenants. Cependant, même les partisans de cette réforme formulent à plusieurs reprises leur gêne face à l'application d'un tel changement :

Elle est cohérente et a du sens pour faciliter l'apprentissage. (*Sec. Sup.*)

Elle est fondée sur de bons arguments (suppression d'erreurs historiques, d'absurdités), recherche d'une plus grande "équité sociale" (suppression de l'élitisme) ; une réserve cependant : c'est la réforme qui me semble avoir le moins de chance d'aboutir (levée de boucliers plus que probable !), même si ce serait la réforme la plus efficace au niveau de l'apprentissage scolaire (elle supprimerait une source énorme de fautes parmi les élèves.) (*Sec. Sup.*)

je suis pour la simplification des incohérences, mais je trouve certains changements perturbants. (*Sec. Sup.*)

Parmi les opposants, plusieurs ne mâchent pas leurs mots. On sent qu'il y a une dimension presque émotionnelle qui est suscitée par cette proposition de réforme. Les arguments liés à la beauté, à la richesse de la langue et de ses origines sont ici les plus prégnants. De plus, ils sont plusieurs à relever aussi comme inconvénient les exceptions ou particularités qui accompagnent cette proposition :

C'est nier l'origine. (*Prim.*)

L'horreur, notre cerveau, nos yeux n'acceptent pas cette image du mot. (*Sec. Inf.*)

S'il y a toujours des exceptions (et je les comprends), ça n'aidera pas les élèves. (*Sec. Inf.*)

Les mots perdent leur beauté. (*Sec. Inf.*)

Il y a énormément de cas de maintien et pouvoir expliquer à chaque fois quels sont les termes dans lesquels ces lettres sont des marqueurs étymologiques ou non cela va être long et fastidieux. (*Sec. Sup.*)

2.2.5. *L'impact des brochures informatives*

Pour rappel, pour chacun des projets de réforme, les enseignants doivent mentionner l'influence des brochures dans leur impression. Pour ce faire, deux questions leur sont chaque fois posées : une question fermée proposant une échelle de quatre degrés de réponse « La brochure a-t-elle influencé votre impression sur cette proposition de réforme ? » et une question ouverte « Expliquez votre réponse ».

Il est également important de préciser que pour la seconde question, une grande partie des témoins évitent de répondre et de donner une justification ou en formule une dont le contenu ne semble pas suffisamment approprié ou pertinent que pour être retenu.

Brochure sur la réforme des accords du participe passé

Un tiers des témoins, 33,3%, se dit influencé par la brochure pour le participe passé :

Voir qu'on y réfléchit est une bonne chose à savoir. J'enseigne justement les pp pronominaux et c'est une catastrophe. Avec une simplification, les élèves y verraient plus clair. (*Sec. Inf.*)

Cependant, ce nombre est à relativiser. En effet, parmi les témoins qui répondent négativement, si une partie est bien évidemment opposée à la perspective d'une réforme, plus d'un tiers en déjà sont partisans et se disent convaincus avant même la lecture de la brochure ou connaissent déjà la proposition :

Elle a permis de m'informer de ce qui serait décidé mais mon avis n'a pas changé (*Prim.*)

Je connaissais cette réforme (*Prim.*)

Je suis déjà convaincu depuis longtemps (*Sec. Sup.*)

Parmi les témoins déjà sensibilisés à la nécessité de réformer certains aspects de l'orthographe actuelle, plusieurs d'entre eux ont cité la pièce d'Arnaud Hoedt et de Jérôme Piron comme décisive dans leur prise de conscience :

Je suis déjà convaincue de la nécessité de simplifier cette règle sur les participes passés, en particulier depuis que j'ai vu la pièce de théâtre "La convivialité" :-> (*Sec. Sup.*)

Ainsi, on peut constater que leur travail a déjà eu un impact positif sur les mentalités des enseignants.

Brochure sur la réforme du redoublement consonantique

Concernant le redoublement consonantique, 42,2% des témoins affirment que leur position est influencée par la brochure :

Je ne savais pas forcément qu'il y avait un manque de cohérence et d'utilité de la plupart des doubles consonnes. Dans mes réponses, j'ai souvent coché "plutôt oui" et pas "oui" car, comme toute nouvelle information / tout nouveau changement, il me faut le temps de digérer et d'accepter. (*Sec. Sup.*)

Cependant, contrairement à la réforme des accords du participe passé, les témoins qui affirment ne pas avoir été influencés par la réforme sont en très grande majorité simplement opposés et peu convaincus par la proposition relative à la suppression du redoublement consonantique. On peut en déduire que non seulement les résistances à son égard sont plus ancrées, mais aussi qu'il s'agit d'un point sur lesquels les enseignants ont été moins sensibilisés auparavant.

Peu de témoins ayant répondu négativement à l'influence de la brochure argumentent leur réponse. Cependant, l'argument qui ressort le plus est le sentiment qu'il ne s'agit pas d'un point faisant partie de ceux à réformer en priorité. D'autres y sont déjà favorables et n'ont donc pas modifié leur opinion :

C'est déjà une difficulté que j'ai moi même donc mon avis était fait (*Prim.*)

La priorité n'est pas là. (*Sec. Sup.*)

Pourquoi simplifier qqch qui ne le nécessite pas (*Sec. Inf.*)

Influence de la brochure sur la suppression des x finaux :

30,3% des témoins affirment que la brochure a influencé leur position. Il s'agit de plus d'un quart des enseignants ayant répondu à l'enquête. Ce résultat est déjà satisfaisant :

Elle justifie bien la réforme. (*Sec. Inf.*)

J'apprécie le point "Pourquoi cette proposition de réforme?" (*Sec. Sup.*)

Cependant, la réforme modifiant beaucoup de points du système : orthographe lexicale, formation du pluriel, conjugaison... les résistances sont nombreuses et fortes. Les explications apportées dans la brochure s'avèrent insuffisantes face à l'attachement de certains témoins à l'orthographe, face aux changements dans leurs pratiques personnelles et face au sentiment de « nivèlement par le bas ». De plus, certains ne perçoivent pas l'intérêt de réaliser cette réforme, ce qui nous l'avons explicité précédemment est un aspect incontournable à prendre en considération lors de la réalisation d'une réforme. Il s'agit en tout cas des arguments les plus récurrents :

OK, c'est plus simple mais c'est choquant. (*Sec. Sup.*)

Ce point de réforme me perturbe par rapport à la conjugaison.

Même si la brochure explique la logique de la proposition de réforme, ce point ne me semble pas poser problème auprès des élèves. Par ailleurs, je trouve la proposition des -s partout particulièrement moche et je pense qu'elle perturberait plus qu'elle n'aiderait les élèves (*Sec. Sup.*)

Simplification inutile. (*Sec. Inf.*)

Influence de la brochure sur des lettres étymologiques grecques et similaires :

Sans surprise, c'est pour le cas de la simplification des lettres étymologiques que la brochure a le moins d'influence. Néanmoins, plus d'un quart, 28,8%, reconnaissent qu'elle a eu un impact sur leur impression de la proposition :

Elle m'a fait prendre conscience du problème que cela pourrait poser aux dyslexiques et de la quantité d'exceptions qui existeraient encore. (*Sec. Sup.*)

Quelques-uns mentionnent également à titre d'exemple en faveur de l'application de cette réforme, l'orthographe espagnole et italienne actuelle :

En expliquant la raison historique et le non-sens de certaines règles, ça crédibilise la réforme. Et, comme je connais plutôt bien l'espagnol et un peu l'italien, la proposition de réforme pour le français ne me choque pas et me semble logique. (*Sec. Sup.*)

Au niveau des témoins affirmant que la brochure ne les a pas influencés, on retrouve une fois de plus les mêmes arguments.

On cherche vraiment à ne plus faire aucun effort. (*Sec. Sup.*)

Ça me parle moins sans doute parce que les mots sont bien ancrés dans mon cerveau et qu'il est difficile pour moi de les écrire autrement c'est-à-dire dans la forme proposée mais je ne suis pas contre le changement. (*Sec. Sup.*)

L'amour de l'origine du mot, impossible de le mettre de côté (*Sec. Inf.*)

Règle très simple, pas besoin d'une brochure (*Sec. Inf.*)

Pour terminer, un dernier constat semble important à mentionner. Au fur et à mesure de l'approche de la fin de l'enquête, on ressent sa longueur à travers l'investissement des témoins dans les questions ouvertes. Si dans les premières parties, ils sont nombreux à expliquer et développer leur avis, cette attitude se perd progressivement. Il faut sans doute en tenir compte en particulier dans les interprétations de cette dernière partie. Il est difficile d'avoir un retour précis de l'impact des brochures puisqu'une partie des témoins avaient probablement atteint les limites de sa concentration et de son implication. À titre d'exemple, pour la brochure du participe passé, ils étaient neuf à ne pas se justifier, ils sont treize pour celle sur la suppression des lettres étymologiques à ne pas répondre et sept à faire renvoyer à leurs réponses précédentes : « idem ».

Conclusion

À travers la rédaction de ce mémoire, l'objectif était double. Non seulement, il s'agissait de prendre connaissance de l'intégration actuelle des rectifications de 1990 dans l'enseignement francophone belge, mais aussi de se confronter aux réactions des enseignants vis-à-vis de la perspective d'une nouvelle réforme orthographique qui simplifierait et rationaliserait davantage l'orthographe française à travers quatre projets concrets. Pour y parvenir, cela nécessitait également d'identifier les représentations et discours encore fort prégnants sur l'orthographe afin d'être en mesure d'identifier les qualités attendues d'une réforme, mais aussi les freins qui altèreraient ses chances de réussite.

Par nos recherches et l'enquête réalisée, nous avons formulé différents constats qui répondent à la problématique de départ.

En 2022, l'intégration des rectifications de 1990 n'a toujours pas totalement abouti, et ce, plus de quatorze ans après la circulaire de 2008 exigeant que les enseignants la transmettent prioritairement. Si d'après les résultats d'enquête, elle est meilleure qu'en 2012, ce constat reste déconcertant. Différentes explications sont formulées : une diffusion insuffisante de leur contenu, une application en partie inconsciente (les enseignants sont plus nombreux à l'appliquer quand on les questionne de façon précise sur l'application de son contenu) et enfin, une résistance forte aux modifications des habitudes graphiques de la part des locuteurs et plus spécifiquement des enseignants.

Sur la question de sa diffusion comme de celle de toute réforme, la transition entre deux graphies fait débat parmi les enseignants. Ils sont une partie à exiger que l'ancienne graphie soit toujours tolérée tandis qu'à l'heure actuelle d'autres sont contre la digraphie et la tolérance graphique. Certains y voient une source de confusion possible dans leurs pratiques et celles de leurs élèves. Cependant, une majorité s'accorde pour que les nouvelles graphies soient enseignées de façon prioritaire, voire exclusive. C'est une modalité qui peut être gardée à l'esprit et reproduite à l'avenir.

Les résultats sont plus réjouissants du côté de la perspective d'une réforme. On observe qu'une majorité des enseignants francophones belges sont favorables à l'évolution de l'orthographe, même si le terme « réforme » réveille encore chez certains des craintes liées à des modifications trop radicales de la langue. Cela dit, leur degré d'adhésion dépend fortement de l'objet précis de cette réforme. Parmi les quatre projets de réforme soumis aux enseignants dans l'enquête, celle simplifiant les accords des participes passés arrive en tête avec l'approbation de 80% des témoins. La suppression du redoublement consonantique obtient le soutien de 62% des enseignants. Quant aux deux dernières propositions de réforme, la majorité des enseignants s'y opposent. Ni la suppression des x ni celle des

lettres étymologiques ne plaisent aux enseignants. Cependant, la généralisation de la formation du pluriel par l'ajout d'un s rencontre l'adhésion d'une majorité de témoins. Présentée séparément du reste du projet de réforme, elle obtiendrait très probablement un soutien plus élevé.

Différentes raisons expliquent le soutien et les résistances auxquelles sont confrontés ces projets de réforme. Tout d'abord, nous constatons encore un attachement presque démesuré de la part des enseignants à la beauté, la richesse et l'histoire de la langue. Il s'agit d'un argument qui ressort particulièrement chez les opposants aux réformes sur la suppression des x finaux et des lettres étymologiques. Son impact est incontestable et doit être pris en compte. Cependant, il est parfois ancré sur des stéréotypes erronés à propos de l'orthographe et peut être remis en question par de plus amples informations sur l'évolution de certaines graphies comme c'est le cas dans l'enquête.

Autre source importante de résistance, l'argument employé le plus virulemment par les enseignants est sans aucun doute celui du nivèlement par le bas provoqué par une réforme de l'orthographe. Les partisans de la complexité et de la rigueur de l'orthographe sont nombreux et il est inconcevable pour une partie d'entre eux d'envisager une simplification. Pour y pallier, la démarche qui semble à privilégier dépasse l'orthographe elle-même. Il s'agit davantage de remettre en contexte sa discipline au sein de l'enseignement actuel. Non seulement l'enseignement a beaucoup changé ses dernières années, mais son public également. Cette prise de conscience fait probablement défaut chez une partie de ces enseignants. Cependant, une plus grande information sur la langue et l'orthographe ne suffit pas. Il semble aussi important de réfléchir à un nouvel enseignement des apprentissages linguistiques plus adapté aux réalités de l'école d'aujourd'hui.

En outre, on constate à travers les commentaires des enseignants qu'ils rencontrent beaucoup de difficultés à modifier leurs habitudes graphiques en cas de réforme. Il est extrêmement compliqué pour eux d'enseigner des graphies qu'ils n'utilisent pas encore couramment, tout en étant dans l'obligation d'en accepter d'autres dans les productions de leurs élèves. Cette situation inconfortable combinée aux réticences liées aux changements provoque de nombreuses résistances aussi bien dans l'intégration des graphies de 1990 que dans la perspective d'une nouvelle évolution. La solution réside dans l'accompagnement mis en place dans le cadre d'une réforme. Il s'agit d'une dimension incontournable de son succès qui s'est manifestée encore insuffisante par le passé. Les formations enseignantes devraient former à l'emploi des nouvelles graphies et probablement même les exiger pour que les futurs enseignants puissent les intégrer dans leurs pratiques. Sans oublier que des formations supplémentaires doivent être organisées et des guides informatifs diffusés en masse pour aider les enseignants déjà diplômés.

À l'inverse, le succès de certaines propositions repose sur les qualités attendues par les enseignants. Ils sont une majorité à vouloir une vraie simplification des règles actuelles. Une proposition de réforme qui allie logique, facilité et accessibilité avec une réduction quasi complète du nombre d'exceptions. À ces qualités, s'ajoute une condition qui est également ressortie dans l'enquête comme étant un frein chez certains : toute réforme doit répondre à un besoin des locuteurs. Ainsi, dans sa présentation, un projet de réforme doit mettre en évidence les bénéfices de son application et les difficultés qu'il résout.

Dernier sujet de grande importance, jusqu'à présent, la source d'autorité et de légitimité en matière de décisions linguistiques divise. À travers l'enquête réalisée dans ce travail, de nouveaux consensus commencent à se dessiner. L'autorité et la légitimité des scientifiques acquièrent plus de reconnaissance en tout cas parmi le public enseignant. En revanche, l'hégémonie de la France semble nettement moins prégnante. La Belgique pourrait donc désormais faire cavalier seul selon les témoins de l'enquête. Si le pouvoir politique semble moins important, il reste un élément incontournable par rapport aux modalités d'application d'une réforme. Néanmoins, l'importance que s'attribuent les locuteurs eux-mêmes semble être la dimension dont il faut le plus tenir compte. Dans l'enquête, les enseignants sont près d'une moitié à estimer être une source d'autorité et de légitimité en matière linguistique. Pour convaincre l'ensemble des locuteurs de suivre un mouvement de réforme, montrer l'adhésion de leur majorité à une proposition, comme le tente modestement cette enquête, pourrait à grande échelle augmenter les chances de succès d'un projet de réforme à l'avenir.

Pour finir, nous concluons que la dimension de la diffusion d'information reste centrale. Dans l'enquête, la présence de brochures explicatives sur les projets de réforme a un impact sur plus d'un quart des témoins. En ce sens, l'avenir de l'évolution de l'orthographe réside dans la transmission continue d'informations avérées sur la langue, que ce soit à travers les formations, les directions ou encore les médias pour toucher l'ensemble des locuteurs. À ce titre, le travail important de Jérôme Hoedt et Arnaud Piron porte ses fruits, notamment dans le succès du projet de réforme lié à la simplification des accords du participe passé, et montre la voie à suivre. Depuis quelques années maintenant, ils enchainent la diffusion d'un spectacle, des chroniques radios et même une tribune dans le quotidien de presse *La libération* en faveur d'une évolution de l'orthographe et leurs efforts commencent à payer : une réforme de l'orthographe sur les accords des participes passés est aujourd'hui plus qu'envisageable.

Bibliographie

Ouvrages

CATACH, N. (1980). L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés. Paris : Éditions Fernand Nathan.

CATACH, N. (1971), Orthographe et lexicographie. Paris : Nathan.

DIDOT, F. (1868). Observations sur l'orthographe ou ortographe française, suivies d'une histoire de la réforme orthographique depuis le XV^e siècle jusqu'à nos jours, Paris : Editions Didot.

DISTER, A., CLAUDE, G., GEORGES, L., LENOBLE-PINSON, M., Marie-Louise, M., Christine, P., Dan, V. R., & Marc, W. (2009). Penser l'orthographe de demain. Paris : CILF.

DUPRIEZ, D. (2018). La nouvelle orthographe en pratique (3^e édition), Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.

GRUAZ, C., Dictionnaire de l'orthographe rationalisée du français, Limoges : Lambert Lucas, 2018.

KELLER, M., La réforme de l'orthographe : un siècle de débats et de querelles, Paris : Conseil international de la langue française, 1999.

MANESSE, D., COGIS, D., DORGANS, M. (2007). Orthographe : à qui la faute ? Montrouge : Édition ESF.

MASSON, M. (1991). L'orthographe : guide pratique de la réforme. Paris : Seuil, p. 18.

WILMET, M. (2009). « L'accord du participe passé. Projet de réforme » dans DISTER Anne et al., Penser l'orthographe de demain, Paris, CILF, p. 8-34.

Articles de périodique

ARRIVÉ, M. (1994). Un débat sans mémoire : La querelle de l'orthographe en France (1893-1991). *Langages*, 28(114), 69-83. Consulté le 11 juillet 2022, à l'adresse <https://doi.org/10.3406/lgge.1994.1678>

BRANCA-ROSOFF, S. (2021). Déconstruire le français commun ? *Cités*, 86(2) : 41-55.

BRISSAUD, C. (2011). Didactique de l'orthographe : Avancées ou piétinements ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 149-150 : 207-226. Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/pratiques/1740>

- CATACH, N. (2011). La réforme de l'orthographe. Que sais-je?, 10 : 72-94.
- COGIS, D. (2010). Chervel André. L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ? Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 170 : 125-126.
- DAVID, J. (2014). Les écarts orthographiques à l'entrée à l'université. Le français aujourd'hui, 185(2) : 95-106.
- DISTER, A. (2011). Quand les nouvelles technologies se mettent au service de la nouvelle orthographe. Langues et cité. Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques.
- DISTER, A., & Moreau M.-L. (2012). Une réforme de l'orthographe ? Quels positionnements ? Glottopol, 19.
- DISTER, A., & MOREAU, M. (2012). Pour ou contre une réforme de l'orthographe française ? Comme un parfum d'imaginaire. Glottopol, 19.
- DISTER, A., & MOREAU, M.-L. (2012). Descriptif d'une enquête internationale consacrée à la réforme de l'orthographe française. Glottopol, 19.
- DISTER, A., & MOREAU, M.-L. (2012). L'orthographe du français. Ce qu'en pensent les formateurs et futurs formateurs. SHS Web of Conferences, 1, 2083-2100. Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100192>
- DISTER, A., & MOREAU, M.-L. (2012). Orthographe : Ce qui est jugé difficile. L'avis d'enseignants et de futurs enseignants. Glottopol, 19.
- DISTER, A., & MOREAU, M.-L. (2012). Quelles réformes de l'orthographe ? Réactions d'enseignants à différentes hypothèses de réformes orthographiques. Glottopol, 19.
- DISTER, A., & MOREAU, M.-L. (2012). Une bonne réforme est possible, à condition de.... Les maîtres s'expriment sur ce que serait une « bonne » réforme de l'orthographe française. Glottopol, 19.
- DISTER, A., & MOREAU, M.-L. (2012). "Simplifier l'orthographe, oui, mais..." Attentes, réserves et ambivalences dans les discours d'enseignant(e)s sur ce que serait une « bonne » réforme de l'orthographe française, Glottopol, 19.
- DISTER, A., & NAETS, H. (2020). Les Rectifications de l'orthographe en Belgique francophone : De la politique linguistique aux pratiques des écoliers et de la presse. Cahiers de praxématique, 74, Article 74. Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.4000/praxematique.6569>

GRUAZ, C. (2017). Réformer pour remédier à la crise de l'orthographe. *La Revue Nouvelle*, 4(4) : 18-21.

LAZAR, J., & MUDROCHOVÁ, R. (2020). Les rectifications orthographiques de 1990 et leur application dans l'espace francophone, 30 ans plus tard. *Cahiers de praxématique*, 74, Article 74. Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/praxematique/6658>

NEVEU, F. (2021). La langue, la loi, l'ordre. *Cites*, 86(2) : 13-29.

PETITJEAN, L. & TOURNIER, M. (1991). Repères pour une histoire des réformes orthographiques, *Mots. Les langages du politique*, 28 : 108-112.

PIRES, M. (2019). Claude GRUAZ (dir.), *Dictionnaire de l'orthographe rationalisée du français*, Limoges : Lambert-Lucas, 2018, 528 p. *Langage et société*, 167(2) : 213-216.

PIRES, M. (2020). Clara Mortamet (dir.) *L'orthographe : Pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations* Mont-Saint-Aignan, Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2019. *Langage et société*, 170(2) : 241-244.

SPRENGER-CHAROLLES, L. (2021). Coût de l'opacité de l'orthographe sur l'apprentissage de la lecture. *Cites*, 86(2) : 57-70.

Troger, V., & Ruano-Borbalan, J.-C. (2021). Chapitre II. La construction des savoirs scolaires. *Que sais-je ?*, 6 : 26-42.

VIRIOT-GOELDEL, C., & BRISSAUD, C. (2019). Enseigner et apprendre l'orthographe aujourd'hui. Repères. *Recherches en didactique du français langue maternelle*, 60 : 15-22.

Articles de presse en ligne

AFP & Belga (2016, février 4). Nouvelle orthographe : La France s'émeut, les profs de français en Belgique « invités » à lui donner priorité. *La Libre.be*. Consulté le 11 mars 2022, à l'adresse <https://www.lalibre.be/international/2016/02/04/nouvelle-orthographe-la-france-semeut-les-profs-de-francais-en-belgique-invites-a-lui-donner-priorite-K2RGTW2JYNCYTG5XOBS6O2TOGI/>

AFP, (2018, septembre 8). Accord du participe passé : La Belgique ne reformera pas seule. *La Libre.be*. Consulté le 11 juillet 2022, à l'adresse <https://www.lalibre.be/belgique/2018/09/08/accord-du-participe-passe-la-belgique-ne-reformera-pas-seule-6OYRH76475ANTH3JCNP4RZJ2TA/>

BÉNARD, L. (2016, février 8). Réforme de l'orthographe : On ne négocie pas avec la République. Le Comptoir. Consulté le 11 mars 2022, à l'adresse <https://comptoir.org/2016/02/08/reforme-de-lorthographe-on-ne-negocie-pas-avec-la-republique-2/>

DEWAELE, B. (2014, novembre 23). Le participe passé sacrifié ? lavoixdunord.fr. Consulté le 13 septembre 2022, à l'adresse <http://www.reformeduparticipepasse.com/pages/la-presse-en-parle/laccord-du-participe-passe-sacrifie.html>

DIEVORT, C. V. (s. d.). La France passe à la nouvelle orthographe ? (INFOGRAPHIE). La Libre.be. Consulté le 9 mars 2022, à l'adresse <https://www.lalibre.be/international/2016/02/04/la-france-passe-a-la-nouvelle-orthographe-infographie-FOPNYTPV4JDFJH3TPRBJQ3BT4E/>

DION-VIENS, D. (2019, novembre 1). Une réforme pour simplifier les participes passés | JDQ. Le journal du Québec. Consulté à l'adresse <https://www.journaldequebec.com/2019/11/01/une-reforme-pour-simplifier-les-participes-passes>

G.Ga. (2015, septembre 23). « Une dictée par jour », la solution pour sauver l'école? La Libre.be. Consulté le 11 mars 2022, à l'adresse <https://www.lalibre.be/international/2015/09/23/une-dictee-par-jour-la-solution-pour-sauver-lecole-5ZUQ7YJOZVFJFOKXAKRYCSJQIM/>

GILBERT, M. (2018, septembre 9). Les consonnes doubles : Une des plus grandes difficultés du français. www.rtl.fr. Consulté le 13 septembre 2022, à l'adresse <https://www.rtl.fr/culture/arts-spectacles/les-consonnes-doubles-une-des-plus-grandes-difficultes-du-francais-7794719230>

HICK, C. (2018, septembre 8). Accord du participe passé : La demande de changement de règle vient aussi de l'étranger. RTBF. Consulté le 11 mars 2022, à l'adresse <https://www.rtb.be/article/accord-du-participe-passe-la-demande-de-changement-de-regle-vient-aussi-de-l-etranger-10013967>

JAFFRÉ, J.-P. (2009). L'orthographe du français. Une histoire, des problèmes. *Langages et Pratiques*, 43 : 10-18.

JAFFRÉ, J.-P. (2010). De la variation en orthographe. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 159(3) : 309-323.

MATHOUX, H. (2018, septembre 5). Accord du participe passé : La vraie fracture qui déchire la France. marianne. Consulté le 13 septembre 2022 à l'adresse, <https://www.marianne.net/societe/accord-du-participe-passe-la-vraie-fracture-qui-dechire-la-france>

NADEAU, J.-B. (2020, septembre 22). Il est temps de réformer le participe passé ! | L'actualité. *lactualite.com*. Consulté le 13 septembre 2022, à l'adresse <https://lactualite.com/societe/il-est-temps-de-reformer-le-participe-passe/>

NALLATAMBY, P. (2021, octobre 15). La langue française en mutation (1) : Ça frétille en francophonie. *Le Mauricien*. Consulté le 11 mars 2022, à l'adresse <https://www.lemauricien.com/le-mauricien/la-langue-francaise-en-mutation-1-ca-fretille-en-francophonie/451893/>

PEROTTE, D. (2018, septembre 4). Ça se passe en Europe : La Belgique veut simplifier le français. *Les Echos*. Consulté le 11 juillet 2022, à l'adresse <https://www.lesechos.fr/monde/europe/ca-se-passe-en-europe-la-belgique-veut-simplifier-le-francais-137964>

PIQUEMAL, M. (2018, septembre 3). Les Belges sont décidés à simplifier l'orthographe du français. *Libération*. Consulté le 11 juillet 2022, à l'adresse https://www.liberation.fr/france/2018/09/03/les-belges-sont-decides-a-simplifier-l-orthographe-du-francais_1676207/

PIRON, J., & HOEDT, A. (2018, septembre 2). «Les crêpes que j'ai mangé» : Un nouvel accord pour le participe passé. *Libération*. Consulté le 11 mars 2022, à l'adresse https://www.liberation.fr/debats/2018/09/02/les-crepes-que-j-ai-mange-un-nouvel-accord-pour-le-participe-passe_1676135/

RANDRIANARIMANANA, P. (2018, septembre 3). Belgique : Vers une réforme de l'accord du participe passé ? *TV5MONDE*. Consulté le 11 mars 2022, à l'adresse <https://information.tv5monde.com/info/belgique-vers-une-reforme-de-l-accord-du-participe-passe-258109>

SOLYM, C. (2009, mars 11). L'enseignement de la nouvelle orthographe pose problème en Belgique. *ActuaLitté.com*. Consulté le 11 juillet 2022, à l'adresse <https://actualitte.com/article/89267/numerique/l-enseignement-de-la-nouvelle-orthographe-pose-probleme-en-belgique>

WAUTELET, B. (2014, novembre 24). Dépassé, le participe ? Consulté le 11 juillet 2022, à l'adresse <http://www.reformeduparticipepasse.com/pages/la-presse-en-parle/depasse-le-participe.html>

Ressources Internet

7 règles pour nous simplifier l'orthographe. (2011). *Enseignement.be*. Consulté le 16 février 2022, à l'adresse http://www.enseignement.be//index.php?page=23827&do_id=4467

Alphabétisation | Belgium.be. (s. d.). Consulté le 1 septembre 2022, à l'adresse https://www.belgium.be/fr/formation/formation_permanente/alphabetisation

CILF, (2012). *Langue française : les informations et les conseils d'ORTHONET pour l'orthographe, grammaire et vocabulaire*. orthonet.sdv.fr. Consulté le 16 février 2022, à l'adresse <http://orthonet.sdv.fr/pages/historique.html>

CONSEIL INTERNATIONAL DE LA LANGUE FRANÇAISE. (s. d.). « Propositions CILF congrès FIPF Liege 2016 ». Consulté le 14 juillet, à l'adresse <https://www.calameo.com/read/000903947483570fbe463>

CONSEIL INTERNATIONAL DE LA LANGUE FRANÇAISE. Site web consulté le 16 février 2022, à l'adresse <http://www.cilf.fr/collection-Linguistique-16-1-1-0-1.html>

DÉSILETS, M. (2019, novembre 11). Le participe passé : Hier, aujourd'hui et demain. Correspondance. Consulté à l'adresse <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/le-participe-passe-hier-aujourd'hui-et-demain/>

GOFFINET, S.-A. (s. d.). Présentation de la nouvelle orthographe. Lire-et-ecrire.be. Consulté le 11 mars 2022, à l'adresse <https://lire-et-ecrire.be/Reformer-l-orthographe>

Le Conseil de la langue française, des langues régionales endogènes et des politiques linguistiques. (20220223). *languefrancaise.cfwb.be*. Consulté le 1^{er} décembre 2022, à l'adresse <http://www.languefrancaise.cfwb.be/index.php?id=1268>

LE ROUX, N., (2022, avril 10). Le guide complet du participe passé : Accord et conjugaison. La langue française. Consulté le 13 septembre 2022, à l'adresse <https://www.lalanguefrancaise.com/articles/le-guide-complet-du-participe-passe>

Les Nouveaux Accords du Participe Passé. (s. d.). Consulté le 27 juin 2022, à l'adresse <http://www.participepasse.info/>

MBRUN, (2012). Enseigner l'orthographe : Un guide pour l'action, pas la déploration.... Consulté le 16 février 2022, à l'adresse http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/2012/Ortho_cogis_brissaud.aspx

MULLER, R. (2016). La nouvelle orthographe, parlons-en ! *orthographe-recommandee.info*. Consulté le 15 février 2022, à l'adresse <http://www.orthographe-recommandee.info/>

MULLER, R. et DUBEAU, L. (2008, novembre). En bref... La nouvelle orthographe du français dans l'enseignement. orthographe-recommandee.info. Consulté le 15 février 2022, à l'adresse http://www.orthographe-recommandee.info/enseignement/qr_belgique.pdf

PELLAT, J.-C. (2020, août 5). Peut-on donner des règles pour bien écrire les consonnes doubles ? Grevisse.fr. Consulté le 13 septembre 2022, à l'adresse <https://www.grevisse.fr/le-blog-chroniques-grevisse/vos-questions/peut-donner-des-regles-pour-bien-ecrire-les-consonnes>

PERRAUD, A., (2014, décembre 14). Contre la tyrannie de la grammaire scolaire. Consulté à l'adresse <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/tire-ta-langue/contre-la-tyrannie-de-la-grammaire-scolaire-4725142>

Rectifications orthographiques dans l'enseignement belge. Languefrancaise.cfwb.be. Consulté le 27 juin 2022, à l'adresse <http://www.languefrancaise.cfwb.be/index.php?id=3608>

Réseau pour la nouvelle orthographe. (2014). renouvo.org. Consulté le 15 février 2022, à l'adresse <http://www.renouvo.org/introduction.php>

ROMAINVILLE, A. & JANSSENS, F. (2022, septembre 13). L'orthographe m'a tuer. Observatoire Belge des Inégalités. Consulté le 14 mars 2022, à l'adresse <https://inegalites.be/L-orthographe-m-a-tuer>

UFAPEC, (2018). L'orthographe, trop prétentieuse ? Consulté le 11 mars 2022, à l'adresse <https://www.ufapec.be/nos-analyses/1318-orthographe.html>

WILMET, M. (s. d.). Réforme du participe passé. Consulté le 27 juin 2022, à l'adresse <http://www.reformeduparticipepasse.com/>

Documents officiels

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE, (1998, août 20). Circulaire 653. Recommandations relatives à l'application de la nouvelle orthographe. Bruxelles. Consulté à l'adresse http://www.orthographe-recommandee.info/enseignement/circulaire_belgique.pdf

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE, (2008, septembre 25). Circulaire 2475. Recommandations relatives à l'application de la nouvelle orthographe et à son enseignement. Bruxelles. Consulté à l'adresse http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=2675

JOURNAL OFFICIEL DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE, (1990, décembre 6). Les Rectifications de l'orthographe. Paris. Consulté à l'adresse http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf

STATBEL, (2022). Chiffres clés 2022. Consulté le 5 décembre 2022, à l'adresse <https://statbel.fgov.be/fr/nouvelles/chiffres-cles-2022>

Cours

CAMPOLINI, L. (2017). Didactique du FLM : écrire et faire écrire au 2^e degré de l'enseignement secondaire. Écriture et didactique [notes de cours]. Louvain-La-Neuve.

SIMON, A.-C. (2019). Linguistique : la variation en français contemporain [syllabus de cours], Louvain-La-Neuve : DUC.

