

À QUOI ET À QUI SERVENT LES RECTIFICATIONS ORTHOGRAPHIQUES DE 1990 ?

André Chervel
Service d'histoire de l'éducation¹

Les *Rectifications de l'orthographe* de 1990 sont suffisamment connues de ceux qui s'intéressent à la langue française pour qu'elles n'aient pas besoin d'être présentées dans un périodique consacré à la didactique du français. D'autant que la prise de position en leur faveur affichée il y a quelques années par la ministre de l'Éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem, les a plus ou moins mises au programme. Quoi qu'on pense de ces « rectifications », on ne peut douter qu'elles ne constituent dans l'histoire de l'orthographe française un évènement tout à fait original. Un groupe de spécialistes propose en 1990 à l'Académie française et au gouvernement de Michel Rocard un certain nombre de modifications de notre orthographe : et trente ans plus tard, après une longue période d'incertitude, et la double approbation qui a été sollicitée et obtenue en dépit de certaines réticences,

1. Le service d'histoire de l'éducation (SHE) a été rattaché à l'Institut national de recherches pédagogiques (INRP) de 1977 à 2011. L'équipe « Histoire de l'éducation » du LARHRA, établie en 2012, en est son héritière, comme on peut le lire sur le site suivant : <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=histoshe>

quelque chose qui ressemble à une réforme de l'orthographe est actuellement en cours. L'évènement mérite considération et doit être, pour qu'on puisse le juger à sa juste valeur, replacé dans le long terme de l'histoire de notre orthographe.

Y a-t-il eu des réformateurs de l'orthographe ?

La première question qu'on est logiquement amené à se poser, même si la réponse ne pourra être donnée qu'à la fin de ce texte², est la suivante : ces rectifications sont-elles une réforme de l'orthographe ? Que signifie exactement la notion de « réforme de l'orthographe » ? Et une seconde question préalable vient immédiatement à l'esprit : une « réforme de l'orthographe » suppose-t-elle nécessairement des « réformateurs » à qui on puisse en imputer l'initiative ? Quand, par exemple, au début du XVIII^e siècle, les finales de mots en *-y* (*j'ay, amy, le Roy*) ont été remplacées par des finales en *-i*, ce qui a modifié substantiellement l'écriture du français, on atteint le niveau de la réforme de l'orthographe. Car la nouvelle règle s'est appliquée systématiquement à tous les cas de figure, même si la plupart des noms propres (de villes en particulier, *Ivry, Vichy, le Puy*) réussirent à être épargnés. Et, c'est ici qu'on peut poser une nouvelle question, y a-t-il eu des « réformateurs » à qui on puisse attribuer la paternité de cette réforme ? Si l'on suit, dans l'usage imprimé³ des XVII^e et XVIII^e siècles, l'historique de la disparition des finales en *-y*, on discerne plusieurs périodes successives : jusque vers 1650, le *-i* final est extrêmement rare ; dans la seconde partie du XVII^e siècle il se répand peu à peu ; dans les toutes premières années du XVIII^e siècle, il commence à s'installer solidement aux dépens du *-y* ; et à partir de 1730, le *-y* final disparaît à peu près totalement de l'édition française (et surtout hollandaise, on y reviendra). Pendant toute la durée du phénomène, les grammairiens ont souvent donné leur avis sur la double orthographe, particulièrement au moment où les deux finales se disputaient la prééminence. Ainsi, en 1709, le jésuite Claude Buffier, auteur d'une importante grammaire, considère⁴ que « l'y n'est presque plus d'usage dans notre langue » (en dehors de *y, yeux, essayer*, etc.). Mais peut-on faire, pour autant, de Buffier l'un des artisans de la réforme, alors qu'il a été seulement porté par un courant qui s'est avéré irrésistible ?

Inutile de préciser que la même question peut être posée pour les dictionnaires de l'Académie française, qu'on a souvent désignée comme

2. Qui reprend une partie des données de mon ouvrage *L'orthographe en crise à l'école : et si l'histoire montrait le chemin ?*, Retz, 2008.

3. On sait qu'il en va autrement dans l'écriture manuscrite, beaucoup plus conservatrice : on écrit encore à soixante ans comme on a appris à dix ans.

4. *Grammaire françoise sur un plan nouveau pour en rendre les principes plus clairs et la pratique plus aisée*, Paris, 1709, p. 361.

l'agent principal des modifications de notre orthographe depuis sa création en 1635, ou plutôt depuis son premier dictionnaire de 1694. Revenons sur les finales en *-i* et en *-y*. Sur la base d'une sélection forcément limitée d'ouvrages témoins, on peut dater des années 1710-1715 le triomphe du *-i* sur son rival *-y*. Mais la 2^e édition du *Dictionnaire de l'Académie française*, de 1718, ne rend pas compte de cette évolution, et continue, de plus en plus isolée, à appliquer les choix de 1694. Avec la troisième édition, celle de l'abbé d'Olivet, l'Académie se rallie enfin, en 1740, aux finales en *-i*. C'est ici le lieu d'apprécier la réputation que certains ont faite à d'Olivet d'être le grand réformateur de notre orthographe. Car, comme pour les finales en *-i* et en *-y*, l'édition d'Olivet du *Dictionnaire de l'Académie française* adopte enfin les transformations de notre orthographe qui s'étaient inscrites dans l'usage de l'imprimé au cours des précédentes décennies, sans obtenir pour autant l'aval de l'Académie : le remplacement par un *û* du digramme *eu*, valant le son « u » (*sceu – sû* ; *veue – vûe* ; *meur – mûr*) (vers 1694) ; la suppression de l'*s* intérieur non prononcé (*costé – côté* ; *mesme – même*) (vers 1696) ; les débuts de l'accent grave sur le *e* (*après – après* ; *procez – procès*) (vers 1715) ; l'introduction de l'accent aigu dans les syllabes intérieures du mot (*verité – vérité* ; *general – général*) (vers 1736).

Mais soyons justes avec d'Olivet : la troisième édition du *Dictionnaire* comporte également des modernisations de notre orthographe qui, pour être déjà en cours à l'époque, sont loin d'avoir encore triomphé dans l'usage des imprimeurs. Citons la suppression du tréma sur le *u* ou sur la lettre voisine (*jouër – jouer* ; *ruë – rue*) (vers 1747) ; un grand nombre d'accents graves (*pere – père* ; *siecle – siècle*) que le monde de l'édition n'adoptera que vers 1787 ; les verbes *appeler* et *jeter* (qui resteront encore longtemps écrits *appeller*, *jetter*) (vers 1797). Et puisque nous sommes à la recherche des réformateurs, notons au passage qu'une très spectaculaire réforme de l'orthographe française de l'époque n'a pas encore été mentionnée car, à quelques exceptions près, jusqu'à la Révolution presque tout le monde continue à écrire « Les François étoient... », et l'on sait que c'est Voltaire qui a engagé son immense réputation en faveur du *ai*. En voilà un au moins à qui on ne saurait refuser l'appellation de « réformateur », même s'il n'a pas été le premier à militer pour une réforme que, au XVII^e siècle, réclamait déjà, par exemple, le grammairien Nicolas Bérain.

Ce rapide retour sur l'histoire de notre orthographe et de ses réformateurs demande une première conclusion. Comme les XIX^e et XX^e siècles n'ont plus introduit, après la Révolution, qu'un nombre très limité de modifications de notre orthographe, et qu'aucune d'entre elles n'est connue comme ayant été portée, suscitée ou voulue par un individu (ou par un groupe), on ne connaissait pas, depuis Voltaire, de « réformateurs » de notre orthographe, jusqu'aux *Rectifications* de 1990, puisqu'il apparaît

aujourd'hui, en 2021, qu'elles semblent pénétrer dans l'usage, du moins certaines d'entre elles. Aurions-nous enfin connu en 1990, avec les *Rectifications*, un groupe de réformateurs de l'orthographe ?

L'ORTHOGRAPHE ET SES UTILISATEURS

Et puisque nous avons, sous bénéfice d'inventaire, assimilé provisoirement ces *Rectifications* à une réforme de l'orthographe, reste à les évaluer non plus à partir de leurs origines, de leur source, des conditions de leur apparition, mais en relation avec leurs destinataires, les utilisateurs de l'orthographe française, ces enfants, ces jeunes gens qui apprennent à (la) lire et à (l')écrire, ces instituteurs qui corrigent les dictées de leurs élèves, ces professeurs qui soulignent les fautes dans les rédactions et les dissertations qu'ils reçoivent, et surtout ces Français et francophones qui ont à connaître quotidiennement de l'orthographe française, pour rédiger des demandes d'emploi, pour répondre à des offres d'embauche, ou pour écrire leurs lettres, leurs e-mails ou leurs SMS. Sur ce plan aussi, l'évaluation doit être menée dans une perspective historique. Il y a toujours eu un apprentissage de l'orthographe, bien différent d'ailleurs suivant les époques, car les besoins des utilisateurs en matière d'orthographe n'ont pas toujours été les mêmes. On est donc fondé à se demander où se situent les *Rectifications* dans cette histoire et si, comparées à des réformes analogues des temps passés, elles remplissent correctement leur rôle.

Ici, le point de départ, c'est l'apprentissage de la lecture. Apprendre à lire, c'est apprendre les fondements de notre orthographe. L'apprentissage de l'orthographe oblige à passer par un certain nombre d'étapes dont la première a longtemps été évidemment le B.A.-BA. Jusqu'au XX^e siècle on a enseigné à lire, à lire à haute voix bien sûr⁵, avant d'enseigner à écrire, et très longtemps on n'a enseigné que la lecture à la majeure partie de la population. Savoir lire dans les temps anciens, et jusqu'au XIX^e siècle, signifiait donc posséder la partie élémentaire de l'écriture du français : les lettres et les différentes valeurs de chacune (la lettre *e* pouvait représenter deux ou trois phonèmes, et elle n'était pas la seule dans ce cas), la combinaison des lettres (*a* suivi de *n* ou de *m* peut représenter un phonème particulier), l'aptitude à identifier et à négliger celles qu'il ne fallait pas prononcer (le *s* devait très souvent rester muet non seulement à la fin des mots comme aujourd'hui, mais aussi à l'intérieur). Que l'apprentissage de la lecture soit aussi un premier apprentissage de l'orthographe, c'est une

5. Pour l'histoire de la lecture à l'école, voir Anne-Marie Chartier, *L'École et la lecture obligatoire*, Retz, 2007.

évidence. Et l'on imagine volontiers qu'un grand nombre de ceux qui, par la force des choses, s'étaient contentés du « lire seulement » en savaient en réalité beaucoup sur la nature exacte de l'orthographe française. Qu'ils avaient par exemple remarqué que les mots au « pluriel » (terme de grammaire, on disait « plurier », qu'ils ne connaissaient sans doute pas) étaient terminés par des *-s*, ou par des *-ent* qu'il ne fallait pas prononcer, sauf en cas de « liaison ». Apprendre à lire, c'était aussi acquérir une « orthographe passive », même si la didactique de la lecture n'a jamais vraiment retenu le terme d'« orthographe » pour désigner cette étape de la formation intellectuelle.

L'évènement historique majeur sur ce plan est aujourd'hui bien connu. Les réformes religieuses du XVI^e siècle, protestante d'abord, catholique ensuite, exigent de leurs fidèles la pratique de la lecture. On connaît mieux, surtout depuis le recteur Maggiolo⁶, les grandes dates du chiffrage de l'alphabétisation, dans la société française. On part de moins de 10% de la population vers 1550 pour aboutir à 72% (hommes) et 55% (femmes) en 1872⁷. Et c'est dans cette évolution qu'on retrouve le problème de l'orthographe. Car l'orthographe française du XVII^e siècle est d'une difficulté infiniment supérieure à la nôtre. Sa complexité est signalée par un grand nombre de pédagogues, de grammairiens et de maîtres de français langue étrangère : comme l'écrit en 1675 un professeur italien, « le plus difficile pour les débutants dans la langue française, c'est la lecture⁸ ». Trop de consonnes muettes à l'intérieur et à la fin des mots, trop de lettres (*i, j, u, v*) qui peuvent être lues comme des voyelles ou comme des consonnes, trop de valeurs phoniques pour le *e* auquel les accents n'ont pas encore été ajoutés, trop de digrammes (*eu, oi...*) qui peuvent représenter des phonèmes divers. Et Nicolas Bérain, évoquant les doublets *noces* ou *nopces*, *cors* ou *corps*, *lit* ou *lict*, *mouvemens* ou *mouvements*, *vider* ou *vuidier* conclut⁹ : « Le *p*, le *c* et le *t* sont inutiles dans ces mots car on ne les y prononce jamais. [...] Ces lettres superflues donnent beaucoup de peine à ceux qui apprennent à lire. » L'orthographe française s'avère alors réellement impropre à l'apprentissage universel de la lecture : il faut apprendre à lire en latin, qui se lit beaucoup plus aisément. La solution, c'est donc le latin comme étape obligatoire de l'apprentissage, et cela vaut non seulement pour les garçons mais pour les filles, qui n'étudieront jamais le latin dans ce qu'on n'appelle

6. Cf. François Furet et Jacques Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Minuit, 1977.

7. Cf. le compte rendu d'Emmanuel Le Roy Ladurie « Les Français savent depuis longtemps lire et écrire » (*Le Monde*, 16 décembre 1977).

8. Roberto Paris, *Nuova grammatica francese e italiana*, Messina, 1675.

9. *Nouvelles remarques sur la langue française*, Rouen, 1675.

pas encore le « secondaire ». Au XVII^e siècle, c'est par la lecture du latin qu'on passe ensuite à la lecture du français.

La pression qui s'exerce tout au long de ce siècle sur l'orthographe française est donc considérable. Éditeurs, imprimeurs, correcteurs d'imprimerie jouent ici un rôle essentiel, en offrant à une clientèle inquiète des ouvrages qu'elle lira plus facilement, et peu à peu grâce à eux, dès le milieu du siècle, des séries entières de consonnes muettes disparaissent (vers 1650), et le français se dote de deux nouvelles consonnes avec la distinction du *i* et du *j*, du *u* et du *v* (vers 1667). Aux Pays-Bas en particulier, où sont publiés beaucoup d'ouvrages destinés au public français, l'innovation orthographique se donne libre cours, car l'Église catholique y est moins influente, dans ce milieu où abondent les huguenots émigrés, bien avant la Révocation de l'Édit de Nantes d'ailleurs. L'amélioration de l'orthographe française est alors un phénomène presque naturel qui vise à faciliter la lecture. Et l'on comptera entre 1650 et 1835 une réforme importante tous les douze ans en moyenne.

Entre temps, bien sûr, et jouant sur les premières réformes, les pédagogues ont tenté dès que possible de substituer l'apprentissage de la lecture en français aux méthodes traditionnelles passant par le latin. À côté d'un enseignement catholique traditionnel qui était l'enseignement officiel, où les prêtres trouvaient leur avantage à un premier apprentissage de la lecture en latin, il semble que les jansénistes et les huguenots aient assez tôt tenté l'enseignement de la lecture en français : mais tout s'arrête pour eux avant qu'ils puissent vraiment profiter des réformes orthographiques, en 1660 pour les premiers, dont les écoles sont interdites par Louis XIV, en 1685 (en réalité bien avant) avec la Révocation pour les seconds. Ce sont les Frères des écoles chrétiennes de Jean-Baptiste de La Salle qui vont lancer dès le début du XVIII^e siècle les premières méthodes de lecture en français. Et qui connaîtront ainsi un succès bien mérité. En un siècle et demi l'apprentissage de la lecture par le latin disparaît des écoles françaises, même si on le signale encore au XIX^e siècle.

ORTHOGRAPHE PASSIVE, ORTHOGRAPHE ACTIVE

C'est alors que l'orthographe française se fige. Plus rien d'important ne se passe à partir de la 6^e édition du *Dictionnaire de l'Académie française, nouvelle édition*, celle de 1835 (qui entérine enfin le passage de *oi* à *ai* et rétablit les pluriels en *-ants* et *-ents* au lieu de *-ans* et *-ens*), jusqu'aux *Rectifications* de 1990. Or, et si l'on en revient aux utilisateurs de l'orthographe, 1835, c'est à peu près la date où va s'imposer au peuple français, après l'orthographe passive, la deuxième pénétration de l'orthographe, l'orthographe « active », celle qu'il faut « mettre » quand on

écrit et qu'il faut donc apprendre dès qu'on sait lire, pour pouvoir écrire correctement. Jusque-là, ni le « primaire » ni le « secondaire » (les deux concepts datent¹⁰, eux aussi, pratiquement de 1834) ne se sont vraiment occupés de la question. Depuis 1829, plusieurs enquêtes nationales menées par le ministère de l'Instruction publique (« et des cultes » jusqu'en 1832) établissent le nombre des maîtres d'école qui se bornent à enseigner la lecture, et qui s'avèrent incapables d'enseigner l'orthographe : il s'élève aux deux tiers du corps enseignant primaire (masculin) de l'époque. Chez les filles, la situation est évidemment encore pire. C'est alors que la loi Guizot de 1833 inscrit au programme de l'école primaire « les éléments de la langue française » : ainsi désigne-t-on à l'époque l'orthographe et la grammaire d'accompagnement. Mais comme il faut d'abord former les maîtres, le ministère lance en même temps les écoles normales : les trois quarts des écoles normales créées au XIX^e siècle le sont entre 1829 et 1833. Pour les jeunes gens, bien sûr : les jeunes filles attendront encore cinquante ans les réformes de Jules Ferry, de Paul Bert et de Ferdinand Buisson.

La simultanéité entre la fin des réformes dues à l'orthographe passive et les débuts de l'enseignement de l'orthographe active est un phénomène historique capital. L'orthographe française a été régulièrement améliorée pendant près de deux siècles, aussi longtemps que les réformes ont contribué à faciliter l'enseignement de la lecture en français. Au contraire dès que s'installe l'enseignement de l'orthographe elle-même, de l'orthographe active, dès que les maîtres ont appris d'abord, et enseigné ensuite, à écrire correctement le français en respectant toutes ses contraintes, lexicales ou grammaticales, les simplifications ont cessé de se produire. Les réformes marquent l'histoire de l'orthographe passive, elles ont été totalement écartées depuis que l'orthographe active est devenue une affaire nationale.

Que se passe-t-il en effet dans ces dizaines d'écoles normales qui viennent d'être créées, et où l'on recrute des milliers d'élèves-maîtres ? On y convoque, à partir des années 1830, les dizaines de milliers de maîtres d'école déjà en fonction pour qu'ils participent l'été à des stages de recyclage. Tous font alors de très gros efforts pour assimiler et maîtriser une orthographe encore bien difficile malgré les améliorations qu'elle a connues. Et les résultats détaillés du brevet élémentaire dans les décennies qui suivent (1860, 1870) prouvent que c'est l'épreuve de dictée qui va être décisive pour le succès à l'examen. Les conséquences de cette évolution sont considérables. Conséquences sociologiques d'abord : c'est l'orthographe active qui transforme le maître d'école en « instituteur ». Il était jusque-là au service du curé et du maire, souvent même leur domestique, chargé de

10. Cf. André Chervel, *La Culture scolaire. Une approche historique*, Belin, 1998, p. 156.

chanter à la messe et de balayer l'église du village : le voilà qui devient grâce à son nouveau bagage secrétaire de mairie, et l'un des personnages respectés dans sa commune où il est le seul à pouvoir écrire « sans fautes » (ajoutons sa connaissance du nouveau système légal des poids et mesures, de l'arpentage, etc.). C'est lui qui va désormais défendre l'orthographe française contre ceux qui voudraient la modifier. Tout se passe comme si une profession allait désormais bloquer les réformes d'une orthographe dont elle a si péniblement acquis la maîtrise.

Or l'orthographe française du temps de Jules Ferry (c'est à peu de choses près la nôtre) est très loin d'être satisfaisante, même si elle a été longuement simplifiée pour rendre possible l'apprentissage de la lecture. Maintenant qu'il faut la connaître suffisamment pour en disposer chaque fois qu'on écrit, les problèmes se succèdent à chaque ligne. Il y a d'abord la grammaire qui oblige à « accorder » les mots même si la prononciation n'est pas concernée ; par exemple les formes du verbe qui exigent à la finale des consonnes muettes dès qu'on change de « personne ». Il y a le vocabulaire qui multiplie sans nécessité apparente les consonnes doubles non prononcées, les lettres étymologiques muettes, les « lettres grecques », les monosyllabes qui présentent presque toujours des cas d'homonymie, les familles de mots pleines d'irrégularités (*son, sonore, sonnette*), etc. Il y a les accents qui ont leur régime à eux, disparaissant (mais pas toujours) s'ils sont suivis de deux consonnes, et le circonflexe qu'on a toujours tendance à oublier...

LES DIX RÉFORMES « OFFICIELLES » DE L'ORTHOGRAPHE

L'apprentissage de l'orthographe active a tellement préoccupé l'école primaire pendant un demi-siècle (1830-1880) que tout le reste en a été négligé, que les écoliers n'apprennent pas l'histoire ni la géographie de leur pays, qu'ils sont incapables de réciter une fable de La Fontaine, qu'ils ne connaissent pas les chants traditionnels, qu'ils ne savent pas rédiger correctement. La défaite de 1871 est largement imputée dans l'opinion aux lacunes de l'école française : c'est l'école prussienne qui a gagné la guerre, dit-on. Et lors de l'occupation d'une partie du territoire français à partir de 1871, ce sont les sous-officiers allemands qui obligent les enfants des villages à se rendre à l'école. « L'orthographe, ça commence à bien faire ! », estiment parfois nos gouvernants, et Jules Ferry n'hésitera pas à s'exprimer dans ce sens, sans la moindre nuance, devant les maîtres, avant de dénoncer les abus de la dictée : « Messieurs, ce que nous vous demandons à tous, c'est de nous faire des hommes avant de nous faire des grammairiens ! » (mars 1880). Ferdinand Buisson, qui dirige pendant seize ans notre enseignement

primaire, retire aux écoles normales la préparation au brevet élémentaire, parce qu'il comporte une épreuve d'orthographe et qu'elles ont mieux à faire désormais : il faudra passer le brevet avant le concours d'admission, et les maîtres et directeurs de ces écoles normales l'accusent immédiatement, non sans justification, de faire baisser le niveau en orthographe.

Il ne reste plus dès lors au ministère qu'à se tourner vers la réforme de l'orthographe pour essayer de la rendre plus simple, plus facile à enseigner. C'est alors que s'ouvre un chapitre nouveau dans cette histoire : celui des réformes « officielles », produites à l'initiative, ou avec l'appui, du ministère de l'Instruction publique, plus tard de l'Éducation nationale. On en comptera exactement dix sur un siècle, à partir de celle de Ferdinand Buisson en 1891 : et c'est donc une tradition séculaire qui s'achève avec les *Rectifications* de 1990.

Toutes ces tentatives sont des échecs. Dans la première¹¹, le ministre Léon Bourgeois invite en 1891 les recteurs à rompre avec le « fétichisme de l'orthographe » en faisant passer à toutes les commissions d'examen un message de tolérance pour les fautes d'orthographe lexicale qui pourraient mériter l'indulgence des correcteurs. Il donne alors, à l'appui de ses recommandations, une cinquantaine d'exemples d'incohérence de notre vocabulaire du type *imbécile* – *imbécillité* ou d'irrégularité évidente comme pour *alourdir* face à *allonger* : et il invite les maîtres à ne pas tenir pour des fautes tout ce qui pourrait relever de ces anomalies. Mais les jurys d'examen, peu soucieux d'entrer dans ces considérations, s'attacheront simplement à éviter, dans les textes de dictée qu'ils soumettent à leurs candidats, la série des exemples qui émaillent la circulaire, pour ne pas se mettre en contradiction avec leur ministre. La méthode n'est évidemment pas la bonne : ce n'est pas aux élèves qu'il faut laisser le soin de « rectifier » notre orthographe.

L'échec de ce premier essai pousse Georges Leygues à montrer un peu plus de fermeté pour les « tolérances » dont il donne une liste précise dans ses deux arrêtés de 1900 et de 1901. Ainsi malgré la règle traditionnelle qui n'accorde un *-s* à *vingt* et à *cent* que s'ils terminent l'adjectif numéral (*quatre vingts, quatre cents*), « on tolérera ce pluriel même lorsque ces mots sont suivis d'un autre adjectif numéral » (**quatre vingts dix hommes*). L'Académie française consultée donne (après quelques modifications) un avis favorable à l'arrêté, et huit autres ministères apportent aussitôt leur

11. Circulaire ayant pour objet d'interdire l'abus des exigences grammaticales dans la dictée (27 avril 1891), *L'Enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours*, présentée par André Chervel, tome II, 1880-1939, 1995, p. 152.

soutien explicite à ces « réformes » (le terme est utilisé dans la circulaire). Las ! Les tolérances, ça ne marche qu'un temps. Les vraies règles (et c'est l'Académie française qui en décide) finissent toujours par reprendre le dessus un jour ou l'autre, et elles font passer les tolérances pour la condescendance d'un ministre qui a connu un moment de faiblesse. Inutile donc de s'attarder sur cette longue série de réformes d'origine ministérielle : il faudrait évoquer le projet Pernot-Brunot (1948), rédigé à la Libération à la demande de la commission Langevin-Wallon ; ou le premier rapport Beslais (1952), lui aussi directeur de l'enseignement primaire, lequel n'a jamais été publié si l'on en croit Nina Catach qui possédait l'unique exemplaire existant¹².

Évoquons encore le dernier projet officiel qui a précédé les *Rectifications* de 1990. Les plus âgés de mes lecteurs, même s'ils sont aujourd'hui à la retraite, n'ont sans doute pas oublié le ministre René Haby qui publia lui aussi un *Arrêté concernant les tolérances grammaticales ou orthographiques*¹³ (28 décembre 1976) que quatre directeurs du ministère étaient chargés de « faire exécuter » par tout le corps enseignant. Trois quarts de siècle après l'arrêté de 1901, il n'hésitait pas, par exemple, à recommander à nouveau l'orthographe *quatre vingts dix* : « On admettra que *vingt* et *cent* [...] prennent la marque du pluriel même lorsqu'ils sont suivis d'un autre adjectif numéral. » Mais on ne trouve pas trace de cette rectification ministérielle dans les manuels publiés dès l'année suivante, comme la *Grammaire fonctionnelle du français* d'André Martinet (ENS de Saint-Cloud, 1978) ou le *Nouvel itinéraire grammatical (5^e)* de Grunenwald et Mitterrand (1978). Alors, que valent ces réformes officielles de l'orthographe, jamais appliquées, même quand elles parviennent à arracher l'approbation de l'Académie française ?

ET LE NIVEAU ? MONTE-T-IL ? BAISSÉ-T-IL ?

Si l'histoire de l'apprentissage de la lecture en France a connu une progression considérable aux XVII^e et XVIII^e siècles en relation avec les nombreuses réformes de l'orthographe de l'époque, on est également fondé à s'interroger sur ce qu'a été aux XIX^e et XX^e siècles l'évolution de la pratique de l'orthographe active. Sait-on mieux l'orthographe aujourd'hui, en 2021, qu'il y a 30 ans à l'époque des *Rectifications*, et la sait-on mieux qu'il y a 150 ans, à la fin du XIX^e siècle ? C'est la question à laquelle plusieurs enquêtes ont tenté de répondre. Et quel rôle les *Rectifications* de 1990 sont-

12. Nina Catach, *Les Délires de l'orthographe*, Plon, 1989, p. 294.

13. *L'Enseignement du français...*, tome III, 1940-1995, Paris, 1995, p. 266-273.

elles susceptibles de jouer sur ce point, elles qui sont peut-être l'unique réforme de l'orthographe qu'aura connue cette longue période d'orthographe active ?

Nous avons découvert aux Archives nationales, Danièle Manesse et moi, 3 000 dictées des années 1873-1877, qu'un inspecteur général du primaire avait recueillies dans ses tournées, sur un petit texte de Fénelon « Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines... », et que nous avons dictées à nouveau en 1986-1987 à 3 000 élèves, dont les écoles avaient été sélectionnées par les services statistiques du ministère. Rappelons qu'à la date de 1873, il n'existe encore en France qu'un petit nombre d'écoles normales de filles, que l'obligation scolaire (et la gratuité) n'a pas encore été imposée, que l'absentéisme scolaire n'a pas encore été sérieusement combattu, que le niveau de l'alphabétisation est encore loin de son maximum et que l'inspecteur général, qui veut impressionner son ministre, ne s'adresse souvent qu'aux meilleures classes et même parfois à leurs meilleurs élèves. La comparaison des résultats, publiée¹⁴ en 1989, donnait, sans grande surprise, un avantage considérable à la fin du XX^e siècle sur les années 1873-1877. En revanche, et malgré leur énorme supériorité sur leurs camarades du siècle précédent, les élèves de la fin du XX^e siècle se montrent beaucoup plus friands qu'eux pour ce qui est des fautes d'hypercorrection, celle par exemple qui consiste à doubler incorrectement une consonne simple : écrire **deffendent* pour *défendent*, *destinnés* pour *destinés* ou *cannaux* pour *canaux* (906 occurrences en 1986-87 pour 234 seulement en 1873-77).

Mais les choses ne devaient pas en rester là. Une nouvelle enquête menée dix-huit ans plus tard, à partir du même texte de Fénelon, par Danièle Manesse et Danièle Cogis¹⁵, concluait à une importante baisse du niveau entre 1987 et 2005 : le niveau d'orthographe dans les écoles avait pris deux classes de retard entre les deux dates. Si l'orthographe lexicale avait baissé, c'était surtout l'orthographe grammaticale qui était responsable de l'évolution. Et une autre recherche¹⁶ réalisée à la même époque concluait également à une importante baisse du niveau en orthographe (mais non en rédaction) entre 1923 et 1995. Si l'on combine ces trois témoignages, on aboutit à une courbe qui, partant du faible niveau du XIX^e siècle doit monter fortement jusque vers le milieu du XX^e siècle pour redescendre un peu ensuite, avec même une accélération à la fin du siècle.

14. *La Dictée, Les Français et l'orthographe, 1873-1987*, Paris, Calmann-Lévy, INRP, 1989.

15. Danièle Manesse et Danièle Cogis (dir.), *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris, ESF, 2007.

16. Claude Thélot, *Connaissances en français et en calcul des élèves des années 1920 et d'aujourd'hui, Les dossiers d'Éducation et Formations*, n° 62, février 1996.

Nous sommes donc entrés dans une période de baisse du niveau de l'orthographe, mais ce n'est pas ici le lieu d'en chercher les causes. Résumons-les en une phrase : l'école élémentaire a, et cela depuis Jules Ferry, tellement de choses plus importantes que l'orthographe à enseigner aux enfants (à commencer par l'anglais auquel on ne songeait même pas dans le primaire à la fin du XIX^e siècle) qu'il n'est pas question de remettre en cause les programmes qu'elle enseigne aujourd'hui. Or la baisse du niveau, qui ne peut que s'aggraver, est aujourd'hui ressentie et déplorée jusque dans l'enseignement supérieur où l'on signale ici et là, depuis quelques années, des formations en orthographe. L'orthographe, une discipline de l'enseignement supérieur ? Un comble, évidemment.

LES RECTIFICATIONS ET L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE

La publication de *La Dictée* avait précédé d'un an seulement les *Rectifications*, et dès leur parution en 1990 on pouvait constater que, si on leur soumettait les 83 mots du petit texte de Fénelon, elles n'en modifiaient aucun. La question se posait immédiatement : ces rectifications concernaient-elles l'enseignement de l'école élémentaire ? Permettraient-elles, si on les appliquait sérieusement, de rendre plus facile l'apprentissage de l'orthographe ? Pouvaient-elles jouer à la fin du XX^e siècle pour l'orthographe active un rôle comparable à celui qu'avaient joué, aux XVII^e et XVIII^e siècles, la quinzaine de solides réformes qui avaient permis l'apprentissage de la lecture en français ? Mais interrogeons-nous aujourd'hui : qu'en avons-nous retenu, nous-mêmes, de ces *Rectifications*, trente ans plus tard ? Pour beaucoup elles se limitent à l'accent grave d'*évènement*, ou aux deux *r* de *charriot*, enfin aligné sur *charrette*, ou à l'*ognon* qui perd son *i*, ou à quelques circonflexes dont on peut maintenant se passer. Mais dans la dictée *Les arbres*, il n'y avait qu'un seul circonflexe (*revêt*), qui n'était pas concerné par les *Rectifications*, il n'y avait pas de mots à trait d'union (qui ne figure que dans *elle-même*) comme les *cure-dents* ou les *cache-flammes*, pas de mot d'origine latine ou étrangère à mettre au pluriel comme les *maximums* ou les *zakouskis*, pas de femme qui « s'est laissé(e) mourir » (ou séduire), et bien sûr pas de *téléfilm*, d'*autostop*, de *vélotaxi*, de *pingpong*, ni de *hautparleur* auxquels on pouvait retirer leur trait d'union. Les *Rectifications* multipliaient les petites corrections aux quatre coins du vocabulaire français, mais elles ne donnaient aucune règle générale permettant de faciliter d'une manière simple l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Même la question du trait d'union dans les mots composés, qui avait particulièrement retenu l'intérêt des « rectificateurs », ne permettait pas la formulation de règles générales : on pouvait souder les

deux éléments dans *un millefeuille* mais pas dans *un rouge-gorge*, dans *sagefemme* et dans *porteclé* mais pas dans *pèse-lettre* ni dans *après-midi*.

Or voilà deux siècles que les partisans de l'amélioration de l'orthographe réclament des réformes utiles, des réformes générales et dépourvues d'exceptions, formulées dans des phrases très simples, comme la disparition des consonnes doubles qui ne contribuent pas à la prononciation du mot, ou le remplacement par des *-s* de toutes les finales en *-x* (hors problèmes de prononciation), ou la suppression des lettres grecques¹⁷ comme l'ont fait depuis longtemps toutes les autres langues romanes, du portugais au roumain en passant par l'espagnol et l'italien. On comprend aisément pourquoi ces trois points ont échappé à la série des réformes des XVII^e et XVIII^e siècles : c'est que, pour ne prendre qu'un exemple, les lettres grecques (*h*, *y*, ou *ph*) ne posent aucun problème particulier pour la lecture, elles sont acquises, elles sont lues aussi facilement que les autres. C'est uniquement pour l'orthographe active qu'elles multiplient les difficultés.

Rêvons un peu : une orthographe (beaucoup) plus simple pour notre langue pourrait être acquise par tous à l'âge de douze ou treize ans sans aucune modification des programmes scolaires, mais à condition que soient prises des décisions énergiques. Une réforme des principales difficultés du lexique permettrait de consacrer un temps suffisant à l'orthographe grammaticale (où l'on pourrait aussi réduire les règles d'accord du participe passé). Mais une fois de plus le conservatisme orthographique l'a emporté en 1990 dans les *Rectifications* qui passaient visiblement à côté de tous les problèmes concrets que pose l'apprentissage de l'orthographe, pour éviter de « bouleverser » nos habitudes. Rappelons les principaux arguments des adversaires de tout changement systématique :

– « Il faut procéder pas à pas ». C'est la théorie des « petits pas », largement diffusée autour des *Rectifications*. Mais on chercherait vainement, trente ans plus tard, dans les mêmes milieux, des amateurs de nouveaux petits pas. Les « petits pas », ça ne marche qu'une fois ;

– « Réformer notre orthographe, c'est comme si vous demandiez aux Français de renoncer à leur monnaie nationale, le franc ! ». Tel était l'argument décisif qui m'était opposé¹⁸ dans les années 1970 ou 1980 par de futurs rédacteurs de ces *Rectifications*. L'adoption de l'euro prouve bien qu'une réforme serait rapidement acceptée à condition qu'elle soit simple

17. Voir, par exemple, le *Dictionnaire de l'orthographe rationalisée du français. Les consonnes doubles, le X final, les lettres grecques ou similaires*, Lambert-Lucas, 2018, sous la direction de Claude Gruaz.

18. Nous venions de publier chez Maspero, avec Claire Blanche-Benveniste, *L'Orthographe* (1969) où nous réclamions la suppression de l'orthographe.

dans sa formulation, et aussi radicale que l'introduction de la nouvelle monnaie ;

– « Changer l'orthographe de Corneille quand il publie *Le Cid* ? Vous n'y pensez pas ! »... sauf qu'on ne saurait plus lire *Le Cid* aujourd'hui dans l'orthographe que Corneille utilisait réellement en 1636 ! Nous le lisons dans l'orthographe des romantiques, celle de 1835.

Alors à quoi, et surtout à qui, auront servi les *Rectifications* de 1990 ? Une chose est sûre : elles ne s'adressent qu'à ceux qui savent déjà l'orthographe, et qui la savent bien. Elles sont faites pour les Français et francophones cultivés, ceux qui savent écrire *nous suivîmes*, *nous voulûmes* ou *qu'il aimât*, et à qui l'on recommande de continuer à orner ces trois verbes d'un circonflexe comme ils l'ont toujours fait, même si on le retire dans *piquer*, dans *flute* et dans *s'il te plait*. Ou pour ceux qui n'auront plus à se creuser la tête à propos de l'accent aigu chaque fois qu'ils veulent parler d'un *artéfact*, d'un *critérium* ou d'un *déléatur*. Leur objectif, elles l'avouent elles-mêmes, c'est d'éliminer toutes les difficultés qui « donnent lieu à des fautes même chez les meilleurs écrivains ». Noble souci. En réalité, elles préparent la prochaine édition du dictionnaire de l'Académie, puisque la plupart de ces « rectifications » sont exactement du type de celles qui se sont succédé tout au long des éditions précédentes, depuis deux siècles. Elles ne s'inscrivent nullement dans la série des réformes orthographiques évoquées ci-dessus et qui ont marqué l'histoire de notre écriture depuis le XVII^e siècle. Décidément, si l'on prend en considération leur manque total d'intérêt pour l'apprentissage de l'orthographe et si l'on retient le critère de l'importance qu'elles auront pour l'ensemble des Français et des francophones, non, ces rectifications ne sont pas une réforme de l'orthographe.

On m'avait déjà demandé mon avis sur les *Rectifications*. C'était en janvier 1991, à l'époque où le projet avait quand même suscité un frémissement d'indignation chez les partisans d'un statuquo intégral. Il fallait à l'époque répondre au *Figaro*, et l'un de ses animateurs téléphonait alors à un réformiste patenté pour équilibrer les critiques, à gauche comme à droite. Je me suis contenté de sourire, et d'attendre trente ans qu'elles entrent dans l'histoire, disons plutôt dans la petite histoire.